



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: INVESTIGAÇÃO EM UMA
FACULDADE DE ENGENHARIA**

Juliana Regina Avelar da Nóbrega Corrêa

Brasília, abril de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: INVESTIGAÇÃO EM UMA
FACULDADE DE ENGENHARIA**

Juliana Regina Avelar da Nóbrega Corrêa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, abril de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Membro
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof(a). Dr(a). Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Wilsa Maria Ramos – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, abril de 2011

Aos meus pais, por serem exemplos de determinação e coragem;
ao meu irmão Ricardo, pelos ensinamentos e incentivos em todos os momentos;
e a meu marido, por todo amor, carinho, companheirismo e compreensão, essenciais para a conclusão
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em todo o percurso trilhado para a conclusão desta dissertação de mestrado contei com o apoio, carinho e compreensão de muitas pessoas. Muitas foram as contribuições recebidas. Gostaria de retribuir ao menos um pouco de tudo isso através desses agradecimentos.

Agradeço, em especial, com todo o carinho, à minha querida orientadora Lúcia Pulino. Você foi maravilhosa, inspiradora, amiga e, o mais importante, fez com que o brilho nos meus olhos voltasse e com que eu realmente sentisse prazer em realizar o mestrado. Este trabalho não seria o mesmo sem você, sinto verdadeiro orgulho por ele.

Agradeço aos meus pais pelas várias conversas de apoio e incentivo que tiveram comigo, suportando as minhas angústias e medos enfrentados ao longo do Mestrado, e por todo carinho e cuidado.

Ao meu irmão, Ricardo, grande incentivador para que eu fizesse a seleção do Mestrado (inclusive me ajudando na construção do projeto), pelas sugestões recebidas em todo o processo e por me ouvir nos momentos de desespero, sempre incentivando.

Agradeço ao meu marido, pela paciência nas horas e mais horas em que o deixei e deixei também a nossa casa para me dedicar aos estudos e fazeres do mestrado. Por estar sempre ao meu lado, apoiando, incentivando e ajudando na construção desta dissertação. E por todo o cuidado, carinho e amor recebidos. Amo você!

Às minhas amigas, especialmente Thaís e Márcia, pelo carinho, pelo incentivo, pelas horas de escuta, e por toda a ajuda recebida.

À Flávia por ter sido a minha mais querida colega de mestrado, pela parceria nas aulas, nos trabalhos, pelo apoio nos momentos de crise, pelas gostosas risadas que dividimos e por tudo o mais.

À Tatiana Yokoy, amiga e parceira de trabalho, que me apoiou desde o processo de seleção do mestrado, por todo o carinho e inestimáveis contribuições.

Às minhas colegas do LABPEP, Nicole, Polianne e, em especial Julinha e Larissa, pela troca de conhecimentos e pelo apoio.

Agradeço aos queridos colegas do SOU, especialmente Marina, Fabiana, Waldo e Cida, que me acompanharam em todos os momentos do mestrado, sempre com uma palavra de conforto e carinho, por toda a colaboração e apoio recebidos.

Aos colegas do Rio, em especial Vanise, que esteve sempre presente, pelo carinho com que me receberam, pelas dicas para o trabalho, pelo incentivo e pelos conhecimentos sobre filosofia na escola.

Gostaria de agradecer, também, à Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos por ter aceito o convite para participar da Banca Examinadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Walter Kohan, à Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, ambos da Faculdade de Educação da UERJ, pelo imenso carinho com que me receberam, pelos ensinamentos e por dividirem comigo momentos inesquecíveis. Agradeço ainda à Profa. Dra. Zena Eisenberg, da PUC-Rio, pela atenção e acolhida em minha visita a essa instituição.

À Profa. Dra. Regina Pedroza pelo suporte em um difícil momento do mestrado, por ter me ouvido pacientemente e aconselhado, jamais esquecerei.

Aos funcionários e professores do PG-PDS, especialmente às professoras Maria Cláudia e Silviane Barbato, pela compreensão e pelas contribuições a este trabalho.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de trabalho da UnB Gama, que tornaram possível a realização desta pesquisa. Aos Professores Ádson e Alessandro, pelo apoio e por permitirem a realização deste trabalho. Às amigas e colegas de trabalho Michelle e Thábata, pela paciência e escuta, pelo apoio e pela colaboração em todos os momentos desta pesquisa. Aos queridíssimos professores e alunos, que me deram uma contribuição inestimável a este trabalho.

*“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige
uma permanente busca”*

Paulo Freire

RESUMO

Com as mudanças ocorridas na Educação Superior no Brasil, passou-se a exigir muito mais dos profissionais que atuam nesse contexto no que diz respeito à atualização e à qualificação, já que se deve prover ao aluno um ensino integral e que atenda às demandas sociais. Acreditamos que a presença do psicólogo escolar nesse nível da educação possa contribuir para a busca desse ideal de ensino. O presente trabalho consiste no relato de uma pesquisa em uma Faculdade de Engenharia de uma IES (Instituição de Ensino Superior) pública do Distrito Federal, que teve como objetivo principal investigar o papel teórico-prático do psicólogo escolar, a partir do olhar dos diferentes atores desse contexto. A pesquisa desenvolveu-se em três etapas. Participaram da pesquisa diretor, coordenador, professores, psicóloga escolar (pesquisadora), alunos e técnicos administrativos. Na primeira etapa, foram realizados levantamento documental e registro diário das atividades do psicólogo escolar. Na segunda etapa, foram aplicados aos participantes questionários e realizadas entrevistas individuais, com o objetivo de identificar o perfil dos participantes e compreender a complexidade das relações existentes na faculdade, as concepções que embasavam o trabalho ali desenvolvido e o que aqueles pensavam em relação ao papel do psicólogo escolar. A terceira etapa correspondeu a um encontro coletivo para a discussão e construção conjunta de alguns temas já abordados nas entrevistas. O conteúdo das falas foi tratado inspirado na análise de conteúdo de Bardin (1977/2010). O trabalho proporcionou uma reflexão sobre a práxis da psicologia escolar na Educação Superior, uma melhor compreensão das concepções que embasam as atividades no universo pesquisado e a indicação de uma possível proposta de formação para os atores da instituição participante.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar, Educação Superior, Multidisciplinaridade, Desenvolvimento Humano, Perspectiva Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The changes in higher education in Brazil have raised the exigencies from the professionals that work in this area with respect to professional development and qualification, since we must provide to the student a full teaching that corresponds to the social demands. We believe that the presence of the school psychologist in this level of education could contribute to search that educational ideal. The present work consists on the report of a research at an engineering faculty of a public higher education institution from Distrito Federal and its main objective is to investigate the practical-theoretic role of the school psychologist from the outlook of the different actors in this context. The research took place in three stages. The director, coordinator, professors, school psychologist (researcher), students and administrative staff participated. In the first stage, surveys were applied to the participants and individual interviews were made to identify the participants profile and to comprehend the complexity of the relations that exists in the faculty, the conceptions that underline the work done there and what they think about the school psychologist role. The third stage consisted in a reunion for the discussion and collective construction of some subjects addressed in the interviews. The content of the speeches was inspired on Bardin's content analysis (1977/2010). The research provided a reflection on the praxis of the school psychology in higher education, a better understanding of the conceptions that supports the activities in the researched universe and the indication of a possible training program to the actors of the participant institution.

Keywords: School Psychology, Higher Education, Adult Human Development, Multidisciplinary, Historical-Cultural Perspective.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	xi
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	xiii
I - APRESENTAÇÃO	1
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
Capítulo 1: A Psicologia Escolar	6
1.1 <i>Psicologia Escolar no Brasil: um esboço histórico</i>	6
1.2 <i>Psicologia Escolar: concepções e compromissos</i>	8
1.2.1 <i>Concepção de ser humano</i>	9
1.2.2 <i>Concepção de educação</i>	13
1.2.3 <i>Concepção de Psicologia Escolar</i>	15
1.3 <i>Formação do Psicólogo Escolar</i>	17
1.4 <i>Compromisso Social do Psicólogo Escolar</i>	19
1.5 <i>Atuação do Psicólogo Escolar</i>	20
1.6 <i>Psicologia Escolar e Educação Superior</i>	22
Capítulo 2: Desenvolvimento Humano	25
2.1 <i>A Teoria Psicogenética de Piaget</i>	25
2.2 <i>A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky</i>	26
2.3 <i>A Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon</i>	29
2.4 <i>Desenvolvimento Humano Adulto</i>	30
2.5 <i>Desenvolvimento Humano e Perspectiva da Infância</i>	31
Capítulo 3: A Educação	34
3.1 <i>O Cenário da Educação Superior no Brasil</i>	34
3.2 <i>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</i>	36
3.3 <i>As Engenharias</i>	37
3.4 <i>Problema do “especialista”</i>	40
3.5 <i>Preocupação com a formação dos educadores</i>	40
III- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	42
1. <i>Justificativa</i>	42
2. <i>Questões problematizadoras</i>	42
3. <i>Objetivos</i>	42
4. <i>Desdobramentos esperados</i>	43
IV- METODOLOGIA	44
1. <i>Ciência Psicológica, Epistemologia e Pesquisa</i>	44
2. <i>Pressupostos Metodológicos</i>	45
3. <i>Pesquisa qualitativa: história e concepções</i>	46
4. <i>A Pesquisa-ação</i>	47
5. <i>Procedimentos Metodológicos</i>	51
5.1 <i>Contexto/ Instituição Participante</i>	51
5.1.1 <i>O Distrito Federal</i>	51

5.1.2 A Faculdade UnB Gama.....	52
5.2 Participantes.....	53
5.2.1 O Serviço de Orientação ao Universitário (SOU).	55
5.3 Etapas da pesquisa	57
5.3.1 Primeira etapa	57
5.3.2 Segunda etapa.....	57
5.3.3 Terceira Etapa	58
5.4 Instrumentos	58
6. Procedimentos de Análise	60
V. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
1. Análise do Levantamento Documental	62
2. Análise do Registro Diário	62
3. Análise das Entrevistas Individuais	64
4. Análise do Encontro Coletivo	101
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	133
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
ANEXO B – Roteiro Entrevista Individual	136
ANEXO C – Questionário de Identificação	137
ANEXO D – Questionário de Identificação – Alunos	138
ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética	139

LISTA DE SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPEPP	Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
RS	Representações Sociais
PE	Psicólogo Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
FINAES	Financiamento Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
COBENGE	Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia
ES	Educação Superior
APA	American Psychological Association
UnB	Universidade de Brasília
PIB	Produto Interno Bruto
DF	Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
REUNI	Plano de Expansão das Universidades Federais
FGA	Faculdade UnB Gama
PAS	Programa de Avaliação Seriada

GO	Estado de Goiás
SAA	Secretaria de Apoio Acadêmico
SESC	Serviço Social do Comércio
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
CADE	Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional
AR	Ato da Reitoria
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
SIGRA	Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação
SITRANS	Sistema Integrado de Transportes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
CAEP	Clínica Escola do Instituto de Psicologia
PPNE	Programa de Auxílio aos Portadores de Necessidades Especiais
FT	Faculdade de Tecnologia
PPP	Plano Político Pedagógico

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 1: Resposta dos participantes, exceto alunos, ao questionário de identificação –p. 54

TABELA 2: Resposta dos alunos ao questionário de identificação – p. 54

FIGURA 1: Mostra a posição ocupada por cada participante no encontro – p. 103

I – APRESENTAÇÃO

O sistema educacional brasileiro vem sofrendo constantes alterações, principalmente a partir da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (Presidência da República, 2009). A lei reafirmou a necessidade de a educação estar vinculada ao trabalho e às práticas sociais, ou seja, de uma contextualização da educação com o ambiente no qual ela se processa. Destacou, ainda, aspectos relacionados à igualdade de condições de acesso e permanência do indivíduo na escola, à garantia do padrão de qualidade do ensino e à inclusão social.

Nos últimos anos adotaram-se medidas no sistema de ensino para que este se adequasse às políticas públicas e às demandas sociopolíticas. As principais discussões na literatura sobre Educação Superior passaram a se centrar na melhoria da qualidade do ensino, na avaliação e regularização das Instituições de Ensino Superior (IES) e também na democratização do acesso a esse nível da educação. Surgiram os cursos à distância, as propostas de políticas de inclusão social, as ações afirmativas, entre outras medidas. As instituições escolares passaram a se preocupar com a formação integral do aluno, pois já não existia espaço para um ensino puramente técnico e sem articulação com os saberes cotidianos. Isso exigiu muito dos profissionais que trabalham nesse contexto no que diz respeito à atualização, criatividade, inovação e atuação compatível com a realidade.

Às IES caberia a implantação das políticas públicas já mencionadas, a adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e um grande esforço em promover um ensino que desse conta de uma formação integral do aluno, o que exigiria mudanças em vários níveis. Mas ainda existem questionamentos por parte dos profissionais de ensino de que educação é essa que está se falando, de como ofertá-la, e de quem seria, então, o responsável por ela (o governo, a escola, a família, qual nível da educação, etc.).

A Educação Superior tem uma grande responsabilidade não apenas em formar profissionais competentes, mas profissionais que sejam cidadãos, humanistas, socialmente responsáveis e críticos. Porém, sabe-se que a realidade das Instituições de Ensino Superior (IES) é bem diferente desse ideal de ensino que se defende. Os profissionais que nelas atuam e que elas mesmas formaram não estão sendo preparados para proporcionar ao aluno um ensino que fuja do discurso técnico e promova o crescimento pessoal. Eles não têm tido facilidade em lidar com essa nova realidade que se apresenta, precisando de formação para isso.

Contradições como essas são facilmente encontradas nas instituições escolares. Nelas, sabe-se que ocorrem outros fenômenos, como os conflitos de interesse, os jogos de poder, as diversidades (culturais, religiosas, de classes, de opiniões, de raça, etc.). A IES é um espaço de grande

complexidade, em que vários fenômenos ocorrem e se sobrepõem. Por isso mesmo, merece ser estudado, de maneira a se buscar a compreensão de muitas dessas questões e, a partir dessa produção de conhecimento, poder se propor ações para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse cenário, o psicólogo escolar tem o potencial para, a partir de um perfil crítico, teoricamente embasado e socialmente comprometido, fortalecer práticas que priorizem a conscientização, a reflexão, o trabalho coletivo e a ética. Além disso, é função desse profissional mediar a compreensão do sistema educacional e dos processos de aprendizagem pelos indivíduos que nele atuam. Vemos na figura do psicólogo escolar um forte aliado à construção de uma educação superior de qualidade, já que esse profissional, a partir de sua capacidade crítica, avaliativa e de seus conhecimentos sobre a relação ensino-aprendizagem, o ser humano e a dinâmica institucional, pode atuar com alunos, professores e funcionários (tanto de forma coletiva quanto individual), pode contribuir na elaboração do projeto político pedagógico dos cursos e do plano de desenvolvimento institucional, nas políticas de inclusão, entre outros.

Poucos são os trabalhos desenvolvidos pela Psicologia Escolar no contexto do Ensino Superior. Acreditamos na importância de se analisar o contexto das IES para que se possa refletir sobre os vários aspectos que interferem e influenciam os processos de aprendizagem que nelas ocorrem e para que novos trabalhos sejam ali propostos.

A presente pesquisa surgiu a partir da minha experiência como psicóloga escolar no Ensino Superior e minha preocupação com a qualidade do ensino que tem sido ofertada nesse nível da educação. Como minha atuação era em uma Faculdade de Engenharia, tive a oportunidade de conhecer mais especificamente essa realidade e, a partir disso, surgiram preocupações e o interesse em investigar e analisar cientificamente os diversos fatores implicados nesse contexto. A seguir, apresento um breve relato de minha chegada à instituição participante da pesquisa.

Minha Experiência

Cheguei na UnB cheia de dúvidas, ansiosa, sem saber ao certo o que eu iria fazer. Apesar de possuir graduação em Psicologia e especialização em Psicopedagogia, nunca havia trabalhado no contexto da educação. Havia da minha parte um conhecimento teórico, mas não prático, sobre a realidade escolar. Assim que entrei em exercício, fui encaminhada à Faculdade de Tecnologia, onde se encontrava a equipe que estava se preparando para construir o que hoje está sendo a FGA. Quando me apresentei na secretaria do departamento de Engenharia Elétrica, pediram para que eu aguardasse o coordenador chegar para que eu conversasse com ele. Ele demorou em torno de meia hora para chegar,

e, quando chegou já ia se encaminhando para uma reunião, quando eu o abordei para me apresentar. O coordenador falou comigo rapidamente e já pediu que eu o acompanhasse na reunião que ele teria com os técnicos de laboratório da FGA. Eles estavam pensando sobre alternativas para o Ensino em Grandes Classes (modelo em experimentação no Gama, onde a cada semestre recebemos 240 alunos, e, antigamente, dividiam-se os alunos formando duas salas de 120). Fiquei ainda mais perdida, nada daquilo que estava sendo falado fazia sentido para mim. Ao término da reunião, o coordenador, que era engenheiro, falou que já havia uma atividade que ele tinha passado para a pedagoga desenvolver e que gostaria que eu trabalhasse com ela nisso. Essa atividade era nada mais nada menos do que desenvolver o Plano Político Pedagógico de cada habilitação da Engenharia que seria ofertada no campus (Engenharia Automotiva, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Energia e Engenharia de Software). Minha primeira demanda de trabalho: o PPP do curso. Ele disse, depois, para eu não me preocupasse que ele nos auxiliaria em qualquer coisa que a gente precisasse. Mas como não me preocupar? Eu, naquele momento, não me sentia em condição nem de auxiliar na elaboração, quem diria elaborar os projetos. Depois, o coordenador solicitou que eu desenvolvesse junto à pedagoga, uma palestra sobre como atuar em grandes classes para os professores. Nós não conhecíamos ainda os professores da FGA. Ele nos indicou e nos emprestou o livro que tratava sobre esse assunto. O livro era em inglês e a palestra, não me lembro ao certo, mas acredito que tínhamos um período de uma semana para elaborá-la e apresentá-la. Eu até tinha um bom inglês, mas não foi fácil. Não havia nessa época uma infraestrutura adequada para se trabalhar (e ainda hoje não há; o prédio definitivo ainda está em construção). Fiquei instalada em um laboratório de informática da pós-graduação da Engenharia Elétrica. O ambiente não era nada agradável, sem contar que muitas vezes era necessário que saíssemos, pois haveria aula da pós-graduação por lá. Apesar do susto da primeira semana de trabalho, de não saber como seria no Gama, eu só pensava em uma coisa: o que eu poderia fazer para receber os alunos calouros de forma a ambientá-los no curso. Eu queria muito que eles se sentissem à vontade no curso e na instituição. Eu queria minimizar ao máximo para eles os efeitos da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, pois eu me lembrava que na minha época tinha sido bem difícil. E assim foi. Eu separava um tempo do meu dia para mexer com o PPP, e, em outro, elaborava o projeto de ambientação dos calouros (o qual a meu ver foi aceito pela direção, mas de maneira bem desconfiada, como se dissessem: “para quê isso?”) e procurava elaborar um questionário para conhecer o perfil daqueles alunos que estavam chegando.

Percebi que as diferenças de formação entre os diversos atores da instituição eram fortes barreiras ao bom desenvolvimento da minha atuação enquanto psicóloga escolar naquele contexto. Ao

invés das diferentes classes se unirem em um trabalho em equipe para alcançar o objetivo maior da IES que é a formação de qualidade do aluno, havia competições, muitas divergências em relação ao que seja um ensino de qualidade, boicotes, e dificuldade em compreender o papel de formadores que cada um ali exercia. Com isso, surgiu para mim a necessidade e o interesse em investigar, em nível de mestrado, as diversas concepções que circundam os cursos de Engenharia, compreender o que pensam as pessoas que ali trabalham para, a partir disso, poder propor ações embasadas que possam enriquecer o ensino dessas instituições. O sentido desse trabalho é qualitativo, pois não se pretendia fazer generalizações a partir das informações construídas, mas, sim, compreender mais a respeito do contexto estudado.

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa, inspirada na modalidade de pesquisa-ação, em uma faculdade pública de engenharia do Distrito Federal que teve como principal objetivo investigar o meu papel enquanto psicóloga escolar nessa instituição.

Para a realização de tal pesquisa, realizamos uma Fundamentação Teórica, a qual dividimos em três capítulos. **No primeiro capítulo**, trazemos um esboço histórico da construção da Psicologia Escolar no Brasil. Analisamos a sua transformação a partir de um olhar datado histórica, cultural e socialmente e mostramos de quais concepções de ser humano e de educação partimos para propor a nossa concepção de Psicologia Escolar. Apresentamos, também, alguns autores(as) que se dedicam ao estudo dessa área de atuação e conhecimento e os principais temas debatidos por eles(as).

No capítulo dois, iremos falar de algumas teorias do desenvolvimento humano que julgamos fundamentais para o conhecimento do psicólogo escolar em sua atuação e apresentamos como esse desenvolvimento é percebido pelos estudiosos da perspectiva da infância, adotada pelos membros do Projeto *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (PROCAD/CAPES 137/2007, do qual faço parte), e assumida por esta pesquisa, como forma de abrir novas possibilidades para a Psicologia Escolar.

No terceiro capítulo, trazemos algumas informações sobre o cenário da Educação Superior no país, em especial o curso de Engenharia, e mostramos a importância de se prover ao aluno um ensino integral, que leve em consideração o ser humano em sua complexidade, o que demandaria um olhar cuidadoso sobre a formação que tem sido ofertada aos educadores desse contexto.

Em seguida, apresentamos a **Definição do Problema** da pesquisa: (a) as questões problematizadoras às quais recorreremos ao longo deste trabalho, e também (b) os objetivos desta pesquisa, sendo o principal: construir uma compreensão do papel teórico-prático do psicólogo escolar na Educação Superior, a partir da investigação com os diferentes atores, membros da comunidade educacional da IES participante, em interação com a própria psicóloga escolar e pesquisadora.

Depois, passamos para o capítulo de **Metodologia**, onde apresentamos o método ao qual nos inspiramos para a realização deste estudo, a Pesquisa-ação de Thiollent (1947/2008), bem como a ferramenta que nos inspirou para a análise das informações, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2010). Além disso, expomos as três etapas desta pesquisa. Primeiramente, foi realizado um levantamento documental dos principais documentos que regiam os trabalhos da instituição participante, no intuito de se investigar se havia menção ao psicólogo escolar ou ao serviço e às atividades desempenhados por ele, e o registro diário das atividades desenvolvidas por mim, psicóloga escolar/pesquisadora, além de minhas percepções sobre meu próprio trabalho. Depois, foram realizadas entrevistas individuais com o diretor, o coordenador, os professores, os alunos e os técnicos administrativos da instituição. A terceira e última etapa consistiu em um encontro coletivo com os mesmos, no intuito de se conhecer quais as concepções de educação que embasavam suas atuações nesse contexto e o que pensavam eles a respeito da atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior.

As informações construídas em cada uma dessas etapas foram apresentadas no capítulo de **Resultados e Discussão**. A partir desses subsídios, já nas **Considerações Finais** deste estudo, sugere-se a construção de uma proposta de formação continuada em serviço para os profissionais já mencionados. Além disso, com este estudo acreditamos ter conhecido mais a respeito da realidade dos cursos de engenharia e compreendido a maneira de funcionamento dessas faculdades no meio público. Esperamos ter contribuído para uma maior visibilidade da Psicologia Escolar na Educação Superior, especialmente nos cursos de engenharia, e ter avançado na discussão sobre novas formas de atuação do psicólogo escolar nesse contexto.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1: A Psicologia Escolar

1.1 Psicologia Escolar no Brasil: um esboço histórico

A presença da Psicologia na Educação no Brasil data dos tempos coloniais, especialmente na preocupação dos jesuítas, voltada para os processos psicológicos na aprendizagem. Nessa época, os conteúdos de maior interesse diziam respeito aos processos envolvidos na aprendizagem, à utilização de recompensas e castigos e à educação de diferentes faculdades psíquicas do homem (Antunes, 2003; Correia & Campos, 2004).

A Psicologia enquanto área do conhecimento científico veio a se estruturar nas últimas décadas do século XIX. Ela foi abrigada, principalmente, em espaços do saber médico e educacional, onde predominavam a metodologia experimental, com ênfase na psicometria, advindos dos estudos norte-americanos, apoiados num modelo capitalista.

Pode-se dizer que, com as Escolas Normais, vimos o primeiro foco do que hoje denominamos Psicologia Escolar no Brasil. Em 1912, o curso de Pedagogia das escolas normais paulistas passou a compreender a disciplina de Psicologia como obrigatória no currículo destinado à preparação de professores. Essas escolas foram responsáveis pela criação e funcionamento dos primeiros laboratórios de psicologia no país (Pfromm Neto, 2008).

Em 1962, foi proposto um currículo mínimo dos cursos de Psicologia, o que então definiu seu caráter profissional. Com a ampliação do sistema educacional, o profissional de Psicologia passou a ser solicitado para o atendimento aos alunos, em uma preocupação adaptacionista em relação à escola. Marinho-Araújo (2005) cita Maluf (1992, 1994), que nos diz que esse profissional era, então, chamado para solucionar situações-problemas oriundas da escola.

A Psicologia Escolar sofreu grande influência dos modelos higienistas da época. Esses modelos eram baseados numa atuação clínica e levavam em consideração a relação doença-cura, advindos da medicina. A Psicologia Escolar adotou, então, esse referencial clínico com vista à adaptação dos alunos ditos “problemas” às normas institucionais. O fracasso escolar era justificado dentro de uma perspectiva medicalizante e psicologizante, com foco puramente individual, culpabilizando o aluno, ao invés de se investigar como havia sido construído o problema. Os indivíduos eram diferenciados de acordo com suas capacidades e considerados aptos ou inaptos na carreira escolar. O discurso científico servia de suporte à ideologia dominante, onde só os considerados

mais capazes e mais aptos ganhavam espaço. Essa era uma forma de se retirar a responsabilidade política e institucional sobre o fracasso escolar.

Na década de 70, iniciou-se um esforço teórico que desse conta da compreensão e da reconstrução da atividade profissional, o que suscitou reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual para a Psicologia Escolar (Marinho-Araújo, 2005).

Nos anos 80, houve a continuidade dessas reflexões, intensificando o movimento de crítica à atuação puramente clínica, com foco no aluno e ênfase psicometrista da Psicologia Escolar. Com o trabalho de Patto (1984), temos um grande marco teórico na Psicologia Escolar, em que, a partir de muitas reflexões e críticas, uma atuação de remediação deu lugar a ações de cunho preventivo, com a idéia dos vários fatores implicados nos problemas de aprendizagem, e a repulsa à medicalização e à psicologização do fracasso.

Esse é um forte momento crítico de distanciamento das práticas e concepções anteriores em que muitos psicólogos começaram a repensar sua atuação, passando de concepções individualizantes, adaptacionistas e naturalizantes para uma atuação mais crítica, respeitando os fatores sociais, culturais e históricos envolvidos nos processos de aprendizagem. A atuação do psicólogo escolar passou a considerar os aspectos relacionais, coletivos e institucionais na relação ensinar-aprender. Assim, a Psicologia Escolar foi se construindo e ganhando espaço, numa atuação para além das práticas tradicionais e dos contextos formais de aprendizagem. Nessa mesma década, os psicólogos passaram a se organizar em sindicatos e conselhos.

A partir da década de 90, muitos trabalhos romperam com o modelo de atuação tradicional de Psicologia Escolar para dar lugar a práticas emergentes (Mitjans Martínez, 2007a). Entendia-se que o Psicólogo Escolar deveria conhecer para além dos pressupostos psicológicos, refletir sobre a função da escola e os elementos que facilitavam e dificultavam seu pleno exercício. Era necessário se pensar em novas bases filosóficas que dessem conta desse novo momento da área.

Com o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 1991, e a posterior criação do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar na Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em 1994, foram fortalecidos os debates sobre a identidade, formação e atuação dos profissionais dessa área. Muitos trabalhos diferenciados surgiram, com a expansão da atuação do psicólogo escolar para contextos como abrigos, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde e diversas instituições, como as assistenciais e empresariais. A atuação da Psicologia Escolar passou a abranger outros segmentos não tradicionalmente amparados pela área, como a educação superior, a educação à distância, entre outros (Marinho-Araújo, 2009).

Em 1992, uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia apontou que 24,4% dos profissionais de psicologia escolheram a Educação como campo de atuação profissional. Número significativo, que mostrou a grande necessidade de estudos e formação voltados para essa área de grande complexidade (Marinho-Araújo, 2005).

Apesar de todas essas contribuições na década de 90 para a constituição da Psicologia Escolar, a grande diversidade dos trabalhos contribuiu para muitos encontros e desencontros da Psicologia com a Educação frente às diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas. Além disso, apesar de todos os esforços, a psicologia tradicional, sustentada pelos modelos individualistas e apoiada numa visão de homem isolado do mundo social, permanecia (Marinho-Araújo, 2005).

Pfromm Neto (2008) cita três aspectos que acompanharam o desenvolvimento da Psicologia Escolar, até que esta área da psicologia atingisse o estágio no qual se encontra hoje: utilidade social; controvérsia; e unidade na diversidade. O autor explica que a Psicologia Escolar sempre teve em vista a promoção do bem-estar humano no que diz respeito a todos que são educandos ou que de alguma maneira influenciam o processo de desenvolvimento do educando. Ela possui uma multiplicidade de enfoques, modelos e concepções além de ser concebida de diferentes maneiras, quer pelos próprios psicólogos escolares, quer pelas pessoas e instituições que contratam ou controlam as atividades desses profissionais. E como bem coloca o autor: "... existe um quadro generalizado e coerente no que respeita aos pontos essenciais da Psicologia Escolar, tanto em níveis nacionais como internacionais".

Este resgate da história da Psicologia Escolar presta-se à construção de uma compreensão teórico-prática da área e nos remete, inevitavelmente, aos compromissos que acompanham este exercício, desde perspectivas epistemológica, ética, estética e política.

1.2 Psicologia Escolar: concepções e compromissos

O olhar que lançamos à história da Psicologia Escolar é um olhar datado histórica, cultural e socialmente. Falamos a partir do início da segunda década do século XXI, imersos na cultura ocidental, no contexto de um trabalho intelectual realizado no Brasil, país emergente que vive um momento de reconstrução democrática, em processo de implementação de Políticas Públicas que propõem educação para todos, enfrentando os desafios ligados à desigualdade econômico-social e à diversidade, voltadas para a construção da cidadania pautada nos Direitos Humanos.

Dessa forma, propomo-nos, aqui, a prosseguir nessa construção da história da Psicologia Escolar, já no momento contemporâneo, compreendendo que, como pesquisadores e psicólogos desta área, muito mais do que estudiosos dessa história, temos sido autores dela, na medida em que, em

nossa práxis e em nosso trabalho reflexivo, temos feito escolhas e temos agido de modo a criar, a partir dos estudos já citados, nossa própria maneira de olhar, de viver e de reinventar a Psicologia Escolar.

Este é o sentido dos compromissos acima mencionados: a escolha da lente através da qual olhamos a história deste campo de conhecimento revela de qual lugar falamos, qual nossa postura política, ética, epistemológica e estética. Esta postura consiste no posicionamento que assumimos e sobre o qual queremos falar a seguir, não para engessar nosso olhar, mas para buscar interlocução com outros eventuais discursos e construirmos o campo em que se enraizam as ações de nossa pesquisa.

Escolhemos algumas perguntas, mais para orientar nossa reflexão do que para obtermos respostas a elas.

1. Que concepção de ser humano assumimos?
2. Que concepção de educação assumimos?
3. Que concepção de Psicologia Escolar assumimos?

1.2.1 Concepção de ser humano

Concebemos o ser humano como um ser que não é humano em si, mas que se torna humano. Sua vida, em todos os níveis, é um processo de se tornar humano.

Em sua dimensão filogenética, da história da espécie, o ser humano, de acordo com Andery, Michelleto, Sérgio et al. (2007), é um ser que faz parte integrante da natureza, não podendo haver dissociação entre eles. Os homens se diferenciam dos animais, por a atuação destes na natureza ser biologicamente determinada, de forma, unicamente, a permitir a sobrevivência da espécie e posto que a atuação daqueles, além de também se dar de forma a garantir a sobrevivência da espécie, ultrapassa limites, incorporando experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. O homem ao agir na natureza, torna-a humanizada, e, ao mesmo tempo, altera a si próprio. Segundo os autores: “A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana” (p. 10). E, ainda: as alterações ocorridas nesse processo de interação não ocorrem apenas no plano das necessidades básicas, como a alimentação, “o homem cria novas necessidades que passam a ser tão fundamentais quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência” (p. 10).

Os autores nos mostram que a ação do homem é intencional e planejada, por ele ter consciência de que está alterando a natureza para satisfazer as suas necessidades. O processo de produção da existência humana, então, é um processo social, pois quaisquer que sejam suas necessidades, elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento

de relações entre os homens. “Há interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana” (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007, p. 11).

Andery et al. colocam, ainda, que na base de todas essas relações humanas, determinando e condicionando a vida, está o trabalho, o qual descrevem como sendo “uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana” (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007, p.11). E, advinda das relações de trabalho, está a base econômica, a qual determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das idéias que existem em cada sociedade.

Em sua concepção ontogenética, referente à história do indivíduo, Pulino (2001) defende que o ser humano, antes mesmo de vir ao mundo, já começa a formar sua identidade, a partir das expectativas de seus pais. Ao nascer, ele, como novidade radical, surpreende, muitas vezes contrariando as expectativas dos pais. Hannah Arendt nos fala do nascimento como sendo a representação de algo realmente novo. Assim, quando o homem foi criado, veio ao mundo o próprio princípio do começar. “É da natureza do início que se começa algo novo, algo que não poderia se esperar de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Esse caráter de surpreendente impresciência é inerente a todo início e a toda origem”. (Arendt, 1958/2010, p. 222).

Arendt enfatiza a singularidade do ser humano, que é único e que foi criado e chegou ao mundo em um momento onde verdadeiramente antes dele não havia ninguém. Para Arendt (1958/2010) “todo homem é um novo começo em virtude de seu nascimento” (p. XVI).

Pulino afirma, então, que, o indivíduo não nasce humano, ele vai se tornando humano, a partir desse contato com o meio e com o outro social. Este é um processo contínuo, que acontece ao longo da vida. Assim, a formação de um indivíduo é um processo social que se caracteriza por uma via de mão dupla: “à medida que o indivíduo se constitui, agindo no mundo e relacionando-se com os outros, também participa da construção da sociedade e da cultura” (Pulino, 2008, p. 25). A autora ainda nos diz:

E, é nesse jogo - do que a sociedade espera e permite que a criança seja, da imagem que construímos dela e de sua ação no mundo, de sua maneira original de se constituir como, a um tempo, um ser original e um igual, que compartilha dos símbolos e valores da cultura à sua maneira – que todo indivíduo se torna, ao longo de sua vida, um ser humano num determinado momento histórico, fazendo parte de e construindo uma cultura, ocupando um lugar numa sociedade, que ele próprio ajuda a formar e a transformar. (p. 24).

Assim, a criança, além de se constituir como um ser determinado em suas relações sociais, é compreendida como um ser novo, original, aberto para as muitas possibilidades do tornar-se, do devir

humano. Essa abertura, a novidade da infância, se faz ver com o nascimento explicitamente, mas continua pela vida toda a ser a marca do humano – a incompletude, que o faz precisar do outro para sobreviver, para mediar suas relações com o mundo e para se criar como subjetividade que, apesar de construída nas relações sociais, particulariza-se. Segundo Pulino (2008), o desenvolvimento do ser humano é multideterminado a partir de sua interação com o ambiente, o que não tira a condição ativa do sujeito, o qual se autodetermina.

Isso nos remete às representações sociais (RS) apresentadas por González Rey (2005a) como sendo “as formas organizativas do espaço simbólico em que as pessoas se desenvolvem”. Podem ser vistas como complexas sínteses de sentido que permitem momentos de intelegibilidade de inumeráveis processos sociais “invisíveis” no momento atual. Ou seja, é um processo pelo qual o mundo adquire sentido para os sujeitos que o vivenciam.

Esses momentos de intelegibilidade que com frequência são considerados como “verdades” inquestionáveis, no nível do sentido comum, são em grande parte, responsáveis pela organização do tecido social de uma determinada época histórica, assim como pela institucionalização de certos espaços de comunicação (González-Rey, 2005a, p. 126).

A partir dessas informações define-se pensamento como um processo produtor de sentido subjetivo e não apenas de significações. O tecido social, então, é que define o nível subjetivo, através de processos e formas de organização de sentido subjetivo estreitamente relacionados entre si, o que define o conceito de subjetividade social:

A especificidade do conceito de subjetividade social é gerar visibilidade sobre as complexas e ocultas inter-relações das diferentes instituições e processos subjetivos da sociedade, por detrás das quais estão as relações de poder, as formas de organização sócio-econômica, as diferenças sociais, a organização dos processos de marginalização, os códigos jurídicos, os critérios de propriedade, etc. (González-Rey, 2005a, p. 131).

Segundo González Rey (2005a): “O social é um espaço heterogêneo e parte dessa heterogeneidade é a composição individual diferenciada de todo espaço social” (p. 133).

Isso significa que as realidades social e individual se influenciam mutuamente, uma modificando a outra num processo contínuo de desenvolvimento. O sujeito individual é formado pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes dela, por meio das consequências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua. Isso imprime um caráter ativo do sujeito implicado no contexto social que também é ativo.

Queremos ressaltar essa concepção de ser humano como, ao mesmo tempo, determinado por instâncias históricas, sociais, culturais, familiares, e como marcado por um grau de indeterminação,

pela novidade, pelo desconhecido, por uma incompletude que nunca se completará. Sobre isto, Hannah Arendt (1958/2010), diz o seguinte:

O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. (p. 222).

Essa é a condição da infância: a condição de novidade, abertura, incompletude, que dá ao ser humano a liberdade, a determinação para encarar a realidade ou desafiá-la, seja ela qual for.

Pulino (2007) fala sobre a condição da infância, para além da infância cronológica, que está associada a outro tipo de temporalidade, um tempo que não é *chrónos e nem kairós*, pois não conhece duração, tempo ou limite. Um tempo *aión*: “concebido como tempo no sentido do devir, o tempo do tornar-se, o tempo da transformação (...)” (p. 4). Ela cita Heráclito (fragmento 52), que diz que *aión*: É tempo, eternidade, “uma criança brincando (criança criando), jogando: reinado de criança” (p. 4). *Aión*, então, segundo a autora, é um tempo contínuo, indeterminado, que abre novas possibilidades.

Pulino encontra na Filosofia, enquanto pensamento crítico e criativo, nutrida por sentimentos de admiração, espanto e inquietude, a possibilidade de sair das formalizações, limitações e rigidez das instituições formais de educação e fortalecer aqueles sentimentos, os quais:

(...) são muito fortes em nossos primeiros anos de vida, mas logo são suprimidos por mecanismos sociais que pretendem naturalizar a vida humana em sociedade, transformando-nos em pessoas acrílicas e conformistas, que não mais nos surpreendemos diante dos acontecimentos da vida humana, tomando-os como naturais e imutáveis (p. 4).

A autora, em outra obra, nos apresenta o projeto de extensão da Universidade de Brasília que coordena, o Espaço *Aión*, que, segundo ela é um espaço/tempo para reflexão, prática e divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades. Esse espaço permite que vários grupos comunitários, independentemente da profissão ou ocupação, da idade ou interesses, interajam entre si de forma a refletir sobre diversos temas, que podem ser escolhidos pelo próprio grupo, como os psicológicos, históricos, sociais, entre outros.

Como estamos no momento de constituição do Espaço AION, a Universidade de Brasília, tem sido nosso espaço de inauguração, com grupos de reflexão e oficinas que têm se constituído de estudantes, professores, funcionários de várias áreas de conhecimento, e convidados da comunidade externa. Tem sido um espaço que assegura às pessoas a oportunidade de

participarem de um encontro criativo que inclui diferentes vozes e experiências. (Pulino, 2007, p. 5).

Neste trabalho também assumimos a Filosofia como uma aliada no processo de compreensão da educação, e de todos os processos ligados a ela, como a Psicologia Escolar.

1.2.2 Concepção de educação

A partir da compreensão de ser humano como um ser em processo de construção, tomado como a síntese de múltiplas determinações históricas, culturais, sociais, familiares e, ao mesmo tempo, aberto a possibilidades, marcado por sua singularidade e pela abertura a mudanças, elegemos o pensamento de Paulo Freire como o campo fértil em que vamos explorar os possíveis elementos que possam nos ajudar a construir uma concepção de educação.

Freire (1996) nos trouxe uma gama de novos conceitos em educação, que possibilitam um olhar crítico e questionador da realidade. Através de suas idéias, ele nos mostra o poder transformador das práticas educativas, as quais devem propiciar ao estudante uma passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. O educador, segundo ele, deve levar em consideração o conhecimento já trazido pelo educando, além de situá-lo histórica e socialmente. Freire (1996), ainda, enfatiza o papel do diálogo entre professores e estudantes, como forma de promover, nesses últimos, a autonomia.

Vemos na maneira de Paulo Freire abordar a educação, a presença da condição de infância, já que o autor a todo o momento busca enfatizar a importância da criação, da abertura para o novo e da curiosidade como ferramentas para a arte de ensinar e aprender. “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a *reinvenção* [itálicos nossos] do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 1996, p. 94).

O autor, ainda, enfatiza a condição processual do desenvolvimento humano, o inacabamento, em que o indivíduo a todo o momento se transforma e transforma o outro, de maneira contínua. O educador, nessa abordagem, deve ter a consciência desse inacabamento, porque é a partir disso que nele se insere o movimento constante de busca que se alicerça na esperança.

Essa é uma perspectiva da educação como abertura, reinvenção, novidade, inclusive mostrando todo o movimento do educador no processo de ensino-aprendizagem, que não se separa do movimento do *ser humano* professor, que é um ser que *não é*, mas que se torna a todo instante, enfatizando a construção do conhecimento, a condição ativa do sujeito, como mostrado por Pulino (2008). Como afirma Paulo Freire: “O mundo não é, o mundo está sendo” referindo-se a esse movimento, a essa

condição não estática de desenvolvimento. “Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente” (Freire, 1996, p. 94).

Não existe dissociação entre o professor e o ser humano que está atuando no papel desse professor. Tentar fazer essa cisão é um equívoco, gera insegurança por parte de quem educa e estranhamento por parte de quem está sendo educado. O educador precisa viver aquilo que fala. Sobre isto diz Freire:

É preciso insistir: esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (p. 47).

Essa é a condição de infância: ser humano, ser inacabado, ser vivendo, esperançoso, aberto. E assim, a partir de sua experiência, vivência, o ser humano vai se construindo, assumindo sua maneira de olhar o mundo, de nomeá-lo, sua maneira de fazer escolhas. Ele vai também dando forma ao mundo, organizando-o, por sua ação concreta e linguagem. “O mundo humano é, assim, o tornar-se, o mundo em processo de construção” (Pulino, 2008, p. 27). E Paulo Freire (1996):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (pp. 52 e 53).

Freire (2005) nos diz que não é de hoje que o homem se coloca em um dilema que é a tentativa de conhecer a si mesmo. Nessa busca, ele descobre pouco de si e se inquieta por saber mais, restando a ele aceitar a sua humanização ou negá-la, assumindo sua desumanização. Esta última tornou-se uma realidade histórica, porém, não é tida como certa, pois sempre haverá a busca pela liberdade, justiça e pela recuperação da humanidade roubada dos que o autor chama de *oprimidos*.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (p. 32).

Freire (2005) continua:

Mas se ambas são possibilidades só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (p. 32).

Mais à frente o autor nos coloca uma importante questão: a de que o oprimido, no momento em que se vê na mesma posição do opressor, ao invés de agir diferentemente de seus opressores para fazer justiça, na maioria das vezes passa a agir como eles. Freire explica isso a partir da introjeção pelos oprimidos das atitudes de seus opressores, pelo medo da liberdade, medo de assumí-la, enquanto que nos opressores existe o medo de perdê-la.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta “sombra” exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo”- o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. (p. 37).

A condição de liberdade implica em um comprometimento, em uma busca contínua, sem a qual ela não existiria, em se tornar responsável por essa liberdade, em se ter autonomia. E isso não é algo fácil, exige muito da pessoa que busca pela liberdade. Implica em aceitar sua condição humana, de ser inconcluso, incompleto. E, por isso, muitas vezes os homens optam por alienar-se.

O que deveria acontecer, segundo Freire (2005), é que, quando os oprimidos chegassem a alcançar a liberdade, deveriam pensar em gerá-la a todos.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora, que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (p. 37)

Freire nos explica anteriormente que o ser mais é aquele que anseia pela liberdade, pela justiça e que é humanizado. A educação, a nosso ver, deve tratar de promover a consciência crítica nos indivíduos, sem a qual não é possível o alcance da liberdade.

1.2.3 Concepção de Psicologia Escolar

Como poderia se configurar uma prática-teórica, uma práxis psicológica, capaz de se colocar no mesmo campo de reflexão que as concepções de ser humano como um tornar-se, e de educação como um processo? Como poderíamos conceber uma psicologia escolar que se configurasse como uma práxis sensível ao tornar-se, ao devir, ao não totalmente determinado, à criação, à invenção?

Pensemos, então, em uma Psicologia Escolar que considere o ser humano na condição de infância, aberto para a criação. Assim, para que essa área dê conta do ser humano como novidade, vivendo a condição da infância, ela mesma precisa estar aberta à novidade, à diferença, e ter como perspectiva o acolher, a escuta, o olhar o outro, não só nos padrões de desempenho e competências

exigidos pela sociedade, mas como sendo um ser que pode se reinventar e reinventar o mundo, trazer uma nova maneira de ver o mundo, de sentir, de pensar.

Ela seria uma prática-teórica distinta de uma Psicologia Escolar que classifica, avalia, e promove a superação de um problema do aluno ou da escola e dos professores, ou de ela ser uma instância de prevenção de problemas dos alunos, dos professores e da escola (porque só se pode prevenir algo a partir de uma visão determinista da situação educacional, a qual teria um final previsível, que poderia ser evitado). Ao invés disso, a Psicologia Escolar poderia, na perspectiva que estamos propondo, ser uma práxis criativa, ou inventiva. Ela não se limitaria a constatar e classificar ou avaliar o que já seria esperado, nem evitaria isso, mas poderia criar as condições para que o processo educacional aconteça, o que compreende a construção de conhecimento e a construção das subjetividades que se entrelaçam, ou a auto-construção das singularidades.

Vimos, em nossa investigação histórica, que a Psicologia Escolar já se propôs a ser uma prática curativa; também, já se comprometeu a ser um campo teórico-prático de prevenção. Ora, que tipo de proposta poderia a Psicologia Escolar fazer, dentro dessa configuração de compromissos colocados anteriormente? Como esses compromissos poderiam ser respeitados?

Apresentamos, desde já, uma síntese desses compromissos: O compromisso estético – de olhar o ser humano como um ser imerso em uma configuração contextual, concreta e simbolicamente; o ético – de considerar o ser humano como um ser ativo e responsável, autor de sua própria vida e co-autor da vida do outro; o epistemológico – de olhar o ser humano a partir de múltiplas perspectivas teóricas, que se entrecruzam e se sobredeterminam; e o político - de tomar o ser humano como cidadão construtor do cenário cultural e social que o determina, sujeito a múltiplos vetores de poder e, ao mesmo tempo, criando seu próprio poder sobre sua vida e as dos outros.

A partir dessas reflexões, elegemos a teoria sócio-histórica de Vygotsky como referencial teórico-prático de nosso trabalho de pesquisa sobre a Psicologia Escolar no Ensino Superior, no contexto do Brasil contemporâneo.

O pensamento de Vygotsky apresenta uma compreensão do ser humano e de educação bastante compatível com as concepções e compromissos que assumimos anteriormente.

Vygotsky, apoiado na perspectiva marxista, formula a abordagem materialista-histórica, em uma tentativa de superar a concepção positivista da Psicologia e estudar o homem em seu desenvolvimento histórico e social. Ele cita algumas características que são únicas de nossa espécie, o que nos diferencia dos animais: as nossas transformações e a realização ativa nos diferentes contextos históricos e culturais. Essas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas dos seres humanos são ausentes na organização social dos animais. Esses aspectos particulares da existência

humana são percebidos ao longo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem), com a internalização do processo de conhecimento (Vygotsky, 1984/2007).

O método dialético usado por Vygotsky como sua maneira de ver o ser humano e os processos humanos em geral, pode ser descrito conforme encontramos em Pulino (2008):

(...) o homem é, ao mesmo tempo, biológico e cultural; um ser ao mesmo tempo individual e definido social, cultural e historicamente; um ser ao mesmo tempo racional e emocional. E deve ser definido em suas condições concretas, que são, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas. (p. 73).

Existem alguns conceitos tratados em sua teoria que nos ajudam a pensar a educação. São eles: internalização; mediação simbólica; e zona de desenvolvimento proximal. Estes serão trabalhados de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

Esse trabalho pensa a Psicologia Escolar de uma maneira diferenciada dos modelos tradicionais de Psicologia, apoiados numa perspectiva adaptacionista, preventiva e curativa. Mas acreditamos que o profissional de psicologia não pode incorrer no erro de, ao tentar sair do modelo tradicional em busca de uma visão mais integral de ser humano, deixar de lado a escuta clínica, importante e exclusiva técnica da psicologia, o que nos diferencia das demais áreas de atuação e o que torna o trabalho realmente único.

Outro ponto a ser observado é que falta à psicologia escolar uma tentativa maior de se relacionar com outras áreas do conhecimento, ampliando um pouco, para além da Psicologia ou da Educação, buscando uma maior relação com as ciências sociais e humanas em geral e a Filosofia (Novaes, 2008; Martins, 2003; Loureiro, 1981/1997; Patto, 1981/1997). Acreditamos que é com esse tipo de inter-relação que poderemos avançar no que diz respeito ao entedimento dessa profissão e propor novas possibilidades de atuação.

Atualmente, na literatura de Psicologia Escolar encontramos alguns temas de destaque, como a Formação Profissional, a Atuação e o Compromisso Social. Esses temas serão tratados a seguir.

1.3 Formação do Psicólogo Escolar

Segundo Souza (2007), os trabalhos de Patto (1984) - Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar - e de Sylvia Leser de Mello (1978) - Psicologia e Profissão em São Paulo - mostram uma formação fortemente influenciada pelo caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas basicamente voltadas para a realização de psicodiagnóstico, práticas de

psicoterapia, e aplicação de técnicas de exame psicológico, priorizando o atendimento individual do cliente (moldes do modelo médico de consultório).

Em toda a literatura sobre a formação do Psicólogo Escolar encontramos críticas ao currículo dos cursos de psicologia do país e a constatação da necessidade de uma revisão do mesmo, para que, entre outras coisas, passe a trabalhar uma postura ética, reflexivo-crítica e socialmente comprometida do profissional que está sendo formado (Guzzo, 2008; Mello, 1981/1997; Novaes, 2008).

Muitas são as exigências em relação à formação dos profissionais de Psicologia Escolar no contexto de trabalho. Para que esse profissional possa desempenhar suas funções com responsabilidade social e de maneira crítica e ativa é necessária uma formação adequada e de qualidade. Sabe-se, porém, que sua formação não tem sido adequada para as exigências da prática. Essa defasagem na formação do Psicólogo Escolar tem sido apontada por diversos estudos. As queixas dos profissionais da área giram em torno principalmente da distância entre a teoria que aprenderam na graduação e a prática, e da falta de cursos de capacitação voltados para a área. (Cruces, 2009; Guzzo, 2008; Marinho-Araujo, 2007; Senna & Almeida, 2007).

Entendemos que para se conhecer mais a respeito das reais necessidades para a formação do profissional de Psicologia Escolar torna-se necessária a constante realização de pesquisas que identifiquem as demandas da área.

Sobre isso, Witter (2008) nos diz:

No caso do psicólogo escolar, dentre as várias funções e papéis que ele exerce, espera-se que as atividades de pesquisa estejam presentes gerando saberes, orientando fazeres e alicerçando poderes para intervenção na realidade, para orientar processos e pessoas, para partilhar responsabilidades com outros profissionais. (p. 39).

Sabe-se que gerar conhecimentos advindos da própria atuação permite uma organização do saber mais próxima das necessidades do trabalho, viabiliza uma articulação entre conhecimento e experiência, permite detectar e incorporar o impacto de novos eventos, das rupturas socioculturais e dos avanços científico-tecnológicos (Witter, 2008).

Pois bem, levando em conta o que dissemos acima sobre a nova Psicologia Escolar, como poderíamos pensar a formação do psicólogo escolar, de modo a contemplar a proposta de se olhar o ser humano como, além de determinado, um ser criativo, dotado de um grau de indeterminação, aberto à novidade, na perspectiva da infância? De se considerar a educação como orientadora do processo de socialização, mas, também, como inventiva, voltada para as especificidades de cada pessoa?

Como desenharíamos um processo de formação para o psicólogo escolar, que não apenas o forme, mas, especialmente, abra para ele a possibilidade de se transformar? De atuar na perspectiva do devir, do tornar-se?

Pensemos, antes, no compromisso social deste profissional e de sua praxis, de modo que ele possa ser um agente promotor da perspectiva da infância.

1.4 Compromisso Social do Psicólogo Escolar

Seguindo a perspectiva da infância, do tornar-se, o compromisso social do psicólogo escolar seria, entre outras coisas, o de movimentar o saber, mediar o conhecimento de forma a tirar o outro da condição de alienação frente ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo reflexões críticas sobre a realidade em que vivem.

Guzzo (2007) fala sobre a responsabilidade social do psicólogo escolar, que pode ser exercida por meio da promoção de consciência crítica sobre a realidade. Cita, então, Martín Baró, que diz que “a conscientização deve ser o horizonte da psicologia, um processo pelo qual as pessoas desenvolvem um entendimento crítico de si mesmas e da realidade” (Guzzo, 2007, p. 28).

Outros temas são tratados na literatura no que diz respeito ao compromisso social do psicólogo escolar, como: violência nas escolas, inclusão escolar, educação especial, inserção do psicólogo em abrigos, atuação junto à terceira idade e à rede pública de ensino (Campos, Lopes, Onofre, Alexandre & Silva, 2007; Mitjans Martínez, 2007b; Anache, 2009, 2007; Neves & Machado, 2007; Vectore, 2007; Vectore & Carvalho, 2009; Mira, Tardin & Pedroza, 2007; Senna & Almeida, 2007; Campos, Dimenstein & Francischini, 2008; Koller, 2008).

Pulino e Cunha (2009a), em *A new kind of School Psychology for a new kind of school*, afirmam que os trabalhos da Psicologia Escolar estão voltados basicamente para o ensino-aprendizagem e para as relações professor-aluno, aluno-aluno e escola-família e que por muitos anos, ela via a criança não em sua totalidade, mas em sua anormalidade, deficiência e dificuldade.

Segundo as autoras, a Psicologia Escolar é uma área de grande complexidade, pois envolve a adoção de diferentes áreas e escolas da Psicologia, com diferentes posturas epistemológicas, éticas e políticas, dependendo do profissional que estiver atuando. Elas acreditam que é nisso que essa área mostra a sua especificidade.

As autoras defendem sua práxis, a partir dessa perspectiva que têm da psicologia escolar, de forma a se aproximar do princípio de “Educação para todos” adotado pelo governo brasileiro em suas políticas educacionais. Nos mostram que essas políticas trazem um novo conceito de ser humano,

consideram todos e cada um dos humanos, o que implica em uma nova ética de coexistência na diversidade, numa educação baseada nos Direitos Humanos, que gera mudanças nas escolas e consequentemente na Psicologia Escolar.

1.5 Atuação do Psicólogo Escolar

A atuação em Psicologia Escolar ainda é motivo de muitas reflexões e impasses no que se refere aos textos que tratam dessa temática. Esse é o reflexo da complexidade de uma área que vem aos poucos conquistando espaço para atuar em diversos contextos educacionais, sejam eles formais ou informais, com todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e de variadas formas (orientação, escuta, desenvolvimento de atividades, diagnóstico, etc).

Essa é uma questão que muitas vezes pode confundir o profissional da área, devido à grande quantidade de informações encontradas e pouco unificadas. Apesar disso, existe um ponto comum aos últimos trabalhos da área e que acreditamos que deva ser o norte para toda e qualquer atividade que venha a ser desenvolvida pelo psicólogo escolar: uma atuação colaborativa, multirreferencial, contextualizada, interdisciplinar e socialmente comprometida.

Sobre isso, Maluf (2002) nos diz:

Para nós, é fundamental que o psicólogo escolar se constitua como um profissional que leva em consideração os contextos mais amplos nos quais os fenômenos educacionais ocorrem. É preciso que seu interesse teórico seja conciliável com a relevância social de sua ação; é preciso que ele aprenda a contextualizar os fenômenos com os quais deve trabalhar. Cabe a ele promover a melhor qualidade das práticas pedagógicas através do conhecimento do ser humano que ele pode produzir, numa perspectiva de interdisciplinaridade, aprofundando a compreensão do desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino, vistos em suas relações recíprocas, e por isso mesmo em parceria com o professor, principal agente da educação na escola. É preciso que suas análises se direcionem mais para os processos educacionais e não se cristalizem nas questões centradas em alunos considerados problemáticos. É mais do que urgente que os psicólogos escolares redefinam o que consideram como instrumento ou processo de avaliação e de diagnóstico. (p. 1, 31º parágrafo).

Carvalho (2008) nos mostra que as transformações sociais nos últimos anos exigem ajustamentos e novas dinâmicas de ação nos sistemas educativos. O autor defende a importância da inserção do psicólogo nesses contextos. Defende, também, que esse trabalho seja feito em conjunto

com os demais colaboradores da instituição de maneira que eles possam contribuir e colaborar para o bom desempenho das atividades do psicólogo e para o alcance da missão, numa postura colaborativa e preventiva. Diz da necessidade de se esclarecer o papel do psicólogo na escola junto aos órgãos de gestão, professores, pais, alunos e demais funcionários não docentes.

Novaes (2008) acredita numa continuidade da Psicologia Escolar em relação a um enfoque interdisciplinar e baseado numa análise constante das implicações socioculturais do processo educativo. A autora explica que cada vez mais a Psicologia Escolar será cobrada em relação ao seu papel na construção da realidade social e no desenvolvimento das potencialidades humanas, para o que esta área de atuação deverá se preparar, inclusive adotando modelos que suportem esta exigência social. Ela ressalta o abismo existente entre as conquistas científicas e as realidades social e educativa.

A autora afirma, ainda, que já se prevê para o futuro que o ser humano desenvolverá novas capacidades, como a de suportar a desordem e a contradição, dominar códigos e linguagens mais complexos, assumir riscos frente às mutações da organização do saber e à complexidade de conhecimentos, refinar sua sensibilidade pela percepção das diferenças. A partir disso, o trabalho defende que “o PE deve ser um profissional, além de competente e versátil, habituado a fazer uma revisão sistemática organizacional das mudanças que ocorrem, compreendendo que a participação de todos que trabalham em educação é imprescindível ao processo de transformação social” (p. 62).

O profissional de Psicologia Escolar deve saber buscar o equilíbrio entre o diálogo com outras ciências e a especialização do saber, mostrando que nenhum dos extremos ajuda na atuação e desenvolver seu trabalho para além da prevenção, em busca da promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Novaes (2008) cita a pesquisa realizada por T.Oakland e A. Stemberg (1992) em 54 países onde foram apontadas deficiências na atuação do Psicólogo Escolar, como o profissionalismo meramente autopromotor e intervenções que legitimam os efeitos sociais alienantes. A falta de profissionalismo foi apontada como maior risco, além da incompetência na sua preparação, falta de pesquisas, de liderança no corpo dos profissionais, indefinição de normas e regulamentações da profissão. Com isso, os autores recomendaram a ênfase no preparo ético, prático e profissional. Novaes completa: “Convém lembrar que a psicologia pode ser útil aos homens e às sociedades, mas, pode também, ao se limitar a uma visão reducionista científico-tecnista ou deixar-se levar por um cinismo onipotente, se tornar um entrave e obstáculo ao bem estar social e ao desenvolvimento humano” (p. 62).

Muitas dificuldades são encontradas no desenvolvimento do trabalho do psicólogo escolar, por isso voltamos a enfatizar a importância da continuidade de pesquisas na área como forma de irmos

construindo novas perspectivas de atuação e ir reduzindo a ansiedade dos profissionais frente às demandas que surgem a cada dia.

Na presente pesquisa iremos pensar a formação/atuação desse profissional segundo a perspectiva da infância, de forma a reinventar essa formação/atuação, abrir novas possibilidades, sem o intuito de se fechar uma identidade para esse profissional, pois acreditamos que isso é limitá-lo. Abrir espaços para a criação, a imaginação, a construção do saber é o que acreditamos ser útil para o avanço dessa formação/atuação e é o que pretendemos realizar por meio desta pesquisa com o auxílio da prática filosófica.

O psicólogo escolar, em sua atuação, deve estar preparado para lidar com o novo, o imprevisível, o inesperado. A todo o momento ele é colocado em condições que exigem dele uma resposta, e é nessas situações que ele precisa refletir e analisar os possíveis caminhos a serem percorridos, não se esquecendo de analisar o problema de maneira global, de forma a identificar as questões institucionais, sociais, individuais, políticas, éticas, de classe e de gênero, envolvidas, e, assim, poder mediar esse conhecimento a todos os envolvidos.

O psicólogo, nesta proposta, seria aquele educador aberto à escuta dos educadores, não só em suas questões técnicas, mas em suas colocações pessoais, que expressem seus desejos, seus temores, seus sonhos e perspectivas. Cada pessoa seria considerada como membro de uma comunidade escolar, de uma cultura, mas também como um ser singular, inventivo, que surpreende pela sua novidade, como a criança que nasce (Pulino, 2010).

Trata-se, enfim, de se pensar e praticar a Psicologia Escolar como uma atuação reflexiva e transformadora que, para além de atender a demandas colocadas para ela, cria novas demandas que possam apontar para novos horizontes da educação.

No próximo tópico, falaremos de um setor ainda pouco explorado pela prática e literatura em Psicologia Escolar: a Educação Superior.

1.6 Psicologia Escolar e Educação Superior

A literatura nacional que apresenta a articulação entre Psicologia Escolar e Educação Superior é bem limitada. Uma das explicações para esse fato é que, tradicionalmente, a Psicologia Escolar está associada ao ensino básico com temas relativos ao fracasso escolar, atuação e formação do psicólogo que atua nesse nível da educação. Dos poucos trabalhos existentes, a maioria aborda temas relacionados às mudanças que ocorrem no corpo discente com o ingresso e conclusão do curso,

influências das experiências acadêmicas na vida dos estudantes e características específicas ao papel do aluno nesse nível educacional (Marinho-Araujo, 2009).

Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) analisaram 34 pesquisas nacionais sobre a Psicologia Escolar no Ensino Superior e mostraram que a maioria delas tinha como temáticas o corpo discente e o processo de ensino-aprendizagem. Apenas uma pesquisa usou o método experimental, as outras foram descritivas. As fontes de informações mais utilizadas foram estudantes iniciantes e concluintes.

Na literatura internacional encontram-se trabalhos basicamente voltados para uma vertente clínica-terapêutica, de aconselhamento e acompanhamento de estudantes, professores e corpo administrativo da instituição em prol de uma maior efetividade educacional (Sandoval & Love, 1977).

Apesar de pouco ser falado sobre esse tema, a Psicologia Escolar assume uma posição importante na Educação Superior, já que é uma área com diversas possibilidades de atuação e seu trabalho engloba atividades com os alunos, com a equipe de trabalho e com os professores. Segundo Joly (2000):

Focalizando-se as áreas específicas de atuação, a Psicologia Escolar está a serviço de todos os que são educados ou influenciam o processo de desenvolvimento do educando sob todos os aspectos, considerando-se, de modo geral, o processo ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, a estrutura curricular, a orientação e formação continuada de professores e o estabelecimento de parcerias com as famílias desde a Educação Infantil ao Ensino Universitário. (p. 2).

Marinho-Araujo (2009) amplia o foco da intervenção do psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior (IES) e diz que ela deve se basear num modelo mais interativo com a realidade, para além de um atendimento individual a professores e alunos, e que esteja,

vinculada a uma intervenção abrangente, institucional e coletiva, no sentido de compreender e aprofundar os compromissos da IES, planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento das potencialidades coletivas, compartilhar ações que visem ao desenvolvimento institucional e às trajetórias pessoais de formação profissional. (p. 160).

Pesquisas sobre o papel do Psicólogo Escolar na Educação Superior podem contribuir para a compreensão do universo em que ele atua, no caso as IES, descobrir quais atividades estão sendo desenvolvidas pelos psicólogos escolares nesse nível da educação, identificar o perfil desse profissional, identificar qual a formação necessária para essa atuação, identificar os problemas vivenciados e as novas possibilidades de atuação, implantar programas de formação, além de subsidiar futuros profissionais da área para a compreensão da realidade desse contexto.

A Educação Superior, além de ser um campo de atuação do psicólogo escolar, é também responsável por sua formação. Mais um motivo para se estudar a respeito dela, para que se possa sugerir mudanças que se fazem necessárias e propor ações que visem promover a formação de cidadãos críticos, conscientes e sensíveis às questões sociais do país, ou seja, ações que procurem promover a melhoria da Educação Superior para que sejam formados além de profissionais competentes, cidadãos.

Um dos conhecimentos importantes para auxiliar a Psicologia Escolar em suas atividades nesse nível da educação é o de como se processa o desenvolvimento humano, em especial na fase adulta, para que possa atuar junto a educandos e educadores nas Instituições de Ensino Superior. Sendo assim, a seguir iremos refletir sobre a Psicologia do Desenvolvimento nos seguintes aspectos: (a) seus principais teóricos; (b) como se processa o desenvolvimento humano, em especial o adulto; e (c) a visão de desenvolvimento humano da perspectiva da infância.

Capítulo 2: Desenvolvimento Humano

Ao longo do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento encontrava-se dividida em duas principais correntes: de um lado, as concepções ambientalistas, que viam o desenvolvimento humano como algo determinado pelo ambiente e enfatizavam os fatores externos em detrimento dos fatores internos, e, de outro, as inatistas, que ressaltavam os fatores internos, explicando o desenvolvimento humano como um desdobramento por estágios determinados a partir de uma necessidade evolutiva (Fávero, 2005).

Com a influência de teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon muitos psicólogos passaram a compreender o desenvolvimento humano como um processo de transformação contínua, onde a interação entre fatores externos e internos definia o processo evolutivo do indivíduo, o qual também passou a ser visto como sujeito ativo desse processo. Esses autores superaram a posição determinista de se conceber o desenvolvimento como um “pacote”, seja herdado ou adquirido, para admiti-lo como um fenômeno complexo e processual. Com isso, tornou-se imprescindível o conhecimento a respeito do contexto de vida do indivíduo e sua interação com ele para que se possa compreender o seu desenvolvimento (Fávero, 2005).

Sabendo disso, logo abaixo iremos apresentar o trabalho de cada um desses teóricos, por acreditar que suas teorias são de grande ajuda para a compreensão do processo de desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, para o trabalho do profissional de Psicologia Escolar.

2.1 A Teoria Psicogenética de Piaget

Para Piaget (1990/2007), existe uma troca constante entre o sujeito e o meio, bem como uma busca constante de um estado de equilíbrio biológico e mental. O autor dá ênfase ao estudo da natureza do desenvolvimento de todo conhecimento. Sua preocupação central foi o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta. Apresentou uma visão interacionista, mostrando a criança e o homem em um processo ativo de contínua interação com o mundo, sendo que a adaptação à realidade externa dependia basicamente do conhecimento. Elaborou a epistemologia genética, onde procurou estudar cientificamente quais os processos que o indivíduo usa para conhecer a realidade.

Segundo Piaget (1990/2007): “O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico” (p. 2).

O objeto de estudo da epistemologia genética baseia-se, então, na compreensão dos processos de elaboração do conhecimento e, a partir disso, na identificação dos processos de desenvolvimento humano e na formalização de suas estruturas. Para isso, Piaget mostra o desenvolvimento psicológico em estágios, os quais são denominados de: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto; e operatório formal.

Alguns dos principais conceitos tratados por Piaget se referem ao processo de passagem de um estágio do desenvolvimento ao outro. Descreve, assim, os processos de equilíbrio, assimilação e acomodação. O processo de equilíbrio consiste na passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. A assimilação consiste na incorporação, pelo indivíduo, do dado da experiência aos seus esquemas, e acarreta modificações dos esquemas individuais. Ela se refere à tentativa feita pelo sujeito de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. Já o processo de acomodação consiste em uma diferenciação cada vez mais elaborada das ações às especificidades dos objetos. Assimilar dados da realidade externa à sua visão de mundo e acomodar-se a eles. A acomodação é o processo de modificação de estruturas antigas com vistas à solução de um novo problema de ajustamento, a uma nova situação. A atividade cognitiva, então, é caracterizada pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação.

O ponto-chave para a compreensão da teoria Piagetana é o de que não basta descrever a realidade, é necessário conhecer os estados em que ela se apresenta. A concepção do conhecimento não se encontra nem no sujeito nem no objeto e sim na interação de um com o outro, transformando e sendo transformados constantemente. A idéia é que o pensamento não é algo acabado. O homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma contínua e cada vez mais elaborada.

2.2 A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky

Vygotsky desenvolveu a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, que tinha como base ideológica a teoria marxista e as mudanças sociais e intelectuais ligadas à revolução Russa. Sua teoria defendia que, ao mesmo tempo, o funcionamento psicológico era biológico e social, pois dependia de uma estrutura orgânica prévia, mas fundamentava-se nas relações entre o indivíduo e o meio, em um processo histórico. Foi nessa lógica que desenvolveu o método dialético, onde:

o homem é, ao mesmo tempo, biológico e cultural; um ser ao mesmo tempo individual e definido social, cultural e historicamente; um ser ao mesmo tempo racional e emocional. E deve ser definido em suas condições concretas, que são, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas (Pulino, 2009b, p. 73).

Furtado, Bock e Teixeira (1999), ao falarem sobre a Psicologia Sócio-Histórica, afirmam que, segundo essa teoria, o homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades. Essa ação e essas necessidades, então, têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. Isso significa que as necessidades básicas do homem não são apenas biológicas, desde que surgem são imediatamente socializadas. Como exemplo, os autores citam os hábitos alimentares e o comportamento sexual do homem, como formas sociais e não naturais de satisfazer necessidades biológicas.

Os autores seguem falando que é através da atividade ou ação particular que o homem produz o necessário para satisfazer essas necessidades. Assim, a atividade de cada indivíduo é determinada e definida pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho. A ação do homem sobre a realidade que, obrigatoriamente, ocorre em sociedade, é um processo histórico. É uma ação de transformação da natureza que leva à transformação do próprio homem. Quando produz os bens necessários à satisfação de suas necessidades, o homem estabelece novos parâmetros na sua relação com a natureza, o que gera novas necessidades, que também, por sua vez, deverão ser satisfeitas. É um processo de transformação constante das necessidades e da atividade dos homens e das relações que estes estabelecem entre si para a produção de sua existência.

Furtado, Bock e Teixeira (1999) concluem dizendo:

Entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, o trabalho só é possível em sociedade. É um processo pelo qual o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens; essas relações determinam-se reciprocamente. Portanto, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso, quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social. (p. 89).

Essa relação entre indivíduo e meio nunca ocorre de maneira direta, é sempre mediada, seja por instrumentos materiais (ferramentas, máquinas), seja por instrumentos psicológicos (signos). Essa mediação que ocorre através da utilização dos signos é chamada por Vygotsky (1984/2007) de mediação simbólica. O autor “atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (p. 11).

De acordo com Vygotsky, o principal signo criado pelo homem é a palavra, a qual se organiza em um sistema simbólico chamado linguagem. A linguagem permite a comunicação entre os indivíduos, organiza o modo de pensar e funcionar de uma cultura e de seus sujeitos. É a partir dela e do processo de internalização que surgem as funções psíquicas superiores, relacionadas ao controle consciente e à intencionalidade da ação, como as capacidades de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, utilizadas de forma consciente pelo indivíduo (Pulino, 2009b).

Segundo Vygotsky (1984/2007), o processo de internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 56). Esse processo implica numa série de transformações, como: (a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; (b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A internalização, segundo esse autor, é o aspecto característico da psicologia humana.

A aprendizagem, segundo Vygotsky, é o processo que humaniza o homem, que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que ocorrem devido ao contato do indivíduo com o meio cultural. O processo de aprendizagem é um processo compartilhado, que inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (Pulino, 2009b).

Vygotsky (1984/2007) não vê como explicar a aprendizagem sem estudar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Dessa forma, desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que segundo ele “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, a ZDP “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 1984/2007, p. 98).

Para Vygotsky a aprendizagem é o processo que humaniza o homem, que viabiliza o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ela ocorre sempre em função do outro, carregado de significados culturais, que atua como mediador do processo de internalização. Assim, a aprendizagem é sempre um processo compartilhado, por incluir a interdependência dos indivíduos envolvidos.

2.3 A Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon

Wallon, assim como Piaget, desenvolve uma teoria psicogenética, onde compreende o desenvolvimento humano a partir de um resgate à sua gênese e ao seu processo histórico. Descreve o desenvolvimento psicológico em todas as suas dimensões e campos funcionais (afetividade, motricidade, sociabilidade e inteligência) da existência da pessoa. Por esse motivo, sua teoria é chamada de “psicogênese da pessoa completa”. E, assim como Vygotsky, adota o materialismo dialético como base teórica. A dialética olha a natureza não como uma acumulação acidental de objetos, de fenômenos independentes e separados uns dos outros, mas como um todo unido, coerente, em que os objetos, os fenômenos, estão ligados entre eles, dependendo uns dos outros e condicionando-se reciprocamente. Dessa forma, a realidade está em permanente mudança e o ser humano é visto como indissociavelmente biológico e social, ou, geneticamente social.

Uma das maiores contribuições de Wallon para a Psicologia do Desenvolvimento é a sua concepção da emoção como sendo o motor inicial do desenvolvimento da pessoa. Segundo Pulino (2009):

Wallon afirma que é a partir da emoção, na expressão da afetividade, que se desenvolve na tomada de consciência de si e dos outros níveis da realidade, que se inicia a formação da personalidade. A emoção constitui, para Wallon, a raiz do processo psicogenético, a origem da construção da pessoa e do conhecimento do mundo. (pp. 91 e 92).

O autor divide o desenvolvimento psicológico em cinco estágios: (a) impulsivo emocional; (b) sensório-motor e projetivo; (c) personalismo; (d) categorial; e (e) puberdade e adolescência. Sua teoria, de todas as já descritas, é a mais aplicada à educação. Wallon defendia uma educação humanista, integral, que levasse em consideração a formação de valores éticos e morais e favorecesse o acesso à cultura. Ele participou do projeto de reforma do ensino da França, projeto Langevin-Wallon, e com isso teve a oportunidade de expressar suas idéias pedagógicas para além de seus textos.

O Projeto Langevin-Wallon propunha uma educação integral do pré-escolar até a universidade e tinha na sua gênese a preocupação com a formação dos valores éticos e morais, pois considerava a escola um espaço social adequado para tal. Visando uma educação preocupada com a formação geral sólida, para a autonomia, a cidadania e a orientação profissional, fundamentadas pelos princípios de justiça, igualdade e respeito à diversidade, o projeto sistematizou e sugeriu etapas consecutivas que priorizassem aspectos e necessidades específicas de cada faixa etária, respeitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo de

socialização e maturação biológica de cada indivíduo. (Dourado & Prandini, 2001, pp. 10 e 11).

2.4 Desenvolvimento Humano Adulto

Apesar dessas teorias não tratarem explicitamente do desenvolvimento humano adulto, elas nos mostram o que é importante de se considerar qualquer que seja a etapa do desenvolvimento. Escolhemos, então, algumas idéias trazidas pelos autores acima citados que julgamos necessárias para a compreensão do desenvolvimento humano adulto. O ser em contínuo desenvolvimento, sócio-histórico, ativo, que se transforma no contato com a natureza, mas que também a transforma. É nessa relação que ele vai se construindo e transformando a natureza de acordo com suas necessidades, o que dá significado ao trabalho.

Recentemente, alguns autores têm trabalhado na compreensão específica do desenvolvimento humano adulto.

Rankin & Kenyon (2001) apresentam um estudo sobre a transição para a vida adulta a partir de uma perspectiva interacionista simbólica, segundo a qual as pessoas definem suas vidas baseadas nas influências culturais e nas normas culturais estabelecidas. Eles sugerem que as pesquisas levem em consideração o contexto cultural ao estudar os períodos de desenvolvimento, os quais afirmam ser culturalmente construídos e não biologicamente embasados. Eles reforçam que os significados variam de cultura para cultura.

Outros estudos tratam de conhecer os processos de desenvolvimento psicológico a partir das mudanças que marcam a transição de um período a outro de vida. Nessa perspectiva, Arnett (2001) fez uma investigação sobre a transição para a fase adulta de vida e classificou três grupos de idades nessa tentativa: adolescentes (13-19), adultos emergentes (idade 20-29) e adultos jovens até meia-idade (30-55). A autora concluiu que a concepção de transição para a fase adulta é diferente entre os *adultos jovens até meia idade* e os grupos mais jovens. Em todos os grupos, o critério individual foi o mais importante marco de transição, especificamente ser responsável por outros, decidir pelos valores de outros, estabelecer uma relação de igual para igual com os parentes e tornar-se independente financeiramente. Adolescentes consideraram mais os aspectos biológicos da transição, jovens adultos até a média-idade consideraram como fatores importantes as normas sociais (ex: evitar dirigir bêbado) como uma parte necessária à transição para a vida adulta. Todos os grupos consideraram os papéis de transição (ex: casamento) como sendo menos importantes.

Sinnott & Johnson (1997) afirmam em artigo que quanto mais as pessoas estudam mais elas chegam ao pensamento humano adulto. Em pesquisa, eles queriam identificar o que caracterizava um sujeito como especialista em sua área de formação. Afirmam também que uma característica comum entre os experts e sábios possivelmente é a habilidade de pensar pós-formalmente. Um alto grau de interação com pessoas e com complexos problemas está associado com o pensamento adulto pós-formal.

2.5 Desenvolvimento Humano e Perspectiva da Infância

Pulino (2009b) nos traz a idéia de que o ser humano não nasce pronto. Ao chegar ao mundo ele é recebido pelos cuidadores e dependerá deles por um bom tempo, até que conquiste sua independência, o que vai acontecendo de maneira gradativa. Segundo a autora: “Essas primeiras relações de cuidado são, ao mesmo tempo, relações voltadas para a garantia da sobrevivência e a introdução do novo ser humano na sociedade e na cultura em que vive” (p. 22). Ela nos mostra que antes mesmo de nascer, o bebê já estava sendo desenhado pelos pais, já havia para ele uma promessa, uma história possível, por estar sendo recebido em um determinado espaço e tempo, e em uma determinada sociedade, história e classe social. Isto representa, segundo Pulino, a primeira identidade da criança, o primeiro cenário, que pode vir a ser composto e recomposto a partir das histórias específicas desse novo sujeito, que é único e atua ativamente no mundo.

De acordo com Pulino (2009b):

Quando nasce, a criança não encontra um espaço vazio a ser preenchido por ela, mas começa a viver num universo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência. Com o nascimento, inicia-se um processo de diálogo entre as imagens criadas pelos pais e a do bebê que surge efetivamente. (p. 23).

Essa família na qual chega a criança pertence a uma determinada classe social, tem determinados valores, está inserida em um determinada sociedade, cultura. A criança passará a estudar em uma determinada escola, em um determinado bairro, com uma concepção de educação, e passará a conviver com seus pares, com diferentes personalidades, de diferentes condições econômicas, sociais e com famílias que presam diferentes valores. Assim o sujeito vai se constituindo, a partir de uma gama de possibilidades, participando da construção da sociedade e da cultura e ao mesmo tempo, sendo construído por elas.

Assim, se por um lado o ser humano é determinado pela sociedade, história e cultura ele também é um ser radicalmente novo, aberto a possibilidades, participando ativamente no mundo.

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior (pois chega em um tempo em que não existe passado, e que o futuro é consequência dele). Esse aparecimento é algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, mesmo que, para isso, tenha de se colocar em questão.

Porém, não é dessa forma que a sociedade tem concebido a infância, como aponta Larrosa (2010): “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (p.184). Desse ponto de vista, não há nada mais a se descobrir, a infância já é algo fechado, delineado, com o qual podemos lidar a partir de dezenas de livros, teorias, objetos, artes voltados para as crianças.

No entanto, Larrosa nos apresenta a infância como um outro: “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem contruído de nossas instituições de acolhimento” (p. 184). Pensada dessa forma, a infância torna-se o novo, o inesperado, o inquieto, o vazio, o desconhecido. Ela torna-se algo além de uma infância puramente cronológica, uma infância que não tem idade, de um tempo intenso, contemporâneo, presente, e que diz respeito à potência de cada um (Kohan, 2007).

Kohan (2007), falando sobre essa infância acronológica, cita uma passagem do livro *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (1997a): “Não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (p. 94). Essa infância, segundo o autor, é a infância como experiência, que interrompe a história, que é resistência e criação. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (p. 95).

Assim sendo, o devir-criança criado por Deleuze e Guattari faz parte de uma outra temporalidade que não a da história. Não é infantilizar-se nem voltar à infância cronológica. Segundo Kohan (2007):

O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires e em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa.

(...) é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada. (pp. 95 e 96).

A partir dessas considerações surgem novas questões. Como podemos propor uma nova forma de se ver a educação, em especial no ensino superior, que leve em conta o devir-criança ou a condição de infância? Como podemos fazer do ambiente universitário um espaço de experiências, de criação, de diálogos e encontros, para as pessoas se reconhecerem como adultos não-prontos e um espaço que fuja da “inércia escolar repetidora do mesmo” (Kohan, 2007)?

A Psicologia tem olhado o processo de desenvolvimento a partir de uma perspectiva molar. Considera os processos em sua generalidade e universalidade. Dessa forma, vê a idade adulta como o momento apenas de continuidade do que já foi formado anteriormente, ou seja, vê o adulto como um ser “já pronto”. O que queremos aqui é pensar o adulto como um ser em processo de desenvolvimento e em sua singularidade, ainda que constituído e inserido em um contexto grupal, de cuja criação e modificação ele mesmo participa.

Neste trabalho, gostaríamos de enfatizar o desenvolvimento adulto a partir da perspectiva da infância, levando em consideração o poder do indivíduo inserido nessa fase do desenvolvimento de criar a todo o momento, sua condição de novidade, de forma a não reduzi-lo, não naturalizá-lo, nem esgotar suas possibilidades.

Iremos desenvolver essas questões ao longo da pesquisa, mas, antes disso, veremos as condições em que se encontra a educação superior no país atualmente.

Capítulo 3: A Educação

3.1 O Cenário da Educação Superior no Brasil

O cenário da educação superior no Brasil, desde a última década, vem mostrando uma diversificação do sistema, com a criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e novos tipos e modalidades de cursos. Surgiram os cursos à distância, e propostas de políticas de inclusão social e de ações afirmativas (Neves, Raizer & Fachinetto, 2007). Notou-se, também, um aumento na oferta de cursos noturnos e uma interiorização do curso superior, o qual deixa de ser privilégio das capitais do país.

A expansão da Educação Superior no país, entre outros interesses, é uma tentativa de aumentar e promover a equidade do acesso da população às IES. Com a expansão das universidades e os programas de financiamento estudantil, como o Financiamento Estudantil (Finaes) e o Programa Universidade para todos (Prouni) a nível nacional mais alunos são matriculados e têm acesso à Educação Superior nas instituições em todo o país.

Segundo o Censo da Educação Superior de 1998 (INEP/MEC, 2009a), em comparação aos Censos anteriores, o ensino superior brasileiro entrou em uma fase de crescimento acelerado e de diversificação. Marcado por uma rápida expansão, o Censo registrou que nos quatro anos anteriores a 1998 a matrícula nos cursos de graduação apresentou uma taxa de expansão anual de 7% em média, sendo que apenas em 1998 o aumento atingiu 9%. Para se ter uma idéia da velocidade dessa expansão, basta saber que esse percentual é praticamente igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80, quando o ensino superior viveu um longo período de estagnação (INEP/MEC, 2009).

O número total de alunos em cursos de graduação saltou de um milhão e 945 mil, em 1997, para dois milhões e 125 mil em 1998. Incluindo os cursos de extensão, os seqüenciais e os de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), o número total de alunos no ensino superior subiu para 2, 7 milhões. A maioria dos alunos dos cursos de graduação estava nas instituições privadas (1.321.229); em seguida, vinham as públicas federais (408.640), as estaduais (274.934) e as municipais (121.155). Existiam, nessa época, 973 IES no país, sendo 153 Universidades, 93 Faculdades Integradas e Centros Universitários e 727 Estabelecimentos Isolados. (INEP/MEC, 2009a).

Já no Censo da Educação Superior de 2007, os resultados mostram a existência de 2.281 Instituições de Ensino Superior (IES), 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são ingressantes (INEP/MEC, 2009b).

O Censo da Educação Superior de 2009 destaca que houve uma expansão da modalidade de educação à distância e dos cursos tecnológicos no país. Contou com a participação de 2.314 IES e informou que houve um crescimento de 3,8% no número de instituições públicas contra 2,6% no número de instituições privadas, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2009. Apesar disso, as instituições privadas continuavam liderando no que diz respeito ao número de IES no país, representando 89,4% delas (INEP/MEC, 2011).

Observou-se que metade do número de matrículas da educação superior concentrou-se nos cursos de Administração, Pedagogia, Direito e **Engenharia**. Além disso, o curso de Engenharia esteve entre os dez maiores cursos de graduação que tiveram maior crescimento entre 2005 e 2009.

Com esses dados podemos visualizar melhor o crescimento da Educação Superior no país e também dos cursos de Engenharia, o que nos mostra a necessidade de investimentos nesse nível do ensino e curso, além de estudos e pesquisas voltados para se compreender mais esses universos e que possibilitem pensar em ações para que o ensino ofertado neles seja de qualidade e forme cidadãos críticos e socialmente responsáveis.

Segundo Dias Sobrinho (2005), uma das tarefas mais importantes entre outras reservadas atualmente à educação superior é atender às expectativas de democratização e responder aos novos desafios trazidos pela globalização, especialmente as mudanças na organização da produção e na natureza do trabalho e as grandes transformações trazidas pela revolução técnico-científica.

Assim, torna-se fundamental a realização de maiores investimentos, para que o fortalecimento da economia traga benefícios à sociedade, primando pela igualdade social e qualidade de vida para todos, ao invés de reforçar as desigualdades e exclusões. “Esta é uma exigência ética” (Dias Sobrinho, 2005, p. 91).

O autor nos mostra que independentemente de serem instituições públicas ou privadas, as IES têm como questão ética o sentido público e social de suas funções. Para ele, a formação, além de capacitar o profissional para os aspectos práticos da vida, deve promover valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social e cidadania.

Dias Sobrinho (2005), ainda, enfatiza a importância do trabalho conjunto e da união de professores, pesquisadores, alunos, gestores públicos e comunidade para garantir que as políticas públicas definam prioridades de ações educacionais que atendam às demandas concretas da população. Isto é importante para que o sentido da responsabilidade social da educação não seja definido pelos interesses mercantilistas da globalização neoliberal, mas sim, pela sociedade.

Para o autor, deve-se ter sempre em mente, quando se trata de formação universitária, a constante reflexão do sentido dessa formação, especialmente em tempos dominados pela economia,

onde os sentimentos de nacionalidade diminuem, dando lugar à competitividade e à ideologia do sucesso individual. Com isso, vê-se a necessidade de repensar as bases ideológicas do fenômeno da globalização, para fundá-la na ética da solidariedade mundial.

Dias Sobrinho acredita que uma das principais ações necessárias à educação superior é a formação dos professores e a valorização do magistério. “Não se pode fazer uma boa educação sem sólidos investimentos na formação de professores que sejam capazes de acompanhar crítica e criativamente as evoluções da sociedade e estejam aptos a produzir as condições de um futuro mais humano.” (p. 97).

“Enquanto valores e práticas sociais, ensino, pesquisa e extensão são dimensões e atividades científicas, pedagógicas, e políticas da formação. Têm como finalidade a formação, e esta tem como referência o ser social. Da mesma forma que as outras atividades educativas, as pesquisas universitárias não podem estar atreladas aos interesses comerciais, particularistas e avassaladoras das grandes corporações econômicas transnacionais; devem orientar-se sobretudo pelos valores da paz, da equidade, da justiça, da solidariedade, do respeito às diferenças, isto é, a favor da cidadania democrática.” (p. 97).

As práticas educativas universitárias não podem estar atreladas às leis do mercado. A universidade não pode se descaracterizar, deixando de lado seus valores, objetivos e ética.

Em se tratando de cursos que tradicionalmente se voltam para atender às demandas mercadológicas, esses conceitos trazidos por Dias Sobrinho são ainda mais difíceis de serem levados em consideração, muitas vezes por não se saber como aplicá-los.

Apesar de nas diretrizes que tratam do funcionamento dos cursos de Engenharia, como veremos mais à frente, encontrarmos aspectos relacionados com a promoção de uma formação integral, sabemos que na prática isso não acontece. Isso gera uma preocupação em relação à qualidade da formação que está sendo dada para os futuros profissionais que atuarão em nossa sociedade. Quais as concepções e valores estão implicados nessa formação? Eles estão pautados nos valores acima colocados?

Existe uma preocupação em relação à qualidade do ensino das IES, e por isso, um investimento das políticas públicas no sistema que avalia o ensino que tem sido ofertado pelas IES no país e verifica a regularização dessas instituições, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

3.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Uma das principais discussões existentes na literatura gira em torno de uma preocupação com a avaliação dos cursos e também com a regularização dos mesmos, já que isso influi diretamente na qualidade da educação que tem sido ofertada nas IES.

O SINAES, instituído pela lei 10.861 de 14 de abril de 2004 (INEP/MEC, 2009c), tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (p. 1).

O objetivo do sistema é o “de assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (INEP/MEC, 2009c, p. 1).

Mas quais são os interesses em se avaliar as IES em todo o país? Será que o que está sendo avaliado abrange as questões relacionadas ao ensino integral do aluno? Quais as concepções de educação estão sendo exercidas através do SINAES? Será que é um interesse voltado meramente para as questões burocráticas de credenciamento das IES, ou a avaliação tem surtido efeito no que diz respeito à formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis? Mera adaptação ao mercado, ou formação integral?

3.3 As Engenharias

Na Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, encontramos, em seus artigos terceiro e quarto, uma descrição do que se deve levar em consideração em termos da formação de um engenheiro, como veremos a seguir (MEC/CNE, 2011a).

Art. 3º: O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Art. 4º: A formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;

II - projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;

III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;

IV - planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;

V - identificar, formular e resolver problemas de engenharia;

VI - desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;

VI - supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;

VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;

VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;

IX - atuar em equipes multidisciplinares;

X - compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;

XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;

XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;

XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional. (MEC, 2011a, p. 1).

Já no Parecer CNE/CES 1362/2001 encontramos a definição do perfil dos egressos do curso de Engenharia:

O perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. (MEC, 2011b, p. 4).

Apesar de nas diretrizes encontrarmos alguns aspectos que se referem à formação global do aluno de engenharia, sabemos que na prática isso é muito difícil de ser visto. Privilegia-se um estudo voltado para uma formação técnica e profissionalizante acima de outros aspectos que são essenciais para que o aluno possa conviver em sociedade.

Anualmente, desde 1973, é realizado um congresso de educação aplicada à engenharia, onde participam engenheiros docentes ou não, alunos de engenharia e, em menor escala, profissionais de outras áreas de atuação. O COBENGE (Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia) teve como tema em 2008: “Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros”. Muitos dos trabalhos apresentados no congresso foram voltados para a formação docente (Giorgetti & Nakao,

2008; Masetto, 2008; Loder, 2008; Booth, Villas-Boas & Catelli, 2008). Em geral, nesses trabalhos existe a compreensão de uma problemática na formação do professor de engenharia, a qual precisaria de uma reformulação para que se adequasse às diretrizes do curso, que levam em consideração a formação global do aluno.

A sondagem realizada aponta que há uma ênfase e uma valorização dos “conteúdos”, sejam eles teóricos ou técnicos, em detrimento de outros aspectos relacionados ao ensino de nível superior. Estes, por sua vez, têm um reflexo direto na prática do professor e, conseqüentemente, na qualidade da formação oferecida aos futuros profissionais de Engenharia (...) Uma “educação” baseada na transmissão de conteúdos” aumenta a chance de produzir mais alunos passivos do que pessoas que detém e compartilham o próprio processo de formação, em detrimento da capacidade de atuar em outros níveis de intervenção, prevenindo problemas e promovendo a qualidade das relações entre indivíduo e meio. (Booth, Villas-Boas & Catelli, 2008, p. 18).

Em Despacho do Ministro da Educação encontramos um relatório que trata dessa problemática dos cursos de engenharia:

As IES no Brasil têm procurado, através de reformas periódicas de seus currículos, equacionar esses problemas. Entretanto essas reformas não têm sido inteiramente bem sucedidas, dentre outras razões, por privilegiarem a acumulação de conteúdos como garantia para a formação de um bom profissional. (MEC, 2011b, p. 1).

Nele, ainda, como veremos a seguir, é mostrado o que deve ser considerado atualmente na estruturação dos cursos de graduação. Não se adequar a esse perfil, segundo o relatório, implica em atraso no processo de desenvolvimento.

As tendências atuais vêm indicando na direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na transdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática. (MEC, 2011b, p. 1).

Pedroza (2003) vê o psicólogo como essencial para o desenvolvimento de ações que visem a promoção dessa formação integral ao aluno. Inclusive desenvolvendo trabalhos que permitam ao professor refletir sobre sua práxis.

3.4 Problema do “especialista”

Levando em consideração a abordagem conteudista que vem sendo adotada nos cursos de engenharia no Brasil, apesar de todos os esforços em contrário, apontaremos a visão de Nietzsche (2007) e Larrosa (2010) sobre isso.

Larrosa (2010) nos mostra os perigos desse tipo de formação, que escraviza os indivíduos, deixando-os com o olhar limitado e alheio ao que se passa na realidade.

Prisioneiro do ponto de vista único que domina e que o domina, escravo dos caminhos trilhados que conhece a dedo mas que impõem a ele seu percurso. Porque dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver sob seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso (...) (p. 36).

Sobre isso, como aponta Melo Sobrinho em apresentação do livro “Escritos sobre Educação” de Friedrich Nietzsche, encontramos o seguinte comentário (2007):

Por outro lado, em oposição à tendência que reduz a cultura a mero instrumento útil e funcional, ou seja, a cultura dos especialistas que obedece convenientemente a uma certa divisão do trabalho nas ciências, Nietzsche acusa o especialista de ser como um ‘operário de fábrica’, distante e alienado da cultura autêntica, e produtor de uma “pseudocultura” que do mesmo modo concorre para o advento da barbárie. Em suma, segundo Nietzsche, a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo “espírito utilitário”, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva e universalizada; (...) Na verdade, a cultura autêntica exige antes de mais nada uma visão de conjunto que só pode ser fornecida pela filosofia. (Nietzsche, 2007, Apresentação, p. 11).

Neste trabalho defendemos uma educação que promova ao estudante conscientização a respeito de sua realidade, das questões sociais, ecológicas, políticas, éticas que permeiam a sociedade em que vive. E não, uma educação alienizante, desumanizada, voltada apenas para atender as demandas mercadológicas e para a manutenção do modelo econômico existente. Afinal, que sociedade queremos formar, voltada para uma cultura individualista, ou para os valores pautados em uma cultura de paz, justiça, ética, solidariedade e igualdade?

3.5 Preocupação com a formação dos educadores

Todas essas informações com relação ao crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no país nos levam à preocupação de como se encontra o profissional dessa categoria e como ele pode agir na busca da melhoria da qualidade desse ensino. Sabe-se que a universidade tem a função de orientar seus alunos e prepará-los para aspectos relevantes da vida, mas não é o que tem ocorrido. Privilegia-se uma formação técnica com aulas, manuais e provas em detrimento de uma formação integral, baseada em novas pedagogias.

O professor de ensino superior deve estar preparado para receber os alunos em suas diversidades, em suas formações, preparando seu material de acordo com o perfil de turma e alunos que a compõem. Para isso, ele precisa estar aberto a mudanças e ter flexibilidade em relação aos programas elaborados para as disciplinas. Ele precisa ter conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano para que compreenda o indivíduo que está chegando para ele em todos os seus processos e possa, assim, planejar sua aula de maneira reflexivo-crítica e atendendo à realidade que se apresenta.

O professor deve ter a consciência que na Educação Superior encontramos jovens e adultos estudantes, mas em sua maioria, jovens que acabaram de sair do Ensino Médio e passam por um momento de transição, seja, da fase de vida da adolescência para a adulta, seja do ambiente ao qual estavam acostumados a estudar, com valores diferenciados dos quais irão passar a conviver no ambiente acadêmico. As exigências agora são diferentes: exige-se do aluno autonomia, maturidade, e até mesmo conhecimentos que não necessariamente foram trabalhados com eles no Ensino Médio. Assim, o professor deve também se preparar para receber esses jovens e dar as condições necessárias para que eles desenvolvam as características acima mencionadas. Não só o professor, mas todos os funcionários que fazem parte da Educação Superior, pois consideramos que todos são educadores nesse contexto.

Dessa forma, a Psicologia Escolar assume uma posição importante, já que é uma área com diversas possibilidades de atuação e seu trabalho engloba atividades com os alunos, com a equipe de trabalho e com os professores.

Sustentando nossa visão, acima colocada, sobre a importância da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior, em que se apóia nossa investigação, apresentamos, a seguir, o desenho do problema a ser pesquisado, as escolhas metodológicas que fizemos para investigar as concepções do papel do psicólogo escolar na educação superior, construídas pelos diversos atores da comunidade educacional em questão.

III- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

1. Justificativa

Tendo em vista os poucos estudos realizados sobre a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior e por essa atuação ser relativamente nova e encontrar inúmeros desafios, este estudo visa investigar o papel do Psicólogo Escolar, em termos teórico-práticos, e construir uma concepção do papel desse profissional a partir das perspectivas dos diferentes atores de uma faculdade de engenharia. O intuito é refletir sobre a dinâmica de trabalho de um Psicólogo Escolar no contexto da Educação Superior, as atividades por ele desenvolvidas, as atividades que ele pode vir a desenvolver, com vistas à ampliação de suas formas de atuação e de dar subsídios para futuros profissionais e novas pesquisas na área. Além disso, os resultados da pesquisa poderão subsidiar possíveis mudanças assumidas por este profissional, no sentido dar encaminhamento para que a comunidade acadêmica possa lidar com seus problemas e propor possíveis maneiras de superá-los.

2. Questões problematizadoras

A partir do panorama exposto foram elaboradas algumas questões de orientação para a pesquisadora fazer uso ao longo do trabalho: (a) Como envolver os diversos atores da IES no processo de pesquisa?; (b) Como as atividades desses atores se relacionam com as atividades do psicólogo escolar?; (c) Quais as concepções que esses atores têm desenvolvido sobre Psicologia Escolar e o papel do psicólogo escolar na Educação Superior?; e (d) Como se desenha a práxis do psicólogo escolar neste cenário?

3. Objetivos

O objetivo principal deste estudo foi construir uma compreensão do papel teórico-prático do psicólogo escolar, em uma IES, a partir da investigação com os diferentes atores, membros da comunidade educacional, em interação com a própria psicóloga escolar e pesquisadora. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação no sentido de se conhecer as concepções sobre educação e psicologia escolar que subsidiavam a atuação desses atores.

Sendo assim, os objetivos específicos da pesquisa foram: (a) Investigar quais atividades são desenvolvidas pelos participantes da pesquisa na faculdade; (b) Investigar quais as concepções que embasam a atuação dos participantes da pesquisa; (c) Investigar o que pensam os participantes a

respeito da atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior; e (d) Analisar divergências e convergências de concepções entre os participantes da pesquisa.

Para isso, contamos com os pressupostos metodológicos da Pesquisa-ação, a partir de uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, como será detalhado na metodologia.

4. Desdobramentos esperados

Este estudo proporcionará a ampliação do foco de atuação do psicólogo escolar para contextos educativos diferenciados como a Educação Superior, especificamente os cursos de engenharia. A discussão dos resultados obtidos possibilitará a construção de um quadro compreensivo, contextualizado na complexidade das falas dos vários atores, que servirá de ponto de partida para futuras reflexões e propostas de pesquisa e estudos, e fornecerá subsídios para um possível programa de formação continuada dos profissionais inseridos nesse contexto.

IV- METODOLOGIA

O conhecimento humano se apresenta sob diferentes formas (senso comum, ciência, teologia, filosofia, estética, entre outras) e nos indica as condições materiais de um determinado momento histórico. Uma dessas formas, a ciência, se caracteriza por ser uma *atividade metódica* advinda da tentativa do homem de entender e explicar racionalmente a natureza (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007).

“O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico” (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007, p. 14). Ele é reflexo das condições históricas concretas onde o conhecimento foi elaborado, o que define seu caráter não estático. Isso permite que em um dado momento histórico coexistam diferentes métodos científicos e que um determinado método não permaneça sempre do mesmo jeito, mas sofra alterações ao longo do tempo.

O homem está sempre refletindo sobre o próprio conhecer o mundo, o que gera alterações no que é considerado ciência, dando origem a novas formas do fazer científico.

Segundo Andery, Micheletto, Sérgio, et al. (2007):

Os métodos científicos transformam-se no decorrer da História. No entanto, num dado momento histórico, podem existir diferentes interesses e necessidades; em tais momentos, coexistem também diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento e numa mesma sociedade. (p. 15).

Com isso, assumimos que as diferenças metodológicas fazem parte dessa condição da natureza humana de estar sempre em movimento, mudando a partir da história e de suas próprias ações sobre a natureza, o que gera diferentes interesses, necessidades e mantém esse processo contínuo, do tornar-se.

1. Ciência Psicológica, Epistemologia e Pesquisa

A Psicologia, enquanto ciência, surge no final do século XIX, fortemente influenciada pelo positivismo, paradigma dominante na época (Figueiredo, 1991; Japiassú, 1995). A perspectiva epistemológica positivista era marcada por um forte pensamento cartesiano e separava de maneira excludente, nas palavras de González Rey (1997), o sujeito de seu objeto de estudo. Existia uma supervalorização do método em detrimento da teoria e da interpretação, o que demonstrava uma visão

instrumentalista do conhecimento. Acreditava-se numa realidade imutável, externa ao sujeito do conhecimento. Ao pesquisador cabia uma descrição fidedigna da realidade que se apresentava e o sujeito investigado era considerado passivo em relação às leis científicas a que estava submetido (Madureira & Branco, 2001).

Na Psicologia, inicialmente, houve uma tentativa de adequar seu método aos procedimentos do modelo positivista. Porém, com o tempo, pelo próprio objeto de estudo da Psicologia, o sujeito cognoscente, verificou-se a impossibilidade de se manter naquele tipo de modelo, o que deu origem a novas escolas. Elas surgem a partir de discussões e reflexões a respeito dos limites e potencialidades das diferentes posições assumidas ante o conhecimento psicológico e da ostensiva perda de influência do paradigma positivista (Aranha, 2003).

Porém, com o surgimento dessas novas escolas, surgiu também uma diversidade de interpretações e categorias de análise sobre elas. Isso resultou na dificuldade de se identificar com clareza as diferentes posições e os princípios essenciais que a distinguem (González Rey, 1997).

Assim, os psicólogos passaram a lidar com a fragmentação dos saberes na Psicologia e com o perigo da busca pela convergência e unidade. “Veremos como frequentemente, atordoados pelas divergências e ansiando por convergências e unidade, enveredamos pelos caminhos perigosos do dogmatismo e do ecletismo” (Figueiredo, 2004, p. 16).

Figueiredo (2004) nos mostrou o seu esforço por cerca de 15 anos de estudos em compreender a Psicologia e revelou que não foi suficiente para que ele pudesse oferecer respostas completas e convincentes ao que chama de “inúmeros e angustiantes problemas que decorrem do fragmento psicológico” (p. 15). O autor concluiu que o ganho disso tudo foi exatamente o de fazer avançar o problema, evidenciando a importância dos estudos nessa área do conhecimento.

Isso reafirma o movimento contínuo da ciência ocasionado pela condição ativa do homem frente às diversas situações da realidade, fazendo escolhas, e agindo na natureza conforme as suas necessidades e interesses, que mudam de acordo com a história. Não podemos, sabendo disso, querer formar uma única possibilidade de metodologia, mas podemos sempre refletir e fazer opções de acordo com nossos interesses.

Foi assim que optamos por uma metodologia, a qualitativa, e por um método, a pesquisa-ação, por acreditarmos que essas escolhas melhor se adaptam aos objetivos eleitos para o nosso trabalho. Iremos agora apresentar os pressupostos que sustentam essas escolhas.

2. Pressupostos Metodológicos

Neste trabalho nos inspiramos na pesquisa-ação. Ela se insere no campo da pesquisa qualitativa e, por isso, antes de explicá-la, falaremos um pouco sobre o que caracteriza a pesquisa qualitativa, apoiadas nas concepções defendidas por alguns autores que a adotaram em suas teorias.

Conforme sugestão das normas de publicação da American Psychological Association (APA) em relação à precisão e clareza do texto, que instrui o uso do pronome pessoal nós ou do eu, caso o escritor seja o único autor do estudo, e, apoiadas nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizamos, neste trabalho a primeira pessoa do plural, e, eventualmente, a primeira pessoa do singular, para enfatizar minha participação ativa na pesquisa, como pesquisadora-participante. A seguir encontram-se as sugestões do manual de estilo da APA (2006):

Escrever “Os experimentadores instruíram os participantes” onde os experimentadores refere-se a você mesmo é ambíguo e pode dar a impressão de que você não participou de seu próprio estudo. Em vez disso, use um pronome pessoal: “Nós instruímos os participantes”. (p. 22).

Por razões de clareza, restrinja o uso do nós para se referir apenas a si mesmo e a seus colaboradores (use eu se você for o único autor do trabalho). (p. 23).

3. Pesquisa qualitativa: história e concepções

Enquanto a pesquisa quantitativa trabalha com fatos, a qualitativa trabalha com fenômenos. Os fatos podem ser controlados, após terem sido definidos. Em contrapartida, os fenômenos mostram-se a si mesmos, situando-se. Segundo os autores a pesquisa qualitativa questiona e põe em dúvida o valor das generalizações, diferentemente da pesquisa quantitativa que as tem como alvo. O interesse da pesquisa qualitativa, então, é o de compreender de maneira particular aquilo que estuda, sendo o foco sempre no específico, peculiar, individual, buscando a compreensão e não a explicação para os fenômenos estudados (Martins e Bicudo, 2005).

Vygotsky (1982/2004) via os fenômenos como processos em movimento e mudança. No processo de conhecimento, mais que o objeto em si, o importante são os enlaces e relações referentes ao objeto de estudo, que, no caso da Psicologia seria a interação do homem com seu meio. De acordo com esse autor a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.

Em sua perspectiva histórico-cultural, Vygotsky tentou superar os reducionismos das teorias empiristas e idealistas da época, compreendendo o desenvolvimento humano como algo complexo e processual, onde a inter-relação entre fatores externos e internos definiria o processo evolutivo do indivíduo.

González Rey (2005b) compartilha do entendimento de Vygotsky (1982/2004) em que, numa pesquisa, as informações devem ser construídas e não evocadas de maneira artificial. O autor enfatiza que o conhecimento é uma construção e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada. Além disso, o conhecimento encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, constantemente, novos significados a partir da interação do pesquisador com a multiplicidade e complexidade dos fenômenos coexistentes durante a investigação.

Segundo González Rey (2005b), “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (p. 5).

Sobre a construção das informações o autor salienta que “o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa” (p. 115). Nesse momento muitas vezes o pesquisador acaba se contradizendo e voltando às raízes da epistemologia positivista, numa tentativa de empreender um caminho puramente descritivo da realidade. Ele chama isso de “fantasma empirista” realçando essa volta por parte do pesquisador ao modelo positivista, ainda que seja inconsciente, e diz que isso tira da pesquisa qualitativa sua principal virtude, que segundo o autor é:

o desenvolvimento de modelos teóricos sobre a informação produzida, que nos permitam visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem. (p. 116).

Assim, evidencia-se o caráter ativo do pesquisador e sua responsabilidade intelectual pela construção das informações e análise teórica em uma pesquisa de caráter qualitativo.

Em relação a essa análise resultante da pesquisa González Rey (2005b) diz o seguinte: “tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como às novas idéias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas” (p. 116).

A condição do pesquisador de sujeito único, com concepções de mundo, valores e experiências de vida próprios, não pode ser esquecida ou negada. Aliás, ela deve ser valorizada, pois é a partir da visão que o pesquisador tem sobre determinado fenômeno que podemos encontrar novas soluções para algumas questões, sendo esse o ponto forte de toda pesquisa.

4. A Pesquisa-ação

Segundo Barbier (1985), Kurt Lewin, durante permanência na América, elaborou a Pesquisa-Ação, que desde então, vem inspirando psicossociólogos do mundo inteiro. Ela pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem por objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Através desse tipo de metodologia, incentiva-se uma posição autocrítica em relação à atuação do indivíduo em seu ambiente.

Segundo Kurt Lewin, para aprendermos rápido é necessário identificar e enfrentar nossas insuficiências. Uma das características principais desse tipo de pesquisa é a implicação do pesquisador no processo investigativo. Nesse caso, acredita-se que a gênese social precede a gênese teórica e metodológica. René Barbier propõe em seu livro a utilização da Pesquisa-Ação Institucional, com o objetivo de se realizar uma prática concreta de análise sociológica destinada aos grupos que desejam tornarem-se sujeitos e não objetos da ação social (Barbier, 1985).

De acordo com Thiollent (1947/2008), a pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva e é orientada para a resolução de problemas ou objetivos de transformação. Ela “consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes transformadoras” (p. 10).

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 16).

Thiollent (1947/2008) sustenta que ainda é precária a distinção entre os aspectos valorativos e os aspectos propriamente metodológicos da pesquisa-ação. Isso abre espaço para uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social.

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (p. 17).

Com a pesquisa-ação considera-se que as pessoas implicadas têm algo a “dizer” e a “fazer” (Thiollent, 1947/2008, p. 18). Nela são considerados prioritariamente os aspectos sócio-políticos, o que não quer dizer que despreze as realidades psicológica e existencial.

Uma de suas exigências é que, quando possível, sejam propostas soluções ao problema e acompanhadas ações correspondentes, ou pelo menos, que se faça “progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (Thiollent, 1947/2008, p.

23). Seu alvo é produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (Thiollent, 1947/2008, p. 24).

Para a estratégia de conhecimento de uma pesquisa-ação, Thiollent propõe um “roteiro”, mas deixa claro que nele encontram-se apenas sugestões, as quais não devem ser utilizadas com rigidez. O autor ressalta que não existe uma ordem a ser seguida, e que o mais importante é de onde partir (fase exploratória) e aonde chegar (divulgação dos resultados). Assim, o roteiro apresentado pode ser seguido de diferentes formas, não precisando ser linear. Nele encontram-se, entre outros, os seguintes possíveis caminhos a serem percorridos, de acordo com Thiollent (1947/2008):

(a) **Fase exploratória:** consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento. (p. 52).

(b) **O tema da pesquisa:** momento da escolha do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados. Na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. (p. 55).

(c) **A colocação dos problemas:** onde se define a problemática na qual o tema escolhido adquire sentido. A problemática é o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado. Na pesquisa-ação eles são mais de ordem prática do que teórica. (p. 58).

(d) **O lugar da teoria:** em uma pesquisa-ação é o de gerar idéias hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. Só deve-se cuidar para que ela não desestime os participantes que não dispõem de uma formação teórica.

(e) **Seminário:** focaliza todas as informações construídas e discute as interpretações. Parte da pesquisa onde se examina, discute e tomam-se decisões acerca do processo de investigação.

(f) **Representatividade qualitativa:** em uma pesquisa-ação, costuma-se recorrer às “amostras intencionais” que são um pequeno número de pessoas escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas representam em relação a determinado assunto.

(g) **Aprendizagem:** em uma pesquisa-ação evidencia-se a capacidade de aprendizagem trazida pelo processo de investigação, em especial, em educação. “Em geral, pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos” (p. 72).

(h) **Plano de ação:** a ação corresponde ao que precisa ser feito para solucionar o problema. Dependendo do contexto e do tema adotado, podem surgir vários tipos de ação “cuja tônica pode ser educativa, comunicativa, técnica, política, cultural, etc.” (p. 76).

(i) Divulgação: além do retorno das informações a todos os implicados na pesquisa, esta pode ser divulgada externamente (como em conferências e congressos) para população interessada.

Como vimos em Thiollent (1947/2008):

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (p. 26).

Engel (2000) diz que esse método é uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e tem por objetivo melhorar a compreensão desta. Assim, compreender a prática e desenvolver o conhecimento a respeito dela, torna-se algo inseparável da atuação e contínuo. Segundo o autor, a pesquisa-ação é muito utilizada pelas ciências sociais, psicologia e área do ensino. Neste último caso, tem tido bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento profissional de professores, pois ajuda a avaliar empiricamente a influência de crenças e práticas em sala de aula, fornecendo subsídios para a tomada de decisões, ainda que provisoriamente.

Engel nos diz que nesse tipo de pesquisa não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico no qual os fenômenos são observados e interpretados. Além disso, o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes. A pesquisa-ação permite intervir na prática de modo inovador durante o processo de pesquisa e não apenas após o mesmo. Nesse tipo de pesquisa, também, há a superação da separação sujeito-objeto.

Salientamos que estamos nos inspirando na Metodologia da Pesquisa-ação, no sentido de nos propormos a introduzir modificações que julgamos compatíveis com nossa opção teórica, aceitando a abertura proposta por Thiollent em relação a termos uma postura flexível e criativa ao aplicarmos essa metodologia.

No contexto desta pesquisa, vamos considerar a fase exploratória como o momento não de definição do problema, mas como oportunidade de reconstruí-lo e compreendê-lo em sua complexidade, a partir da escuta das diferentes vozes participantes, nas entrevistas individuais.

Na problematização, vamos ter o cuidado de evitar a dicotomização teoria-prática, assumindo o termo práxis.

Além disso, não utilizaremos os termos “coleta” ou “dados”, assumindo que numa pesquisa o que ocorre é uma construção-interpretativa de elementos nos quais se apóia nosso olhar e a análise dos resultados obtidos.

Assumimos, também, que o que podemos conseguir com a investigação não se reduz à solução do problema colocado, mas a uma maior compreensão deste, à sua reconstrução processual que nos permita dar sentido a ações e concepções que embasem a práxis psicológica no contexto da educação superior.

5. Procedimentos Metodológicos

5.1 Contexto/ Instituição Participante

5.1.1 O Distrito Federal.

No portal do GDF (Governo do Distrito Federal) encontra-se o Distrito Federal em números. Essa unidade federativa, onde se localiza a capital do país, tem uma população de 2.455.903 habitantes, sendo 354,3 hab/km². A taxa de analfabetismo é de 4,35%. O crescimento demográfico é de 2,82% a.a. e existem 1.135 mil pessoas com emprego formal. A participação no PIB brasileiro é de 3,8%, sendo 89,6 bilhões de reais. A divisão do PIB no DF é a seguinte: 54,8% administração pública; 28,7% serviços; 10,2% industrial; 6,1% comércio; 0,2% agropecuário (GDF, 2009).

O PIB per capita é de 37.600, o maior do país, assim como o índice de desenvolvimento humano (IDH), que é de 0,844 (0-1), segundo dados estatísticos do IBGE para o ano de 2005 (IBGE, 2009).

As IES públicas no DF, de acordo com Censo 2007, abriram 3.282 vagas e as particulares 88.343 vagas. Foram 3.344 os ingressantes por vestibular nas IES públicas e 35.896 nas privadas (MEC/INEP, 2009). Segundo o Censo, o Centro-Oeste, região onde se localiza o DF, anteriormente considerado com baixo percentual de cobertura do ensino superior, apresentou crescimento acima da média brasileira, 7,2%, assim como a região Norte (8,7%) (MEC/INEP, 2009).

No Centro-Oeste, segundo Censo 2009, existiam 243 Instituições de Educação Superior (IES). O Distrito Federal (DF) era o segundo Estado com o maior número de instituições, com 63 IES, atrás apenas de Goiás que tinha 78 IES. Das 63 IES do DF, 61 eram privadas (55 Particulares e 6 Comunitárias/Confessionárias) e 2 eram públicas (uma Estadual e uma Federal) (INEP/MEC, 2011).

5.1.2 A Faculdade UnB Gama.

Instituição idealizada a partir do plano de expansão da Universidade de Brasília e que veio a se fortalecer com o Plano de Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ela está localizada no Gama, Região Administrativa do DF, que possui atualmente mais de 138 mil habitantes segundo informações do Governo do Distrito Federal (GDF, 2010).

O início das aulas da 1ª turma desta instituição ocorreu em 25 de agosto de 2008. Isso significa que atualmente o campus está com dois anos de funcionamento. Existem cinco semestres acontecendo na FGA. Os cursos existentes são os de Engenharia de Software, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Energia e Engenharia Automotiva. As matrizes curriculares dos respectivos cursos ainda estavam passando por reformulações. Todos os cursos da UnB Gama são credenciados no Ministério da Educação conforme informação do e-mec, sistema de regulação do Ensino Superior (MEC, 2010).

Para ingressar nos cursos, os alunos devem prestar o vestibular tradicional ou o Programa de Avaliação Seriada (PAS), e em ambos os casos obterem aprovação. Como o principal objetivo desse novo campus é promover o acesso ao ensino superior, democratizando-o, e também favorecer socioeconomicamente a região onde ele está instalado, bem como as regiões do entorno, o vestibular conta, além do sistema de cotas, com um benefício oferecido às pessoas que cursaram o ensino médio no Gama ou nas regiões do entorno. Esse benefício funciona da seguinte forma: os candidatos aos cursos do campus do Gama que concluíram pelo menos duas séries do ensino médio nas seguintes localidades - Gama, Santa Maria, Ceilândia, São Sebastião, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo II e Samambaia, e os municípios de Luziânia/GO, Valparaíso de Goiás/GO, Novo Gama/GO, Cidade Ocidental/GO e Santo Antônio do Descoberto/GO - caso não sejam eliminados do vestibular, têm o resultado de cada prova objetiva multiplicado por 1,2, antes de se proceder a classificação por sistema/curso/turno.

À época da pesquisa, a UnB Gama contava com sete técnicos de laboratório, nove assistentes administrativos, dois analistas e um técnico em tecnologia da informação, duas administradoras, uma psicóloga escolar, uma pedagoga, uma assistente social, uma secretária executiva, duas representantes da Secretaria de Apoio Acadêmico (SAA), três seguranças/motoristas, dez porteiros (SESC), 16 vigilantes patrimoniais, nove zeladores, uma copeira, dois eletricitas e um auxiliar de eletricitista, dois funcionários de serviços gerais, um marceneiro, 71 funcionários no total, desses 46 são terceirizados e 26 são servidores; 72 professores; em torno de 1082 alunos; e três estagiários (um de nível médio e dois de nível superior).

Atualmente a UnB Gama funciona no antigo fórum desta cidade, no SESC do Gama e no Galpão (local onde existem laboratórios de pesquisa e também estoque de materiais para uso da faculdade).

A UnB Gama ainda não possui Restaurante Universitário e Moradia Estudantil. Para transitar entre os prédios onde estudam (SESC e Fórum) os alunos têm duas opções: ir a pé, o que demora em torno de 20 minutos, ou aguardar pelo transporte do campus que sai de um prédio a outro em horários definidos.

O campus definitivo encontra-se em construção, sendo que o primeiro prédio que deveria ter sido entregue desde 2008 ainda encontra-se em construção.

A situação ainda é precária, os alunos não têm espaço de convivência adequado, nem refeitório, a biblioteca que passou a funcionar apenas no 2010/2 conta com apenas uma servidora e também funciona de forma precária, não atendendo à real demanda dos alunos. Os alunos também reclamam que muito dos serviços de esporte e cultura facilmente encontrados no campus central, Darcy Ribeiro, não chegam até o campus Gama, o que os faz sentir desprestigiados pela universidade, além de provocar neles a sensação de abandono por parte da administração. Muitos dizem, referindo-se a tudo o que já foi exposto, que não se sentem em uma universidade, o que os incomoda muito.

Como foi exposto, muitos são os problemas encontrados e que necessitam ser corrigidos para que esse novo campus possa enfim ser reconhecido pela comunidade e possa formar alunos com qualidade.

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa 3 (três) professores, 1 (um) diretor, 1 (um) coordenador, 2 (dois) alunos e 3 técnicos-administrativos, sendo 1 (uma) psicóloga escolar (**pesquisadora**) integrante do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), 1 (uma) administradora e 1 (uma) assistente administrativa da UnB Gama.

Logo abaixo vemos nas tabelas 1 e 2 algumas informações sobre eles, como escolaridade, idade e sexo. Serão apresentadas, também, as siglas que foram escolhidas para preservar a identidade dos participantes e facilitar a diferenciação entre eles. Na tabela 1 encontram-se informações reativas ao coordenador, diretor, professores, técnicos-administrativas e psicóloga escolar; e, na tabela 2, encontram-se as informações relativas aos alunos. As tabelas foram separadas por conta de algumas alterações feitas no questionário para se adequar à realidade dos alunos, o que tornou as informações

diferentes. Logo após a exibição das tabelas 1 e 2, encontram-se as atividades desenvolvidas por cada participante na UnB Gama, conforme descrito nas entrevistas individuais por eles.

TABELA 1

Resposta dos participantes, exceto alunos, ao questionário de identificação (ver ANEXO C)

Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade	Cargo que ocupava na FGA
D	M	39	Doutorado	Diretor
C	M	45	Doutorado	Coordenador
P1	F	32	Doutorado	Professor
P2	M	32	Doutorado	Professor
P3	F	39	Doutorado	Professor
T1	F	33	Pós-Graduação	Administradora
T2	F	25	Ensino Médio	Assistente Administrativa
M	F	29	Pós-Graduação	Psicóloga Escolar

TABELA 2

Resposta dos alunos ao questionário de identificação (ver ANEXO D)

Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade	Curso	Semestre	Bolsista	Participa de Projeto na FGA
A1	M	19	Superior Incompleto	Engenharia de Energia	4º	Sim	Sim
A2	F	18	Superior Incompleto	Engenharia Eletrônica	3º	Sim	Sim

D: Atividades administrativas (gestão de pessoal, de material, patrimonial, divisão e supervisão tarefas), pedagógicas, ministra ao menos uma disciplina por semestre e, participa não só da graduação como em pesquisas e projetos de extensão (pós-graduação);

C: Matrícula (reajuste), revalidação de disciplinas, concessão de licenças, avaliação de estagiários, auxílio à psicologia (orientação ao aluno);

P1: Docência e Pesquisa. Aulas do ciclo básico e Pesquisa com aplicações para sociedade – linha médica;

P2: Leciona em disciplinas de tronco comum (eletrônica), orientação de alunos de iniciação científica, de alunos de apoio à graduação (bolsistas reuni), projeto de extensão da faculdade de engenharia com o ensino médio, o Engama, questões administrativas, de coordenação, de comissões e de pesquisa;

P3: Ensino (tecnologia química, química geral, combustíveis e bio-combustíveis), pesquisas (Produção de energia a partir de biomassa residual) e extensão (relacionamento universidade-comunidade e aperfeiçoamento do ensino da química para os cursos de engenharia, projeto de promoção da engenharia nas cidades do Gama e em seu entorno), orientação de aluna da pós-graduação em tecnologia ambiental e recursos hídricos da engenharia civil do campus Darcy Ribeiro e outro aluno do campus onde trabalha no reconhecimento e identificação de protozoários patogênicos presentes na água (análise digital de imagens) e outros três alunos com atividades nas disciplinas de tecnologia química (voltadas para a parte prática);

A1: Além das atividades diárias como aluno, participa de atividade de pesquisa (análise da bolsa de valores por probabilidade) e de extensão (divulgação da engenharia para o ensino médio);

A2: Além das atividades diárias como aluna, participa de duas pesquisas (desenvolvimento de um respirador infantil, aquisição de temperatura pra cirurgia de nervofacial, sintetização de nanomateriais) e monitoria de álgebra linear ;

T1: Orçamento e proposta de compra (material), a parte patrimonial, administração predial, participação de comissões do planejamento estratégico da instituição (graduação, pós-graduação e extensão) e de recursos humanos, da semana de recepção, representante no colegiado dos funcionários, dos servidores e participação no conselho;

T2: Atendimento ao aluno (pessoalmente e por telefone), auxílio a professores (materiais pra aula, aplicação de prova, aplicação de pesquisas de avaliação docente), trabalha com sistema acadêmico (SIGRA) entre outros como o Sitrans (transporte), o de materiais, os de registro, tratamento de documentação acadêmica (ex: memorandos, ata do colegiado, arquivo, cópia), secretariar reuniões, participa da semana de recepção de calouros.

5.2.1 O Serviço de Orientação ao Universitário (SOU).

Segundo Cunha (1997) o Sistema de Orientação ao Universitário (SOU) passou a funcionar em 1987 como uma coordenação pertencente ao Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE) que fazia parte do Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Nessa época, o CADE tinha como uma de suas principais funções a orientação acadêmica aos estudantes da UnB e a coordenaria do SOU era o “canal de comunicação entre a administração acadêmica e os alunos de graduação”. Além do atendimento aos alunos era realizado um trabalho de sensibilização dos coordenadores dos cursos frente aos problemas dos alunos. De acordo com Cunha (1997) suas atribuições foram regulamentadas pelo AR 640/87 e, entre elas, constavam as seguintes: (a)

recepcionar calouros e identificar suas necessidades e expectativas; (b) identificar obstáculos da estrutura e funcionamento da instituição e informar aos órgãos competentes, solicitando e sugerindo mudanças; (c) implementar canais de comunicação entre os corpos discente, docente, técnico-administrativo e a comunidade para favorecer o desenvolvimento de ações integradas; (d) orientação profissional; (e) informação e orientação e apoio, em especial aos grupos minoritários; (f) orientação e apoio a alunos estrangeiros.

Em 1990, o serviço passou por reformulações que foram regulamentadas pelo AR 442/90, no qual encontram-se, entre outras, as seguintes atividades: (a) orientação acadêmica ao aluno; (b) estabelecer integração entre coordenadores dos cursos e comissões de orientação para criar política conjunta de atendimento ao aluno; (c) identificar necessidades específicas dos alunos e fazer encaminhamentos, quando necessário; (d) orientação e apoio ao aluno. Segundo Cunha (1997) o SOU passou, então, a ter um “enfoque preventivo em sua atuação”, devendo “identificar os obstáculos da estrutura acadêmica que dificultassem ou impedissem o desenvolvimento e o acompanhamento acadêmico do aluno e informá-los aos órgãos competentes, sugerindo as providências necessárias” (p. 20).

Porém, a meu ver, o serviço ainda continuava tendo como foco principal o atendimento ao aluno.

Atualmente, o SOU é o Serviço de Orientação ao Universitário, o qual pertence à Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA) que faz parte do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UnB. No sítio desse serviço (UnB/SOU, 2011), encontramos as seguintes definições e atribuições:

- (a) “É o órgão de apoio acadêmico e de orientação psicoeducacional criado” para atender ao universitário. Entre as atividades pontuadas, encontramos acompanhamento escolar, atendimento individual ou em grupo, elaboração de políticas institucionais, promover integração entre professores, alunos e funcionários, rodas de conversa com temas como “eu calouro” e “eu universitário”;
- (b) “A missão do SOU é apoiar você, estudante, em sua trajetória acadêmica na UnB, compartilhando do seu desenvolvimento acadêmico-profissional, pessoal e social para tomada de consciência do significado do que seja ser universitário, e ser universitário de uma instituição pública em nosso país, como é a UnB.”

O serviço continua em processo de construção, mas já podemos evidenciar algumas transformações em sua estrutura, inclusive em sua equipe, que hoje conta com psicólogos escolares e pedagogos.

5.3 Etapas da pesquisa

Inicialmente o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e, no dia 15 de março de 2010 recebeu o parecer de aprovação (ver ANEXO E), o que possibilitou darmos início ao processo de construção de informações.

A investigação inicial e a construção empírica de informações da pesquisa foram realizadas em um período de seis meses, sendo que, nesse período, ocorreu uma greve dos servidores (professores e técnicos) que reivindicavam contra um corte salarial de 25 por cento, e isso fez com que se estendesse o prazo inicialmente pensado de três meses. Assim, elas tiveram início em março/2010 e término em agosto/2010. A divulgação dos resultados e a devolução dos mesmos para a instituição e especialmente para os participantes da pesquisa, ocorrerão logo após a defesa da dissertação.

A pesquisa foi realizada em três etapas, como serão descritas a seguir.

5.3.1 Primeira etapa: Investigação Inicial

Procedimentos:

A) Foi realizado um **levantamento documental** em março de 2010 para se investigar se havia menção ao Psicólogo Escolar ou ao serviço e às atividades por ele desempenhadas. Nesse momento, interessava apenas descobrir os espaços já documentados para atuação do Psicólogo Escolar.

B) Foi realizado também um **registro diário** do trabalho realizado pelo Psicólogo Escolar por cerca de um mês, para se obter uma descrição dos serviços desempenhados por esse profissional em sua rotina de trabalho. Aqui houve apresentação de atividades realizadas, algumas demandas vindas dos colegas de trabalho, as dificuldades enfrentadas, entre outras. Junto a ele, foi realizado um relato a respeito da vivência da pesquisadora enquanto psicóloga escolar da UnB Gama. Esse relato abrange as impressões da pesquisadora desde a sua entrada na UnB, em julho de 2008, até o término da pesquisa.

5.3.2 Segunda etapa: construção empírica de informações – Questionários e entrevistas individuais

Procedimentos:

A) Houve a aplicação de um **questionário de identificação e entrevista individual** com cada participante, exceto a psicóloga escolar que, no caso, era a pesquisadora. Nesse momento, também, aproveitou-se para pedir que os participantes assinassem um termo consentindo a sua participação na pesquisa, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ver ANEXO A. O intuito era o de se conhecer mais sobre o perfil desses profissionais, as especificidades, concepções, dificuldades, avanços da atuação deles, o que pensam da psicologia escolar e em que essa área poderia auxiliar para a melhoria do trabalho desses profissionais. As entrevistas com os participantes tiveram o objetivo de construir um conhecimento da rede de relações presente na faculdade, essencial para o trabalho do Psicólogo Escolar. Tudo isso foi realizado em maio de 2010, em dias previamente agendados com os participantes e de acordo com a disponibilidade deles, e o objetivo foi o de obter informações a respeito da dinâmica de trabalho desses profissionais, das atividades por eles desenvolvidas e das possíveis concepções envolvidas nessa atuação.

5.3.3 Terceira Etapa: Construção empírica de informações – Encontro Coletivo

Foi realizado um encontro coletivo, em agosto de 2010, depois de já terem sido realizadas todas as entrevistas individuais, para discutir com eles algumas questões escolhidas das entrevistas e apontar as primeiras impressões que tivemos a partir dessas informações, sendo esse o seutema.

Thiollent (1947/2008) traz a entrevista coletiva como uma das principais técnicas utilizadas para a construção das informações em uma pesquisa-ação.

O foco do encontro era o de evidenciar as concepções construídas individualmente e, a partir disso, tentar chegar, em grupo, a uma elaboração conjunta sobre cada questão escolhida.

Embora inicialmente o grupo tivesse sido projetado para acolher todos os participantes, teve a presença de sete deles, já que uma professora estava em licença-maternidade e que uma aluna e o diretor tinham outro compromisso e não puderam estar presentes. Os sete que estiveram presentes foram: um aluno, o coordenador, dois professores, dois servidores e eu mesma, psicóloga escolar e pesquisadora.

5.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados serão apresentados conforme a sua utilização em cada etapa da pesquisa.

Primeira Etapa:

Foi utilizado um protocolo de registro do levantamento documental para registrar se havia previsão da existência do profissional de psicologia escolar ou serviço, e se havia alguma atribuição específica a ele(a), nos principais documentos que regem a instituição pesquisada. Segundo Gil (2009), a análise documental permite que sejam examinadas e consideradas as informações relativas aos registros e às documentações institucionais, possibilitando uma compreensão aprofundada de questões de interesse do pesquisador, que só poderiam ser acessadas por meio deste recurso.

O diário de itinerância foi utilizado neste estudo por mim, a Psicóloga Escolar, para registro diário de minhas impressões, das situações ocorridas e descobertas que foram aparecendo nos dias definidos para registro. É um documento de caráter singular e privado. De acordo com Barbier (2007):

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida. (p. 133)

Ele é dividido em três fases: um diário rascunho; um diário elaborado; e um diário comentado. Para este estudo foram adotados apenas a primeira e segunda formas:

- Diário rascunho: o pesquisador escreve tudo o que ele tem vontade de anotar, empenha-se em registrar o que lhe parece importante. É a parte mais íntima do diário de itinerância. Aproveita-se esse momento para relatar os acontecimentos, as reflexões, os comentários científicos ou filosóficos, os sonhos, os desejos, as reações afetivas, etc.
- Diário elaborado: é construído a partir do diário rascunho. Se configura mais como uma análise do diário rascunho.

Segunda Etapa:

Foi utilizado um questionário de identificação do coordenador, dos professores, dos estudantes e dos funcionários contendo escolaridade, tempo de serviço, instituição na qual trabalha, idade, estado civil, ano de conclusão da graduação, e pós-graduação caso houvesse. Aqui foram realizadas modificações para que o questionário ficasse adequado aos estudantes.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada para a construção das informações junto aos participantes da pesquisa (Ver ANEXO B). Segundo González Rey (2005b): “As construções do sujeito diante de situações pouco estruturadas produzem uma informação qualitativamente diferente da produzida pelas respostas a perguntas fechadas, cujo sentido para quem as responde está influenciado pela cosmovisão do pesquisador que as constrói” (p. 4). Foi utilizado gravador para registro das entrevistas.

Terceira Etapa:

Para o encontro coletivo foi utilizada uma câmera filmadora digital.

6. Procedimentos de Análise

Neste trabalho, escolhemos a análise de conteúdo como ferramenta para uma melhor compreensão das falas dos participantes da pesquisa nas entrevistas individuais. Bardin (1977/2010) nos mostra que o recurso, no caso, a análise de entrevistas, é indispensável à análise de conteúdo para que ela possa lidar com um material qualitativo rico e complexo.

A organização da análise de conteúdo obedece a uma cronologia, em suas diferentes fases: (a) pré-análise; (b) a exploração do material; e (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A codificação segundo Bardin (1977/2010) é uma transformação das informações do texto bruto, efetuada segundo regras precisas, que permite o alcance de uma representação do conteúdo, suscetível de esclarecer o pesquisador acerca das características do texto. A autora define três possibilidades para a organização da codificação: (a) o recorte; (b) a enumeração; (c) a categorização. Neste trabalho optamos apenas pela primeira e terceira delas.

O recorte, escolha das unidades de registro e de contexto, deve ser coerente em relação às características do material e aos objetivos da análise. As unidades de registro podem ser palavras ou temas. O tema, de acordo com Bardin, é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. Fazer uma análise temática consiste em descobrir ‘os núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença (...) podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 131).

Segundo González Rey (2005b) os núcleos de sentido são as categorias de sentido subjetivo e de configuração subjetiva criadas pelo pesquisador a partir dos modelos que vão sendo construídos por ele ao longo do processo de pesquisa. Esses modelos são as idéias que vão se integrando em uma

dinâmica articulada pela reflexão do pesquisador, no qual diferentes aspectos da informação aparecem relacionados em uma construção teórica. O autor defende que essa construção mental realizada pelo pesquisador é uma alternativa criativa diante do sistema de dados já conhecido. A partir disso, são construídas novas zonas de sentido da realidade, diferentemente da apreensão finalista do real. O pesquisador, então, ocupa lugar central no processo de pesquisa, sendo responsável pelo “modelo” em desenvolvimento.

O tema é considerado por Bardin uma unidade de registro, e seu conteúdo é a base para que se realize a categorização.

(...) é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo (...) podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base. (p. 131).

Utilizamos a categorização como forma de identificar temas que surgiram nas falas dos entrevistados, fossem eles recorrentes ou não. Bardin nos mostra que a categorização é uma forma de classificar elementos que formam um conjunto por diferenciação, e, em seguida, reagrupar por analogia, segundo os critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos, que no caso dessa pesquisa respeitará o critério semântico (temas).

Bardin (1977/2010), referindo-se ao procedimento por acervo da categorização, o escolhido para esta pesquisa, diz o seguinte: “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceitual de cada categoria só é definido ao final da operação” (p. 147).

As categorias, em nosso trabalho, só foram criadas à medida que fomos lendo as entrevistas e nos familiarizando com seu conteúdo. Antes disso, o que existiam eram alguns temas estabelecidos para a entrevista, porém nada fechado, definido. Foram criados apenas como forma de orientar a pesquisa para algumas questões que desejávamos investigar com os participantes.

Na interpretação das informações acreditamos ser fundamental o olhar do pesquisador sobre essas informações, o que dá um caráter único à pesquisa, e o que a define como qualitativa.

Em conclusão, pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual. (Bardin, 1977/2010, p. 142).

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Análise do Levantamento Documental

Realizamos um levantamento documental dos principais documentos que regem as atividades na Faculdade UnB Gama (FGA), como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) específico da UnB Gama e Estatuto e Regimento Geral da UnB. A partir dele, observamos a falta do psicólogo escolar nesses documentos, aparecendo apenas a orientação acadêmica no Regimento Geral e Estatuto, e o SOU (Serviço de Orientação ao Universitário) - serviço que conta com uma equipe de psicólogos escolares e pedagogos - no PDI. No texto deste último aparece o seguinte: “Criar postos avançados do SAA e SOU”. Porém, ressaltamos a minha participação como membro da comissão de elaboração do PDI, o que, em parte, justifica o serviço ter sido citado.

À época em que a pesquisa foi realizada, ainda não existia um Regimento Interno específico para a UnB Gama, e os Planos Políticos Pedagógicos das habilitações lá existentes ainda não estavam prontos.

Levando em consideração que na UnB como um todo, existem psicólogos escolares trabalhando na Clínica escola do Instituto de Psicologia (CAEP), no Programa de auxílio aos portadores de necessidades especiais (PPNE) e no SOU (Serviço de Orientação ao Universitário), no regimento e estatuto - que são documentos válidos para toda a UnB - esses serviços não são citados diretamente, podendo apenas considerá-los ou subentendê-los como parte da Orientação Acadêmica.

2. Análise do Registro Diário

Comecei a elaborar o registro no dia 26 de abril de 2010 e parei no dia 17 de junho do mesmo ano.

Nele, constam atividades desenvolvidas por mim nesse período, enquanto psicóloga escolar da UnB Gama, como:

- (a) Parceria com professores em projetos;
- (b) Mediação em reuniões para resolução de conflitos de trabalho e de caráter político (como a definição do posicionamento a ser adotado pelos técnico-administrativos durante a greve na FGA);
- (c) Atendimento a alunos (escuta clínica, organização do tempo/planejamento dos estudos, orientação acadêmica, tomada de decisões, autoconhecimento. Os alunos apareciam

espontaneamente ou por encaminhamentos realizados especialmente pela assistente social e pelos professores);

(d) Orientação aos trabalhos da coordenação do curso;

(e) Atendimento a professores;

(f) Trabalhos em parceria com a administradora do campus, o coordenador do curso, a assistente social, o PPNE e alguns professores;

(g) Trabalhos de diagnóstico, como a verificação dos índices de reprovação por disciplina, e a observação de aulas dos professores para dar a eles um feedback e podermos juntos pensar em melhorias;

(h) Resposta a e-mails enviados para o SOU (para responder a dúvidas de ordem acadêmica ou para agendamento de atendimento);

(i) Observação de algumas reuniões importantes para subsidiar a realização do meu trabalho, como a reunião da diretoria da FGA com os professores sobre a volta às aulas após a greve. (Aproveito para ressaltar que não houve um pedido da direção ou um convite formal para a minha participação na reunião, foi uma atitude espontânea minha a de participar);

(j) Escuta clínica de funcionários, no caso a segurança patrimonial, que solicitou que eu conversasse com os alunos em sala sobre a conduta deles;

(k) Elaboração da recepção aos calouros.

Foram registrados, também, problemas enfrentados por mim no exercício do meu trabalho naquele momento, como: dificuldade em organizar plano de trabalho, devido a não existir horário específico dedicado ao atendimento aos alunos, atividade realizada a qualquer instante, dependendo da procura; dificuldade em estabelecer prioridades para o trabalho; falta de infra-estrutura adequada; falta de motivação e comprometimento com o trabalho por parte de alguns colegas; ambiente de trabalho conflituoso; ansiedade e nervosismo dos servidores devido à possível redução salarial, o que culminou em greve; falta de tempo da coordenação e direção para reuniões de trabalho; falha na distribuição de atividades e definição de funções de cada servidor. Problemas enfrentados por outros servidores, como: conflitos de trabalho, desmotivação, falta de definição de atribuições a cada servidor, problemas de infraestrutura, falta de presença da direção para solucionar conflitos de trabalho.

Podemos perceber que algumas das questões que apareceram nas entrevistas individuais e no encontro coletivo com os participantes da pesquisa também apareceram aqui, como: problemas de infra-estrutura, problemas nas relações de trabalho, falta de compreensão a respeito do serviço desempenhado não somente pelo psicólogo escolar, mas de todas as funções existentes na faculdade.

3. *Análise das Entrevistas Individuais*

As entrevistas individuais foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2010). Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante das entrevistas, que consistiu em estabelecer um primeiro contato com elas, de forma a se ter as primeiras impressões, orientações, e marcar os principais pontos que apareceram nas falas dos entrevistados para, assim, se prosseguir com a análise. Posteriormente, organizamos as falas em temas semelhantes e criamos as categorias e subcategorias. Foram criados três temas: (1) Pertinência dos trabalhos de Psicologia Escolar; (2) Espaço para a atuação do psicólogo escolar; e (3) Natureza do trabalho do psicólogo escolar. Para o Tema 2 foram criadas 11 categorias e 18 subcategorias; para o Tema 3, 4 categorias. Após a definição das categorias e a organização dos conteúdos das entrevistas dentro de cada uma delas, partimos para a interpretação dessas informações.

Tema 1: Pertinência dos trabalhos de psicologia escolar

Todos os entrevistados acharam ser pertinente haver trabalhos de Psicologia Escolar na instituição participante.

C: É... Na verdade pela prática, né. Eu acho que a prática mostrou que a coisa tá sendo efetiva, né (...)

P1: (...) sim, fundamental.

A1: Até porque eu já fui usuário.

T1: Acho (...) Porque eu acho que pode... Orientar, ainda mais aqui que os professores são novos... Dar um... Um... Um norte pro professor se orientar no ambiente... Né? Da universidade. Eu acho que pode ajudar... Ajudar os alunos também... Eu acho que é válido.

T2: Sim, você... Como orientadora dos alunos, né, você ajuda em tudo, você ajuda o aluno a... A, né, as dificuldades dele em relação a ele aprender, isso tem que ter. As dificuldades do professor em relação ao que ele vai passar, porque muitos professores, como são novos, precisam dessa orientação, né, eles têm uma certa dificuldade de passar o conhecimento deles para os alunos, e os alunos observam isso, né, tanto é que, por eles optarem na hora de escolher a disciplina por tal professor, é porque eles sabem que aquele outro não passa direito o conteúdo, né, ou então, de uma certa forma criou alguma coisa com o professor. Então você tá aqui pra orientar, tem que ter um psicólogo escolar pra orientar os professores e alunos, né, que este seja o trabalho principal, né, dessa parte de psicologia escolar (...) Orientar os professores e os alunos, né, dar um caminho pra eles aí, a... A... Tanto... Como ensinar, como aprender... A ajudar também talvez, ã... Nessa parte pessoal do aluno que tá encontrando certas dificuldades, né, por problemas particulares, né, mostrar pro aluno o que que ele tem que fazer, o caminho que ele tem que seguir, a... Orientar o aluno o que ele precisa, né, a

gente tem muitos alunos aqui que tem essa dificuldade financeira, então, essas partes... Eu acho que tem que ter alguém pra orientar o aluno, né, como se diz lá, o Serviço de Orientação ao Universitário. Isso tem que ter, tem que ter...porque o aluno chega aqui na faculdade... Ele vem meio que com a cabeça do segundo grau, e acha que é tudo tão fácil, né, e não é, faculdade não é fácil, e se não tiver uma orientação de... De alguém, o aluno fica perdido, né, ele... Né... Vai ser quatro anos ou cinco anos que ele vai passar aqui, mas que pra ele não vai ter.... Né, ajudado, porque... Do início ao fim ele não foi orientado, então fica meio perdido. Tem que ter a orientação ao aluno sim, né, tem que... Precisa, tanto ao aluno como professor, ainda mais que nós aqui temos professores novos, né, precisa. É... Eu acho que é importante sim, é importante.

P3: Eu acho pertinente o trabalho do psicólogo escolar na instituição, porque... Hoje mais do que nunca, nós recebemos alunos, né, com diferentes perfis sociais, né, digamos que sócio-econômicos, de forma geral, né. Então, essa abertura, né, esse processo de... De expansão universitária, né, o REUNI, ele permite, ele abriu as portas para é...jovens, adolescentes, das mais diversas, é... Condições sociais, né. E com isso, também há necessidade de um trabalho é... Do psicólogo escolar dentro da instituição, né. Por quê? Porque em muitas ocasiões, o aluno tem potencial para se tornar um grande engenheiro, mas falta o suporte psicológico, por any motivos, né. Any motivos, que aí podemos citar desde a estrutura familiar, principalmente, passando por... Por a própria natureza do aluno. Passando pela própria natureza do aluno, porque nós vemos diversas personalidades, características, né, alunos que retornam a disciplina e já vem um mundo de trabalho pra cima deles e já ele quer largar a universidade, por exemplo, eu tô colocando um exemplo, né, tem outros que são mais otimistas, tem outros que são mais pessimistas, então a gente vai perder grandes potenciais, né, por causa de é... Aspectos que podem ser trabalhados por um psicólogo escolar. E com grande sucesso, né, com grande sucesso.

Em algumas entrevistas percebe-se que os participantes se referiram diretamente ao meu trabalho enquanto psicóloga escolar da instituição. Vimos isso nas falas de C, T1 e T2. Apenas na fala de T2 aparece o serviço do qual eu faço parte, o SOU (Serviço de Orientação ao Universitário), nas demais os participantes se referem diretamente à figura do psicólogo escolar. T1 e T2 ressaltam a importância do trabalho do psicólogo escolar com os professores novos da instituição participante. Elas se referem ao fato de muitos deles estarem começando a carreira de docência. Foram citadas algumas atividades que os participantes acreditavam que deveriam ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar, como a orientação a professores e alunos, o suporte psicológico a alunos e a inclusão escolar dos alunos carentes. Em síntese, tanto professores como alunos precisam de adaptação à realidade da Universidade, no que se refere ao desempenho de seus papéis e ao tipo de relações de trabalho, no processo de ensino-aprendizagem e da vida universitária, que é permeada por ligações afetivas. O psicólogo escolar é tomado como um mediador. É importante ressaltar que na fala de T2 encontramos uma definição de Psicologia Escolar bem próxima daquela tradicional vista na citação de Maluf (1992, 1994) em Marinho-Araújo (2005), onde o psicólogo é tido como um solucionador de problemas, que deve dar a receita, o caminho para a solução desses. Percebemos, também, que o trabalho é apontado, em especial, com foco no aluno, assim como tratado no histórico sobre a Psicologia Escolar deste

trabalho. A questão da diversidade é apontada por P3 e corrobora com o papel descrito por Pulino e Cunha (2009a) do psicólogo escolar.

Tema 2: Espaço de atuação para o psicólogo escolar

Categoria 1: Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior

A1: Por exemplo, que nem eu falei, é, quando o calouro chega, né, o ritmo de estudo do Ensino Médio é totalmente diferente do superior. A cobrança, o conteúdo é muito maior, né, os livros são muito maiores, é...a cobrança não, mas, a avaliação, é mais, não é que é mais rigorosa, mas ela é mais restrita, né, assim, tem mais...é...por exemplo, no começo, na primeira aula, você já recebe todo o esquema de avaliação do curso, né? Geralmente, no Ensino Médio não é assim. Depende dos colégios, mas, às vezes, não tem essa restrição, né? (...) E... Então, e mesmo, por exemplo, às vezes, em algumas matérias você tem que preparar um projeto, então já é totalmente diferente do Ensino Médio porque a gente não tem projeto, a gente tem trabalho. Então, geralmente, você tem alguns trabalhos, você faz apresentações, seminários e tal... Agora, não. Por exemplo, o projeto, você tem que preparar, mesmo que seja algum produto, né? Por exemplo, em desenho técnico, a gente tem que fazer um, fazer todo um desenho, todas as medidas, toda a planta de um equipamento, então, aí já é outra coisa, né? Aí, por exemplo, no caso que você falou do... Do psicólogo escolar, tipo, acho importante porque tem que ter alguma coisa pra, tem que ter alguém pra auxiliar a pessoa nesse período de transição, né?

P3: Então assim, mas fundamental eu acho é agendamento do tempo, né, porque... organização. O aluno ele chega de um universo completamente diferente, um cenário completamente diferente, cai de repente nesse cenário, né, extremamente...é...demanda muito do aluno, e o aluno se perde. Então, de forma geral ele se perde, aí vem é... A questão da...das... Das reprovações, né, vem o problema das reprovações, e tem momentos em que não dá pra faltar, enquanto tem tempo de salvar, né. Então eu acho fundamental o trabalho do psicólogo para orientar, fazer um trabalho de orientação dos alunos, com diferentes características, né, certo, que vão ter dificuldades, podem ter dificuldades para enfrentar essa nova fase.

Constatação de que os alunos passam por dificuldades na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Eles sentem muitas diferenças de um nível da educação para o outro. O psicólogo escolar é visto como tendo um importante papel no que diz respeito à escuta, orientação e ajuda para amenizar as dificuldades desse momento. Seria alguém que, pela escuta, traduz o tipo de dificuldade do aluno, considerando as estruturas e a dinâmica do Ensino Médio e do Ensino Superior. Aqui, o papel da escuta clínica como sendo fundamental ao trabalho do psicólogo escolar é evidenciado. Como dito por nós anteriormente, “A escuta clínica nos permite lidar com a dimensão da singularidade do humano”.

D: (...) eu acho que é importante esse apoio, principalmente porque tem que trabalhar, que o nosso aluno, ele, no sentido de tempo, eu vejo uma fragilização e...desse aluno que chega aqui. (...) O aluno, ele tem chegado, não com falhas, de formação, eu diria que a sociedade mudou e esse aluno ta

chegando muito mais imaturo, ele acha que a universidade é uma extensão do colégio que ele...que ele...ele ainda não caiu na realidade que ele ta aqui pra fazer formação profissional. Que a gente não tem que educá-lo e é... A educação primária, fundamental já passou, né, a de casa, e aí é bom esse espaço, é bom para eles aprenderem. Então eu acho que a equipe, tanto pedagogo quanto psicólogo, é importante nesse processo para ajudar os alunos que tem mais dificuldade de saltar esse muro, porque é um muro, tá. É uma realidade, eu diria, que é chocante, quando você passa do Ensino Médio pra universidade na engenharia, é um choque. O aluno, ele não entende que o professor ele é o único encaminhador, que ele tem que aprender a caminhar pelas próprias pernas, o professor só dá a direção, ele não vai ensinar, ele vai ensinar algumas técnicas e outras ele vai ter que aprender, e aí nesse ponto, o trabalho pedagógico e psicológico com esses alunos que tem uma certa dificuldade de se readaptar rapidamente é importante pra trazer pra ele a realidade, mostrar que o aluno em engenharia, no nosso caso é bicho grande...

D percebe o efeito das mudanças sócio-históricas no desenvolvimento das pessoas. Percebe, também, a dificuldade encontrada pelos alunos na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Vê o trabalho do professor como técnico, e o do psicólogo como de apoio para superação de dificuldades pessoais. Não percebe a função de educador do professor.

(A) Organização dos estudos.

A1: É! E, então, por exemplo, aí o calouro chega, né, e fala... Aí pega as matérias e vai estudar que nem tava acostumado no Ensino Médio. E... Só que ele não sabe se organizar ainda pra essa questão da avaliação, das avaliações, né?

O psicólogo escolar pode ajudar o aluno que está chegando ao Ensino Superior a organizar os seus estudos por meio de um planejamento. Neste, são levados em consideração a grade horária do semestre ao qual o aluno está matriculado, suas horas livre, sua alimentação, sua hora de dormir, momentos de lazer, prática de exercício físico, atividades extra curriculares, etc. Tudo isso montado a partir da especificidade de cada aluno. A mediação do psicólogo não é só técnica, mas leva em conta a singularidade do aluno.

Categoria 2: Curso de engenharia

(A) Diferença de formação entre engenheiros e psicólogos.

D: (...) a minha realidade é... A minha realidade é a seguinte... A engenharia é um curso, né, nós já tivemos outras conversas do que é ser um engenheiro, nas primeiras conversas de repente você ficou até um pouco chocada, do quanto nós somos diretos, pragmáticos, e... Isso é um pouquinho ruim... Muitas vezes a gente deixa de ver alguns, de perceber alguns problemas.

Percebe a grande diferença entre a formação do engenheiro e a do psicólogo. Acredita que eu tenha ficado “chocada” com as suas opiniões nos momentos em que nos reunimos para tratar de assuntos de trabalho. Entende que nem tudo é percebido pelos engenheiros, mas não acha que isso seja

muito ruim, apenas um pouco (se refere à compreensão que o psicólogo tem sobre questões pessoais, autoconhecimento, sentimentos, etc.).

D: Então tem certas características de subjetividade dentro da engenharia, do que é ... Do que é... Funcional, do que é... Os anseios que eu acho que é... Essa área pode vir a contribuir, né... Às vezes, muitas vezes eu me deparo com uma pequena... Uma pequena frase, alguma coisa, quando você coloca uma questão disciplinar, alguém chega e... Como a professora x, que é da área de artes, realmente, eu nunca tinha pensado nisso, e aí abre, eu acho que o papel de... Servidores, professores, mesmo os alunos de outras áreas, e aí... Por isso que é importante a comunicação, porque muitas vezes, você com uma... Uma palavra diferente, uma visão diferente, você escuta aquilo e fala assim, “eu não tinha pensado...”

Entende que um outro olhar contribui para que algo que nunca tenha sido pensado antes possa vir à tona. Psicólogo Escolar ajuda a trazer esse “outro olhar”.

D: O engenheiro é muito de variável, né, se a gente, eu principalmente venho de uma área, eu tenho bastante a técnica de transformar o problema em uma multivariável eu englobo ele em determinadas áreas né, pego... Pra indicar os efeitos e você enquadra e canaliza o problema para um objetivo em função das suas variáveis. Só que, o problema é quais são as variáveis? Eu sei disso, eu sei disso, eu sei daquilo, mas tem sempre um que é complicado, que é por exemplo, pro engenheiro, é o fator mão-de-obra. A mão-de-obra, ou seja, quando a gente chega, em mão-de-obra, uma deficiência é a relação com a parte humana. E a relação da parte humana, infelizmente, não somos muito bons de formação, mas iremos melhorar nisso, ainda mais, ainda somos, e não vamos né, por mais que melhore a formação, nós temos uma limitação própria da formação da engenharia, não pode formar um engenheiro como, com um ... A gente vai ter sempre uma visão externa. Assim como de um outro lado vai ter uma visão...que é Tem que fazer parte, tem que fazer interface... Mas quanto mais você tiver multifaces com outros profissionais com certeza isso te dá...o contato com outras áreas vai ser muito superficial, né, então isso é importante.

D generalizou. Colocou todos os engenheiros com um mesmo e único perfil. Isso nos mostrou a forma como os engenheiros se constroem enquanto profissionais, acreditando que todos devem ter o mesmo raciocínio para que estejam certos. Esse raciocínio “generalista” é utilizado pelos docentes na formação dos futuros engenheiros. Quando um foge ao padrão, a tendência é que seja mal visto pelos colegas. A singularidade do indivíduo não é respeitada ou considerada tanto para o planejamento das atividades, quanto nas relações. Arendt (1958/2010) enfatiza, como visto anteriormente, a singularidade do ser humano, dizendo que ele é um ser único, um novo começo em virtude de seu nascimento. O ser humano, da forma como colocada por D, deixa de ser percebido como um ser multideterminado na sua relação com o ambiente como vimos em Pulino (2008).

No meu ponto de vista, são esses que fogem ao padrão que têm muito a contribuir com essa área, é o que tenho observado na minha parceria com alguns professores que fogem ao padrão na UnB

Gama. D disse que os engenheiros não têm muita facilidade para lidar com a parte humana, e ligou isso à formação que eles recebem. Assim, mostrou a importância da colaboração da psicologia escolar de trazer esse outro lado, essa outra visão. Um trabalho de interação entre engenheiros e psicólogo escolar parece trazer importantes contribuições para a formação docente.

P2: “Ó, fulano, esses alunos agora que... Que tão entrando eles tão extremamente é... Complexados porque eles passaram doze horas por dia na frente dos computadores, eles não sabem nada do mundo real”. Se ele der um relato desse e parar aí, ponto, o professor vai virar pra ele e falar “tá, e eu com isso?” Agora se dali ele virar e falar, “ó, não sabem nada do mundo real, quando você for falar com eles, faz assim, assim, assim, assim e assim”, entendeu? Der uma opção, der uma... Uma ajuda na operacionalização, não vai ter professor que não vai te parar pra ouvir. Então assim, isso pra mim é... É uma atuação do psicólogo. Não... Não... Não tô te dizendo o que você vai ensinar. Só tô te... Tentando te ajudar como ensinar, isso é legal, entendeu. Não tô... Você não vai... Você não vai discutir com o aluno se a matéria é fácil, se a matéria é difícil. Você vai discutir com o aluno se ele tá estudando certo pra aquela matéria. Porque, fácil, difícil, todas são difíceis até vir a mais difícil. Ai aquela que ele achava difícil vai passar a ser fácil, né? Entendeu...

P2 supôs uma fala do psicólogo escolar e afirmou que apenas conversar com o professor sobre o problema não adiantava nada. Ele mostrou a sua ansiedade diante de situações pouco estruturadas. O imprevisível, o novo, as questões para as quais não existem respostas óbvias, prontas, segundo P2, não são bem aceitas pelos professores da engenharia. De acordo com P2, estes querem, necessitam de respostas, de algo bem estruturado, quase uma “receita” de como atuar. P2 nega a condição de novidade do ser humano, como trazida por Arendt (1958/2010) e, também, a perspectiva da infância, como apresentada por Pulino (2007). Esta concorda com Arendt ao considerar o ser humano como abertura, novidade, incompletude, condição esta que, quando aceita, permite a ele enfrentar a realidade ou desafiá-la seja ela qual for. Enfatizamos a questão do “quando aceita” lembrando do que Freire (2005) nos disse sobre a busca do ser humano em compreender a si mesmo, podendo aceitar a sua condição humana, ou negá-la, assumindo o que o autor chama de sua “desumanização”.

O psicólogo escolar é valorizado por P2 mais pelo que ele pode trazer enquanto conhecimento técnico e aplicado do que em sua característica e formação profissional.

Enfrentamos um grande problema ao trabalhar nas áreas exatas, que é essa distância entre as formações. Eles estão acostumados a lidar com problemas palpáveis, descritíveis, matemáticos. Nós, por outro lado, estamos acostumados a lidar com o novo, específico, subjetivo. O reconhecimento de que há semelhanças entre atitudes, idéias, ações, num contexto cultural, leva em conta que sempre há brechas para as especificidades individuais. A compreensão das ações se dá exatamente pela relação dessas duas dimensões, que se relacionam dialeticamente. É o que González Rey (2005a) fala sobre a relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social, mostrando que as realidades social e

individual se influenciam mutuamente, uma modificando a outra em um processo contínuo de desenvolvimento.

A ansiedade frente aos problemas, o que gera respostas mal formadas, impensadas, pode tornar o problema ainda maior e podemos ser vistos como profissionais mal preparados, que não fazem diferença, ou pior, que prejudicam o bom andamento das atividades. Não podemos, na tentativa de atender às demandas, nos enganar, negar tudo o que aprendemos em nossa formação, para ver a felicidade momentânea de uns, e o desespero de outros. Temos que aprender a lidar com as frustrações frente a negação no atendimento de uma demanda, aprender a lidar, também, com as inúmeras vezes em que teremos que explicar o que fazemos, como pensamos, como trabalhamos, e no que podemos ajudar.

Não podemos assumir o que Novaes (2008) chamou de “cinismo onipotente” em nossa atuação.

Devemos compreender que a Psicologia Escolar, em especial no ensino superior, está em processo de construção, nem nós mesmos sabemos ao certo tudo o que podemos ou não realizar nesse contexto, como podemos exigir que os outros saibam? Estamos sempre construindo e reconstruindo nossa atuação e formação, não fazemos parte das exatas, trabalhamos com seres humanos que estão sempre em desenvolvimento, seres de alta complexidade, seremos muito infelizes e frustrados se tentarmos elaborar “receitas” para nos aproximarmos mais das exatas. Como definir o ser humano por números, equações, ou, simplesmente, respostas prontas, fechadas?

Em outro momento, já no final dessa resposta, P2 tirou a responsabilidade do professor em relação ao como as disciplinas são ministradas, à qualidade das aulas, à compatibilidade entre o que é tratado em aula e o que é cobrado em prova, e jogou para o aluno. O problema de uma matéria ser considerada difícil não seria da matéria ou do professor, seria do aluno que estuda pouco, essa foi a visão defendida. E, na opinião de P2, o psicólogo escolar deveria dar conta desse aluno e trabalhar apenas com ele suas dificuldades frente às disciplinas. Essa é uma visão determinista e compartimentalizada dos problemas da educação. Precisamos ver o problema como algo formado por diversos fatores e pessoas.

Por outro lado, isso nos dá indícios de que devemos, sim, pensar em uma forma de trabalhar que tanto preserve a natureza da ciência psicológica, quanto atenda às demandas trazidas pelos professores da engenharia.

P2: Eu...eu vejo muito assim, o pessoal da área de humanas, que eu conheço, eles passam o... O curso inteiro estudando as várias teorias, estudando as várias teorias, pra você ser sociólogo você estuda é... Como é que é... Aquele lá, francês, Durkeim, você estuda a sociologia de Piaget, a

sociologia de Marx, a sociologia de... De sei lá quem. Se você é psicólogo, o Piaget também foi um pouquinho psicólogo, tem os caras lá do Skinner, do behaviorista. Tem o cara lá do... Do Vigotski, tem aqueles cara tudo. Mas quando você vai defender um trabalho final, eu posso até tá errado, mas, você não tinha que escolher uma área pra justificar o seu trabalho final, algum tipo de escola pra você se... Estudar mais a fundo e... Pois é. Esse é o problema. Porque na vida real, a gente não tá aqui pra fazer um debate de idéias. A gente tá aqui pra fazer um... Um... Um debate de soluções. Não é mais no plano filosófico. Eu não quero saber se construtivismo é melhor do que é... Sei lá, qualquer outra, é... Behaviorismo. Não. Eu quero saber o que que eu faço com um aluno que passa 15 horas por dia no second life. É pontual, entendeu, então se você, se qualquer um, tem uma resposta pra uma pergunta pontual, eu não quero saber se essa resposta é sua, se essa resposta é do Vigotski, se essa resposta é do Piaget, eu só quero é a resposta. A maioria dos professores de engenharia vão todos pensar desse jeito. E... E... E esse ponto eu acho que... O psicólogo escolar ele tinha que... ele podia fazer um tcc de de de trabalho, não um tcc de filosofia. A não, vamos fazer o seguinte, temos que melhorar a "performance" dos alunos da escola classe da 104 sul. Nós temos seis meses para melhorar o rendimento dos alunos da escola classe 104. E aí assim, no seu trabalho de campo você vai ter que estudar a filosofia pra justificar as atitudes que você, como psicólogo escolar, escolheu pra aquele problema, entendeu. Você tem usar o arcabouço da psicologia pra mapear o problema, você tem usar o arcabouço pra propor solução, você tem usar o arcabouço pra implementar solução. Você só não precisa discutir isso. Isso não diminui o mérito. Eu acho isso muito mais frutífero do que discutir a educação dos alunos da geração x, segundo Vigotski. Pô, pára. Entendeu. De que esse tcc vai ajudar.

Apesar de P2 não conhecer muito a respeito dos teóricos do desenvolvimento, ele mostrou claramente a falta de interesse em conhecê-los. Ele não quer saber o que esses teóricos falam, como eles concebem o ser humano e quais os aspectos do desenvolvimento. Ele quer, a nosso ver, uma receita pronta de como atuar com os alunos, como ser professor, como estabelecer uma relação em que ele se preserve na autoridade de professor. P2 falou como se o psicólogo estivesse alienado do mundo real, mostrando que suas ações precisam de mais concretude e menos idéias. Ao mostrar o seu desinteresse pelas teorias do desenvolvimento e afirmar que a maioria dos professores engenheiros têm essa mesma visão, vemos um grave problema na formação enquanto professores desses engenheiros. Como pode um professor atuar sem a mínima noção de como se processa o desenvolvimento humano, as relações, a relação professor-aluno, de como funciona o ambiente de sala de aula, quais os pontos devem ser observados e quais os critérios devem ser adotados por um professor, etc.? A partir disso, percebemos a carência na formação docente desses engenheiros e tememos pela saúde deles e de seus alunos, pois sabemos da complexidade dessa profissão, que já é difícil com uma formação adequada, sem essa formação se torna quase impraticável. Esses professores caracterizam-se muito mais como engenheiros que dão aula do que como profissionais de educação, educadores. Daí a dificuldade de se assumirem como sujeitos da ação, da interação educativa.

Mas nos perguntamos, como gerar interesse nesses professores sobre assuntos que fogem radicalmente da sua área de formação? Como tornar atrativos temas como desenvolvimento humano? Percebemos, pela fala de P2, que precisamos pensar em alternativas que atendam às demandas desse

perfil de professores e, ao mesmo tempo, tratem dos assuntos que consideramos fundamentais para a reflexão crítica deles a respeito da práxis docente. Precisamos, também, problematizar a distinção entre ser um engenheiro dando aulas e ser um professor de engenharia.

D: Veja bem, dentro, tem o processo pedagógico, lógico que é importante, atendimento dos alunos, que é escolar, mas tem o processo é... Interno que ele pode entender é... Logicamente qualquer profissional de outra área que chega aqui, como a gente faz projetos interdisciplinares, eu acho que teria espaço para a atuação, tá? Espaço, por exemplo, pra compreender melhor como eu, tava falando né, a gente vai fazer a disciplina de psicoacústica, aí você fala, o que que é psicoacústica?

D entendeu o trabalho do Psicólogo Escolar como o de atendimentos aos alunos e, também, o de trabalhos interdisciplinares com os professores. Isso qualificou melhor o papel de mediador do psicólogo escolar.

P2: (...) dá uma medida muito exata do viés que as formações são dadas e aí eu acho que dá um choque de cultura. Eu acho que dá um choque de cultura não no sentido de que uma é melhor ou uma é pior, é simplesmente um choque de cultura.

P2 afirma que a relação do psicólogo escolar com um engenheiro (e não com o professor de engenharia) gera choque de cultura. Isso nos sugeriu algumas incompatibilidades de concepções de educação e todos os processos envolvidos nela. Sugeriu também, que P2 se vê mais como engenheiro do que como professor, o que favorece o não comprometimento com questões de cunho educacional.

P3: (...) como aconteceu com uma aluna que me procurou e me disse, “eu não sei fazer uma... Um exercício da lista de exercício, eu não consegui fazer até hoje, porque eu estou sentindo imensas dificuldades, mas eu trabalho, eu não posso abrir mão do meu trabalho porque eu estou sozinha aqui, minha família está toda fora de Brasília, como é que eu vou me manter?”, né, e aí eu encaminhei ela à psicóloga, porque eu não tenho a formação para atender esse tipo de alunos, né, eu tenho, de repente, uma forma, né, preto no branco, branco no preto, eu digo “você abre mão de umas disciplinas, ou você abre mão da faculdade, então você tem que conciliar”, mas não sou eu a pessoa adequada para isso, porque eu não estou preparada para lidar com esse tipo de situação, né, da forma adequada. Então, tem que ser atendido por um psicólogo, para que esse psicólogo leve ela a um entendimento de que o importante não é se formar em três, quatro anos, o importante é se formar com qualidade e sobreviver [risos], porque senão, entendeu, não é, então tem que conciliar todas as coisas.

P3 pareceu realmente preocupada com a situação dos alunos, mas disse não saber como agir com eles e preferir encaminhar para a psicóloga escolar. P3 pareceu aberta para o trabalho em parceria com o psicólogo escolar.

P3: Entendeu? Mas não sou eu, não é o professor que faz esse trabalho, o professor pode até se preparar, tem muita literatura, né, para o professor se preparar para atender. Hoje em dia já se abriu espaço para isso, porque a universidade era uma ilha, né, era uma ilha, então era ali que...

Quem não era pra estudar... Mesmo, né. Mas poucos eram... Chegavam à universidade com esse perfil de... De... De dificuldade tão grande. Então assim, eu acho que o psicólogo é fundamental. Não podemos prescindir dele, não podemos prescindir dele.

Primeiro P3 afirmou que não é o professor que vai educar, orientar o aluno em problemas que não digam respeito diretamente à disciplina e a seus conteúdos. Porém, logo depois, P3 falou da existência de muita literatura que trata dessa temática e, também, sobre as mudanças na universidade, nos dando a entender que estaria aberta a aprender a realizar essa interação diferenciada com os alunos.

(B) Auto-estima do aluno de engenharia.

P1: (...) principalmente num curso de engenharia, no curso de engenharia o aluno é muito sabotado, a autoestima dele é o tempo inteiro jogada pra baixo. Você é incapaz, você chega... O aluno estuda até morrer e tira 5, estuda até morrer e tira 5. Então esse acompanhamento do psicólogo, esse acompanhamento até mesmo de olhar para o professor e ver no que o professor tá falhando, é fundamental. A crítica pro docente, é... a avaliação docente é fundamental né, e com esse âmbito psicológico, que é um... Respalado pela área né, que é uma área que é voltada pra isso, que não é pelo par, né... Eu criticar um professor não tem condição... Não sei... Agora você tem os parâmetros todos para criticar qualquer um. Então isso é fundamental, tem que ter. E se... O aluno é o melhor beneficiado, porque ele vai ter um professor com melhor qualidade e ele vai ter também uma... Um respaldo. Na minha instituição é... Suicídio... Tinha né, índice de suicídio, índices de depressão altíssimos, porque, porque por mais que tivesse acompanhamento escolar da psicóloga, ela conversava só com o aluno, ela não tinha interação com o professor, então era isolado, então o professor continuava massacrando da mesma forma, o aluno ele tinha que se adaptar, né. E normalmente o aluno sai de uma instituição dessa com a autoestima detonada. Se não tiver um acompanhamento... Eles estão longe dos pais, um momento de liberdade, um momento solitário né... Então complicado.

P1 enfatizou a importância de haver um profissional como o psicólogo escolar no curso de engenharia. Mostrou a questão de que nesse tipo de curso o aluno sempre é colocado em situações que geram frustração, como as notas baixas em prova, o que possivelmente o leva a ter baixa auto-estima. Inclusive, P1 contou que na instituição em que se formou havia muitos casos de suicídio dos alunos e mostrou a importância do psicólogo escolar trabalhar com os professores, por acreditar que só o trabalho com os alunos não resolve esse tipo de problema. Mostrou a vulnerabilidade dos alunos frente a professores rígidos e à condições de liberdade que não estão acostumados (como morar sozinho e longe dos pais), o que gera muita solidão e dificuldade de adaptação. Um problema muito sério foi apontado: professores que têm a necessidade de massacrar os alunos, que consideram isso natural, achando que é assim que tem que ser para que os alunos tenham uma boa formação, ou, como coloca P1 mais à frente, por puro prazer de “massacrar”.

Pensamos que esse tipo de comportamento por parte do professor de engenharia tem muito a ver com a sua formação. Enquanto aluno, esse professor pode ter passado por situações desconfortantes na relação professor-aluno. Depois de formado, ele passa a considerar isso natural, já que conquistou sucesso como profissional. Quando muda de papel, passa a ser professor, sente a necessidade de reproduzir o comportamento de seus ‘mestres’ ou por acreditar que isso foi bom, ou para ‘descontar’ o que viveu enquanto aluno (pensamos como o ritual do trote, em que os veteranos têm sede de descontar no calouro o que viveram). Aí, a questão do poder na relação professor-aluno aparece claramente. Assim como mostra Freire (2005) em sua “Pedagogia do Oprimido”, onde o oprimido ao assumir a posição do opressor, ao invés de fazer justiça pelo que passou anteriormente, passa a ter comportamentos como os de seu algoz, o que Freire explica como sendo um medo da liberdade, pois ela implicaria em comprometer-se e responsabilizar-se. No caso acima citado, a liberdade implicaria em assumir-se enquanto educador e assumir a responsabilidade pela educação do aluno, buscando os meios necessários para dar conta dessa educação. Assumir, também, a sua condição humana (Arendt, 1958/2010), de não saber, de ser incompleto.

(C) Problema do “especialista”.

A1: Por exemplo, pessoal, assim... Meio que... O cara não... Só lê livro de física, matemática e química e não, por exemplo, não pega um Machado de Assis pra ler... Meio que, então, às vezes, a pessoa, ele, é, ele meio que não se interessa, acha que não vale a pena, né? Aí, acho que... É...(...) Ah, a pessoa não ser, primeiro, você não vai ficar alienado, você (...) Porque, por exemplo, às vezes, o cara sabe, o cara é o gênio da física, mas ele não sabe fazer uma redação, então, ele vai se dar mal, com certeza! Então, você, acho que, mesmo que não só, tipo, conhecimento profissional, mas você, ah, acha interessante, e tal, acho que isso ajudaria a você ver, tipo, ter uma visão de tudo, né, e a, no caso, diminuir o preconceito, né? Por exemplo, do aluno universitário, ele estaria disposto a conversar, né, ter uma orientação...

Vê a questão da formação fechada, “especializante”, como problema. Entende que ela impede que, por exemplo, o aluno das exatas tenha interesse por outras áreas, como a de humanas. Mostrou que isso gera o preconceito, inclusive com o atendimento psicológico. Nos trabalhos de Larrosa (2010) e Nietzsche (2007) encontramos as consequências desse tipo de formação, que aliena o indivíduo, deixando-o à mercê dos modelos adotados pela sociedade, tidos como verdades absolutas nessa condição, impedindo-o de exercer sua função de sujeito ativo, assim como mostrado nos trabalhos de Vygotsky (1984/2007), Piaget (1990/2007) e Wallon em Pulino (2008).

Pela fala do aluno, primeiro teríamos que desenvolver alguma ação de conscientização e divulgação do trabalho do psicólogo escolar para que isso ajudasse a quebrar o preconceito dos alunos

das exatas com essa área e, conseqüentemente, os deixasse mais seguros e à vontade para buscar a ajuda desse profissional.

A1: (...) eu citei esse exemplo do livro, porque eu conheço várias pessoas que, tipo, desde o Ensino Médio, Fundamental, Universitário que eles não, assim, eles gostam de uma área, por exemplo, exatas, mas o cara não consegue pegar um livro pra ler... Um livro de 100 páginas, não consegue... Então, meio que, é, ele pode ser muito bom naquela área mas ele não, assim, ele não vai, é, crescer. Assim, como pessoa, ele pode até ser um ótimo profissional mas, aí quando ele tiver que lidar com muita gente, ele não vai conseguir... É! As outras, as outras áreas, né, um conhecimento que não seja a que ele atua... Que é aquela, aquela frase: “Quem mal lê, mal vê, mal ouve, mal fala”. É o mais... Precisa ter a formação (...) E, também, acho que, isso vale pras duas áreas, né? Pra área de humanas que, às vezes, por exemplo, o pessoal acha que, se um poeta descreve um arco-íris, é bem mais bonito do que o matemático descrever equações em arco-íris, né? Mas, também tem a sua beleza, né? Porque os dois tão tentando entender o mesmo fenômeno...

O aluno colocou como sendo ruim o indivíduo tanto que estuda exatas como humanas não se interessar por outras áreas de conhecimento. Falou sobre como conhecer outras áreas ajuda a quebrar o preconceito. Como a formação profissional e pessoal podem ser prejudicadas nisso, pois a pessoa fica alienada do próprio mundo em que vive, não consegue conversar com os outros, entre outros problemas.

(D) Problemas na formação dos professores de engenharia.

D: Eu já tive algumas experiências com alguns alunos, alunos que por exemplo, que não relatavam, que eu levei, que levei tempo para perceber que ali havia algo mais do que simplesmente uma dificuldade, alunos que por exemplo tinham TOC, hoje eu conheço, porque isso, eu acho que por isso mesmo existe, por isso que eu vejo que tem certos alunos que tem dificuldade que não consegue nem transmitir que ele tem problemas psicológicos, especiais, internos que levam ao fracasso, ou à dificuldade maior, que precisam ser ajudados. Eu fiquei bastante frustrado quando eu tive um aluno que tinha TOC, que não me contou e que eu não entendia porque que ele não conseguia acompanhar o que eu tava falando, ele não se concentrava e eu descobri que eu não sou, dentro da minha organização, eu sou uma pessoa que você chega na minha mesa e vê vários papéis, mas eu acho em dois, três segundos tudo o que tá aqui, agora, ninguém pode tirar nada do lugar, porque eu tenho certa memória fotográfica, só que isso, isso, eu acabava estressando ele, e ele em vez de se concentrar no que eu tava falando, ele se perdia no meu ambiente, e aí eu falei pra ele “você devia ter me falado, porque eu te encaminhava pra alguém, a gente não fazia uma reunião, eu poderia me moldar ao seu problema”, eu tentei me moldar. Então eu acho que é importante isso quando tem alguns alunos é que tem alguns tipos de dificuldade, eu acho que é até bom pros professores verem, compreenderem melhor que certas coisas não dá pra fazer como engenheiro. Certas coisas precisa algo mais. Engenheiro não consegue da sua forma pragmática. Eu acho que nesse ponto é importante um outro tipo de profissional que traga outra ótica...

D percebeu que o psicólogo escolar tem um olhar diferenciado que poderia ajudar na atuação do professor e também na orientação aos alunos. Em sua fala, D pareceu perceber que não dá conta de tudo e sentir que falhou no momento em que não percebeu o problema pelo qual o aluno passava.

P2: Então se... Se ficar claro pra um professor que o psicólogo é capaz de trabalhar atitude dos alunos, todo professor de engenharia vai querer um psicólogo por trás. Porque ele não quer trabalhar atitude de aluno. Ele quer trabalhar é a atitude profissional, ele não quer trabalhar educação. Ele não tem preparo pra isso, entendeu. Então é... É... Isso é uma coisa importante pro psicólogo.

P2 primeiramente eximiu o professor do trabalho de educar o aluno. Mas, logo após, disse que os professores é que não tinham preparo para isso e colocou essa função a cargo do psicólogo escolar. Aqui novamente vemos a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2005).

P2: (...) O adolescente tá com a personalidade dele ainda em formação, eu não posso apelar pra esse cara de acordo... Ah eu sei que esse cara é do tipo briguento. Ele é do tipo briguento hoje, amanhã ele pode não ser mais... Então eu não tenho... Um... Um chão firme pra tentar moldar a aula pra uma personalidade. Que psicólogo que lida com a psicologia da formação da personalidade, entendeu, ele podia tentar ajudar aqui também, essa... Esse pedacinho da psicologia. (...) Mas é como é que eu abordo esse cara, com a personalidade mutante, que um dia ele é de um jeito, outro dia ele é do outro.

Falou sobre mudança de personalidade no aluno, que seria mais, na verdade, a noção de desenvolvimento humano como algo contínuo. Expõe a falta de conhecimento dos professores sobre isso e a necessidade desse tipo de conhecimento para a atuação docente.

A1: Ajuda... Deixa eu ver... Eu acho que, às vezes, mesmo os professores têm problemas, como eu falei, tipo, de ensino, de aprendizagem, até porque, às vezes o professor, ele nunca, por exemplo, ele não está acostumado a dar aula, né? Então, ele tem que saber, é, ele tem que saber, por exemplo, trabalhar, às vezes, mesmo o professor não tá, pode não tá acostumado a trabalhar com muita gente, então, aí você já tem algum problema que demanda a sua atenção (...) E, às vezes, mesmo o professor, ou determinados professores, têm dificuldade de adotar idéias de outro grupo de professores, né? (...) De fazer transição de idéias, de, das áreas deles também, e tal... E... É! Acho que a parte de organização também porque, às vezes, um professor entra, ele, por exemplo, ele entra na Universidade e aí a demanda é muito grande, por exemplo, dele estudar mesmo, de trabalhar e, aí, no caso, ele tem que fazer uma ponte, né, entre estudar, trabalhar, e a vida social dele, né, muitos são casados e têm família, então, às vezes, ele precisa de uma ajuda pra organizar essas três...

A1 citou os problemas que os professores têm para trabalhar em equipe com outros professores, ouvir diferentes idéias, serem tolerantes a isso. Falou também sobre o fato de os professores muitas vezes não conseguirem organizar e otimizar seu tempo/vida, deixando sempre algo

de lado, sejam os estudos, o trabalho ou a família, o que prejudica a sua atuação enquanto professor e pode acarretar problemas de saúde.

O psicólogo escolar poderia auxiliá-los em sua formação como professores (palestras, workshops, encontros temáticos sobre desenvolvimento humano, sobre ser humano, ensino-aprendizagem, educação, trabalho), em sua formação pessoal (ajudando-o a se entender melhor, a saber se respeitar para poder respeitar o outro, trabalhar a auto-crítica, a autonomia, flexibilidade, etc.), e fazer encaminhamentos, quando necessário. Essa perspectiva voltada para a auto-reflexão, o aprimoramento profissional e pessoal de si mesmo e do outro (Pulino, 2010).

A2: (...) e, assim, às vezes, se dá 4 opções, não pergunta que que eles querem que também não vai dar em nada, né, um vai querer uma coisa... Dê as opções. Ah, isso aqui é interessante por eleição, sabe, quando for extrema, assim, tal... E, e aluno tem que ser, assim, sério, sabe, senão também não te dão respeito, você tem que, de alguma forma, mostrar que algo tem que ser feito e que é assim e vocês tem a escolha dentro desse limite.

Visão de A2 sobre a relação que deve ser estabelecida com os alunos, independente de você ser psicólogo escolar ou professor. Ela entende que os alunos não têm maturidade para decidirem uma questão abertamente, precisa que o mediador estabeleça limites. Sabemos que em uma turma com diferentes perfis, diferentes desejos, opiniões, entre outros, é realmente difícil se chegar a um consenso sobre decisões que precisam ser tomadas. Porém, o que nos chamou a atenção é a forma como A2, como aluna que é, coloca a situação, desconsiderando a opinião do aluno, acreditando que eles afetam negativamente o outro, desrespeitando-o. Isso nos dá indício da insegurança que o professor da UnB Gama sente ao entrar em uma turma, insegurança essa que é percebida pelos alunos e convertida em uma concepção de como deva ser a relação professor-aluno. Devemos levar em consideração também que A2 era monitora na época em que foi realizada a entrevista, podendo ter vivenciado a função docente.

C: Eu acho que um ponto que eu acho, assim, nós professores somos muito autosuficientes, né, eu nem vejo como uma crítica, eu acho que é mais um... Um traço de personalidade, né...Então eu acho que é uma característica, né, você ter essa coisa, você acha que sabe mais, você acha que a sua opinião conta mais, e no fundo eu acho que nós somos assim, né, é...tem uns mais elegantes que escondem isso melhor, né, mas (risos). Então é... Mas pelo menos...E aí é importante porque eu acho que é isso aí que faz a pessoa ter confiança e...né? Mas talvez pelo menos na questão do ensino, seria bom se a gente dissesse, olha, você tem muito o que melhorar, né, e dizer, essa coisa do ensino também não tem muito haver com o quão bom matemático que você é, o quão bom engenheiro, né, e sim o quão bem você entende a cabeça da outra pessoa, né, eu acho que se a gente conseguir convencer o professor disso, vai ser um grande passo, né, mas é difícil [risos]. É difícil porque a gente é assim, né, é um traço de... De personalidade, eu acho, né. Então... Eu acho que é mais uma coisa que a gente tem que fazer, em breve... Ou ao longo dos anos, né.

Mostra a dificuldade que os professores têm de admitir que podem estar errados, que não sabem de tudo. Segundo C, os professores costumam se achar autosuficientes e acreditarem estar sempre certos e que suas opiniões são melhores do que as dos outros ou dos alunos. C chegou a naturalizar isso, sugerindo ser um traço de personalidade, como se fosse algo que pertence à “classe dos professores” e, dessa forma, difícil ou quase impossível de se mudar. Voltamos a Freire (2005), que mostra os perigos do indivíduo se desumanizar, não aceitar a sua condição de ser incompleto, inacabado, e em contínuo desenvolvimento. Essa característica nos leva também a Pulino (2008), em que a autora nos mostra o ser humano em um constante tornar-se e não como ser já pronto.

Vemos também a importância de se trabalhar com essas pessoas a partir da perspectiva da infância (Pulino, 2008; Kohan, 2007), e até mesmo apresentá-la a eles, como forma de trazer a possibilidade de entrarem em contato com as possibilidades de criação criatividade, com o novo e inesperado, sem se sentirem temerosos ou angustiados com isso.

P2: Ao mesmo tempo, o psicólogo também pode ajudar na... Na própria... Os professores. Talvez eu digo... Talvez não tão é... De questões de cunho pessoal, mas até mesmo questões de cunho, como é que eu vou dizer... Profissional mesmo.

Pode-se notar uma dicotomia entre o pessoal e o profissional, tomando a pessoa dividida nesses dois campos existenciais. Na verdade, consideramos a pessoa em sua totalidade, o que nos possibilita ver o profissional marcado por sua subjetividade, o que demarca a autoria de sua atividade profissional.

(E) Ceticismo dos engenheiros quanto ao trabalho do psicólogo escolar.

T1: Porque eu acho que aqui por ser uma faculdade de engenharia, eles são muito céticos quanto a esse tipo de trabalho. Eu não sei nem se eles... Eu acho que eles não conseguem enxergar o que realmente... Qual realmente é o papel do psicólogo escolar, até porque é um cargo novo na universidade, né. Então eu não sei se eles conseguem diferenciar, por exemplo, se é um atendimento clínico, se é isso, se é aqui... Eles não sabem. Se é orientação ao professor, se tem que chegar e falar com o professor. Eu não sei se eles têm claro pra ele qual o papel do psicólogo escolar aqui na universidade. Que eu acho que até hoje eles acham que aqui é atendimen... Faz atendimento clínico, eu acho.

T1 apontou um problema que dificulta o trabalho do psicólogo escolar no contexto de uma faculdade de engenharia. Mostrou que ainda existe um preconceito em relação à atuação desse profissional e que também existe uma incompreensão do que realmente seria o seu trabalho.

(F) Trabalho do psicólogo escolar aplicado à engenharia.

D: Difícil dizer né, como eu disse, eu acho que você me perguntou muita coisa que eu nunca parei pra pensar antes, né, sobre sobre isso, algumas coisas... Eu pensei agora, pra te responder, seria difícil dizer, eu acho que... Trabalho bacana que você tá fazendo, eu acho que você tem que continuar a tentar descobrir novas... Novas... Novas formas de questionar, de pensar, eu diria que, ok, é até bom eu te... Interação, é importante falar assim, eu acho que você devia pensar isso, aquilo, mas eu acho que foi contemplado, hoje, no estágio atual, eu acho que você vai... Vai vendo o nosso funcionamento, eu acho que eu já te transferei algumas vezes algumas questões, eu diria que você aprendeu bastante no processo, e você não me pergunta mais questões de engenheiro, né. Eu acho que você copilou as informações, então de um engenheiro pra perguntar pra você eu acho um pouco limitado, porque eu já te perguntei muita coisa, né eu já te falei, olha eu acho que você deve observar isso, observar aquilo.... Então eu diria que, tá numa boa direção.

Reconhecimento do processo de pesquisa como uma ferramenta importante para a compreensão dos fenômenos, e como uma maneira de se descobrir coisas novas e de se pensar sobre alguns aspectos. Apontou para um trabalho de formação mais experiencial, reflexivo, dialógico, do que técnico. Esse tipo de trabalho é bem característico do Espaço AION trazido por Pulino (2007).

Categoria 3: UnB Gama

(A) Espaço físico prejudica alunos e professores.

P1: Ah, eu acho assim, que com relação à instituição, a estrutura física, a instituição é defasada e isso prejudica os alunos, né, a gente está desassistido aqui. Eu acho que talvez com a mudança de espaço físico, de ambiente, os alunos vão se tornar melhores, né, eu acho que isso influi no comportamento deles, esse descaso com eles, eles refletem isso dentro de sala de aula, eu acho que uma das coisas que influencia na boa avaliação da nossa instituição, é a estrutura física inicial, depois que a gente migrar pro outro prédio, você puder fazer um feedback dessa pesquisa de novo, pra ver o que que mudou, sabe, principalmente com relação ao aluno, porque um ambiente bem estruturado, bonito, cheio de de...ar, né...acadêmico, professores mais isolados, menos acesso, isso eu acho que deve ser melhor pro aluno, o aluno deve se sentir mais inserido na academia, né, aqui ele se sente num colégio, né, e isso prejudica a cabecinha deles, quer dizer, ainda não conseguem se desplugar da realidade de segundo grau pra acadêmica. Então eu acho que depois que mudar o ambiente e até mesmo os professores que são aprendizes de professor agora né, que é tudo recém doutor, a maioria, é... Conseguir absorver isso, até isso vai mudar, você vai ver que as pesquisas vão melhorar, a postura em relação professor-professor vai melhorar, menos inimizade vai ter, porque por agora quem se isola é considerado anti-social e não é isso, a verdade não é essa, o y mesmo foi um caso desses, eu e ele a gente foi taxado como anti-social dentro do grupo da eletrônica, e se você pegar as produções, são os dois que mais produzem, se você pegar as respostas de velocidade, são os dois que respondem mais rápido, então assim, quem é que tá trabalhando mais ou menos, né, então, os anti-sociais não, é porque são os que realmente topam trabalhar e não ficar em sala fazendo volume de pato, né, então isso eu acho que com a mudança de estrutura, esse tipo de comportamento vai ficar mais uniforme, e é o fundamental para a academia, e era isso...

O fato de na instituição haver instalações ainda precárias em função da espera pela construção do prédio definitivo tem, segundo P1, causado forte impacto nos professores e alunos. Ela acredita que com a mudança para o prédio definitivo muitos dos problemas irão se resolver, como o problema de relacionamento entre os professores, pois terão salas isoladas; ou o fato dos alunos não terem espaço de convivência, pois passarão a ter, além de outros. Mas, nos perguntamos: será mesmo que a mudança de espaço físico é capaz de mudar tão profundamente essas questões de relacionamento colocadas pela professora? Acreditamos que não totalmente. A nosso ver, essas seriam questões a serem trabalhadas pelo psicólogo escolar no intuito de, independentemente do espaço em que os professores venham a trabalhar, eles saibam resolver os conflitos, ou, ao menos, saibam que existe um profissional à disposição para ajudar a mediar esses conflitos. Mas que o espaço físico, o problema é contextual, carregados de significados sociais e constituintes de sentido.

(B) Falta de interesse de outros departamentos/profissionais pela instituição.

P2: Então... É... Eu fico... Eu fico embasbacado de como é que ninguém baixa da UnB aqui, pô, você tá implantando um campus numa cidade satélite, cadê os sociólogos para estudar o impacto? Cadê os antropólogos pra ver o... O tipo de menino que tem. Cadê os historiadores para comparar isso com a implementação da UnB quando surgiu a 50 anos atrás. Cadê os filósofos pra tentar entender qual é a filosofia do novo... Do novo conceito de universidade, tem lugar pra esse povo aqui, entendeu, desde que seja pra resolver demandas, porque nós temos demandas. Agora, no instante que chegue alguém pra resolver demanda, pô, esse cara vai ser muitíssimo bem vindo e não vai ter um professor que seja refratário à idéia dele, porque ele vai tá ajudando a vida do professor. Agora, é na parte dos atos, não na parte dos discursos, né.

P2 relatou a falta de interesse de outros profissionais de outras áreas em fazer pesquisas ou projetos na UnB Gama. Mas, nos perguntamos: será que existe abertura para que esses profissionais procurem desenvolver projetos nesse contexto? Entendemos aqui por “abertura” não apenas o fato de dizerem que necessitam desses trabalhos, mas de terem uma postura “amigável”, receptiva, que deixe os profissionais de outras áreas confortáveis em buscar a parceria ou em sugerir projetos e pesquisas. P2 pareceu querer a presença de profissionais como filósofos e sociólogos na UnB Gama, mas, da sua maneira, de forma que eles façam o trabalho da maneira como ele acredita ser correto e de forma a atender as demandas que ele acredita existirem.

Podemos inferir que só de no campus Darcy Ribeiro haver diversos cursos e profissionais, já abre um campo de possibilidades de diálogo para alunos e professores, diferentemente do campus UnB Gama onde existem apenas cursos de Engenharia.

(C) Especificidade do campus UnB Gama.

C: (...) intuitivamente eu via que o aluno chega, tá muito desorientado, e o nosso aluno, ele chega menos orientado ainda que no Darcy Ribeiro, pelo menos o aluno de...de Engenharia, né. Na Engenharia Elétrica, você tinha uns alunos muito selecionados, né, todos vinham de colé...a grande maioria vinha de colégios caros, né, têm carro, têm situação boa, né, enquanto os nossos tem também esse caso, têm alunos muito bons, mas tem muitos alunos que têm potencial para serem bons, né, mas não vieram de escola boa, não têm a cultura de estudo em casa, né, não têm condições, né, e o fato deles poderem ter alguém pra conversar e pra orientar é...eu tenho a impressão, não, eu tenho certeza que tem tido impacto, eu tenho observado, né, os alu...antes eu tinha a impressão que seria bom, agora eu tenho certeza, então eu acho que realmente é... muito importante, muito positivo, né, que a pessoa faça, e eu entendo até que é um trabalho, assim, novo, né, e que tá aprendendo ainda como tornar ele intuitivo, né, mas eu acho que a gente já mostrou que dá pra fazer bastante coisa e que é bastante positivo, né?

Especificidade do campus Gama é apresentada. Alunos que, em sua grande maioria, não vieram de boas escolas, com déficits no estudo e que não têm cultura de estudo em casa. O psicólogo escolar é visto como uma pessoa com quem eles podem conversar e podem receber orientação. C disse saber que é um trabalho novo, mas que vem aos poucos conquistando espaço e se tornando essencial ao ambiente acadêmico. O coordenador comentou que ele em trabalho conjunto com a psicóloga escolar já mostrou que dá para realizar muitas ações.

(D) Alunos do PAS como sendo problemas.

A2: Por exemplo, agora vocês devem enfrentar o mesmo problema, aluno não respeitando professor porque vai pegar o pessoal do PAS, né? Então, agora, pode até, com esse problema que apareceu ano passado, pode vim repetir agora...

Característica vista pela aluna e compartilhada por muitos atores da UnB Gama: os alunos do PAS como sendo os mais difíceis em termos comportamentais e de rendimento acadêmico.

Categoria 4: Formação integral do aluno

Definimos formação integral como uma formação que vai além da profissionalizante/técnica, que abranja outros aspectos do ser humano.

C: No caso da psicologia seria isso, né. É claro que não fazer milagre né, às vezes você não vai conseguir transformar do dia pra noite, da noite pro dia, um alu... Um mal aluno num bom aluno, né, mas com um tempo talvez você possa um aluno que entrou muito fraco, né, aí você tem uma pessoa muito melhor na saída. E eu acho que a função da psicologia é ajudar o campus a fazer isso, né. E não só na parte educacional, na parte de cidadania, de ética, de... De... De..., né, de respeito, né, eu acho que...

C nos mostrou sua visão do trabalho do psicólogo escolar de como sendo algo contínuo e a longo prazo.

O psicólogo escolar, em trabalho com outros atores institucionais, pode contribuir para promover uma formação integral ao aluno, assim como vimos em Pedroza (2003).

A1: Acho que também tem a questão pessoal, de você, não sei, às vezes você não era, você se acostumar a lidar com mais gente, né, e tal... Até porque na Universidade você tem muito, assim, o fluxo de idéias é muito maior, você tem muito mais gente... Pensando, atuando, né, então, você tem que ter alguma pessoa pra te ajudar a, digamos, socializar, se inteirar... Nesse desenvolvimento pra sua formação profissional, formação social...

O psicólogo escolar deve ouvir, orientar e encaminhar o aluno, quando necessário, para diferentes profissionais ou atividades dependendo da queixa.

Categoria 5: Orientação a alunos

A1: (...) quando você, às vezes você tá no 5º semestre, você vai pega projeto, seu primeiro projeto de pesquisa, então, já é totalmente diferente do que você tinha acostumado a estudar pra faculdade, né, então aí você precisa da ajuda.

Na opinião de A1, o psicólogo escolar deveria trabalhar não apenas com os calouros mas também com os veteranos. Com isso, atenderia a diferentes demandas ao longo da carreira acadêmica do aluno. Assim sendo, percebemos a necessidade desse profissional estar atualizado sobre a realidade e necessidades dos alunos no curso, além de obter informações, fazer buscas em sites de pesquisa, livros, entre outros, para que possa dar orientações a esses alunos.

O psicólogo escolar deve, então, ser um profissional atualizado, que leve em conta os processos educativos e as mudanças sócio-culturais, assim como defendido por Maluf (2002) e Novaes (2008).

A1: Eu acho que, é... Alguns universitários têm, assim, ainda o problema de, por exemplo, ah, de, sei lá, buscar alguém pra ajudar ele a aprender porque, que nem eu falei, às vezes, ele não tá acostumado ao ritmo ainda e, mesmo assim, ele não, por exemplo, ele começa a perceber que ele tá decaindo, ele não fala com ninguém, sabe?

A1, que é aluno, falou da dificuldade deles em procurar ajuda, conversar sobre seus problema, falar com outra pessoa.

A1: É! Não busca alguém pra orientar ele. E, mas, não só, assim, os calouros, mesmo, por exemplo, quando você tá acabando que você, sua graduação que você vai conquistar... Então, você já tem que aprender, nesse ponto, a equilibrar trabalho com aprendizado... Porque, às vezes, você tá fazendo um estágio, por exemplo, no semestre, por exemplo, você ainda tem muita coisa pra aprender, assim, em termos de teoria, aí você já entra em outro ritmo, e aí você já precisa de uma outra orientação... E... É! Acho que é isso... Deixa eu ver, que mais...

Reforçou a dificuldade que os alunos têm de buscar ajuda de um profissional quando estão com algum problema. Viu o psicólogo escolar como um profissional que pode acompanhar o aluno em todas as suas fases. Percebeu a necessidade do aluno buscar ajuda/orientação com esse profissional, ao longo de sua vida acadêmica.

A1: É, conviver com isso... E, mas eu acho, acho que, assim, a parte mais importante seria mesmo a do ensino. Ajudar o aluno, porque você tá, quando você tá na Universidade, você tá, você não tá só, por exemplo, você tá crescendo, né, então, você tem que ter alguma, alguém pra te ajudar nessa etapa.

A1 pareceu se referir ao conhecimento do psicólogo escolar sobre desenvolvimento humano e por isso, a sua capacidade de entender essa etapa e de poder ajudar/orientar os alunos nisso.

Com isso, vemos a necessidade do psicólogo escolar sempre estar aprofundando os seus conhecimentos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, assim como enfatizado por Maluf (2002).

P3: É lógico que depois disso vão ficar aqueles casos mais, é, digamos assim, mais sui generis, que aí sim o psicólogo escolar continua trabalhando com eles, né, como já eu tenho visto exemplos de trabalhos da psicóloga da instituição com alunos que, praticamente estão saindo do ensino superior porque reprovaram várias vezes numa mesma disciplina, então, você trabalha com esses alunos, né, em relação à carga de disciplinas que ele pode pegar, que ele pode trabalhar (...)

P3 se referiu a casos de alunos que precisavam ser acompanhados mais de perto pelo psicólogo escolar, em que apenas uma palestra temática não resolveria o problema. Assim, ressaltou a necessidade do acompanhamento individual do aluno pelo psicólogo escolar.

P3: Eu acho que é fundamental, realmente falo, se você puder procurar, ou se você puder preparar, você vê que todos os meninos que você consegue... É... Chegam lá, que tão com problemas, que vão reprovar, que vão sair, você vê que... Você acaba preparando, organizando o tempo deles. Então, de forma geral, eles não têm problema nenhum, é só o fato de que eles não tinham essa carga de... De... De... Responsabilidade... E muda, então eu acho que se você introduzir algumas palestras ou alguns debates, em relação a organização de tempo, olha gente, é assim, vocês não devem, conversa com o coordenador, por falar nisso, o “C” tem que em algum momento fazer parte dessa explicação pra eles, porque é... O “C” não tem formação de psicologia, ele tem, ele, ele é uma pessoa

muito humana, ele é uma pessoa muito certa, mas ele não estudou psicologia. Porque para ele pode ser fácil, né, que a menina ou o menino chega nele e fala, olha... Tá entendendo? Então, ele tem que dar espaço a você. Ele tem que dar espaço a você, entendeu? Porque... Tem alguns detalhes ali que só se tiram... O aluno me fala, você é fera, pelas respostas, né, pela sequência de respostas que ele deu a você, ele fala. Isso o "C" não tem, entendeu? Então assim, salvar esses alunos aí, não é?

P3 falou da importância da orientação dada ao aluno pelo psicólogo escolar, orientação essa que, segundo P3, só mesmo esse profissional teria condições de realizar. Ela citou o caso do coordenador, que por ser uma pessoa muito acessível e que gostava de atender, às vezes não encaminhava o aluno para a psicóloga escolar por achar que dava conta do atendimento sozinho. P3 falou que pela formação do psicólogo escolar, ele tinha todas as condições técnicas para fazer um atendimento mais eficaz que o do coordenador.

P3: E que não vai ser o fato de se formar em dois ou três anos que vai definir a sua vida toda, porque os jovens tem isso. Adolescente ele quer, ele acha, ele de fato pede, né, o mercado de trabalho é extremamente agressivo, nós sabemos disso, né, ele é implacável com a idade. Isto por dedução, né, porque um jovem de 25 anos é muito bem mais aceito do que um... Do que um adulto de quarenta, sabemos disso. Isso é uma premissa, então, ele tem que entender que é mais interessante ele perder dois ou três anos, e que isso não vai fazer diferença, né, líquida, né, na sua contratação, na sua inserção no mercado de trabalho, do que ele ficar sem comer, ou ele simplesmente largar a universidade e não chegar a ser nada na vida. Isso é pior.

Aqui apareceu uma pequena noção que P3 tinha sobre desenvolvimento humano.

(A) Orientação profissional.

P3: E olha, até o ponto de se chegar a fazer, digamos, o que não se faz hoje, um perfil. É... Tem uns testes pra tratar a vocação, né, e eu não sei se isso é possível fazer e nessa altura. Porque eu não sei se isso aí é melhor... Mas, alguma coisa que permita, digamos assim, porque às vezes nós estamos vendo que o pai, e a mãe e a família quer que o filho seja engenheiro, e aí como é que vai tratar esse caso, e o perfil do aluno não é para a engenharia, como que vamos tratar esse caso, como? Tem que ter uma... O que eu falei, são desafios, são universos diferentes, aspectos diferentes. Tem aquele aluno que não nasceu pra ser engenheiro, e tem aquele que tem tudo, tudo pra ser engenheiro, mas precisa ser é... Orientado, precisa ser conduzido. Então aí tem quarenta é... Dificuldades. Não acontecer como uns casos que a gente sabe de aluno que estão só aqui porque estudam, porque moram perto, porque papai e mamãe querem que eu seja engenheiro, essas coisas, que não pode acontecer. Então a gente tem que, é... Chamar os pais, até que eu acredito né, já com as ferramentas da psicologia, tentar convencer os pais que, tentar convencer os pais de que, não vai, que o aluno não tá no lugar certo. Então assim, eu acho fundamental, não podemos prescindir.

P3 acredita ser possível o psicólogo escolar aplicar testes de vocação profissional nos alunos. Por nossa concepção de desenvolvimento humano, acreditamos ser possível a realização de atividades

de orientação profissional, porém por meio de outras técnicas que levem o aluno a uma reflexão crítica sobre a escolha ou preparação profissional.

Categoria 6: Trabalho com alunos, professores, técnicos

A1: Eu falei no caso do aluno, né, no caso do ensino do aluno, mas, acho que, também, o aluno não é o único usuário, né? Como você diz, os professores e os técnicos. Então, acho que ele ajudaria também, no caso, as três vertentes da Universidade, né: estudante, professor e técnico (...) E, às vezes, por exemplo, mesmo os professores e os técnicos não conseguem, é, precisam de alguma ajuda na parte da formação profissional porque não é só porque você acabou a graduação que você, pronto, você já se formou, né? Assim, você se formou, recebeu o diploma, mas a sua formação é pro resto da vida, né? E formação como pessoa também, eu acho...

O trabalho tradicionalmente tem tido foco mais no aluno, mas precisamos ampliar esse trabalho a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no caso, professores e técnicos. Todos são educadores no contexto universitário.

A1 afirmou que o psicólogo escolar deveria trabalhar junto a professores e técnicos. Acredita que a formação profissional deveria ser algo contínuo independente da formação que a pessoa tenha e que o psicólogo escolar poderia ajudar nessa formação. Quando A1 falou sobre a formação como pessoa desses profissionais, mostrou sua dúvida quanto a isso ser papel do psicólogo escolar.

C: Eu acho que tudo, os professores, a coordenação, a secretaria, os técnicos de laboratório, né, e eu acho que é aquela questão de interagir com as pessoas, porque você consegue ver o que tá acontecendo, as pessoas conversam com você, e aí você pode... Conversando com as pessoas, com cada pessoa e tudo o mais, aí você consegue... É... Saber o que que precisa, seria aquela peça do... Da máquina que vai de um lado pra outro, e vai tentando, né, melhorar uma engrenagem aqui, né, fazer uma alavanca ficar mais alinhada ali, né, no fundo eu acho que todo mundo deveria fazer isso, mas o psicólogo tem uma certa vantagem, eu acho né, porque além de poder fazer isso, ela tem uma maior visão do que que tá com defeito, né, então isso aí eu acho que é uma coisa importante e que é uma coisa que professor tem muita dificuldade de ver, né, às vezes você tem, metade da turma assim boiando e o professor não tem noção do que tá acontecendo, né, porque ele não consegue é... Ler o que tá dentro da cabeça da turma, né.

C apontou o trabalho do psicólogo escolar com todos os colaboradores dentro da instituição, com função de diagnóstico, e que esse profissional tem uma visão privilegiada pela sua própria formação, o que o possibilitaria propor ações. Porém, ao negar que o professor tenha condições de “ler o que tá dentro da cabeça da turma”, pareceu acreditar que o psicólogo escolar tenha esse poder. O psicólogo às vezes é visto como um ‘Deus’, como se pudesse ler o que se passa na mente de cada um, e não podemos. Corremos o risco de às vezes, ao assumir como possível essas funções as quais o senso

comum atribui ao psicólogo, pela vontade de sermos reconhecidos e valorizados, entrarmos no que Novaes (2008) caracteriza como “cinismo onipotente”.

O trabalho do psicólogo escolar com todos os colaboradores de uma instituição educativa foi apontado por Carvalho (2008) e Joly (2000).

T1: Orientação ao professor, como lidar com os alunos em sala de aula, eu não sei... Ou como... Eu lembro que eu falei, como é que é, do... Das grandes classes, né, aquelas palestras, grandes classes, o... A semana de recepção, né, dessa coisa do aluno chegar na faculdade, na universidade, de ter... A noção da onde que... Aonde que ele tá, o que... O que vai ser daqui pra frente a vida dele, eu acho que isso também pode ser feito. Um contato maior com os professores, uma coisa programada, de ter reuniões, de estar conversando, de estar mostrando aqueles alunos que... Que têm procurado, né, o serviço pra saber o que que está se passando com aquele aluno pra poder ser repassado ao professor.

T1 citou algumas atividades que podem ser realizadas pelo psicólogo escolar com os professores.

A1: E, do técnico, você tem a questão, é, também essa questão, né? Porque, às vezes, quem te dá aula no laboratório não é o professor, é o técnico, né? Então, você, é, tem que ter, que nem eu falei, demanda uma certa atenção.

Referiu-se ao fato de alguns técnicos auxiliarem os professores em sala de aula, inclusive cobrindo o professor na necessidade de uma falta. Com sua fala, A1 sugeriu que o psicólogo escolar trabalhasse também com a formação dos técnicos.

T2: A... Para os servidores, é isso que eu já te falei, né, essas... Reuniões, assim, semanais ou mensais... De um trabalho em equipe, né, ou alguma coisa assim. E... A direção... Eu acredito também, ela possa também entrar nesse trabalho em equipe nosso, né, assim como os professores também, porque... A gente também faz um trabalho com os professores, porque não é só... Né, eles não ficam só no ensino e ficam na pesquisa e tudo... Às vezes eles precisam muito de nós servidores, e... Não sabem chegar pra gente, né, e pedir auxílio, então assim, um trabalho em equipe que você possa fazer... Alguma coisa, dinâmicas, palestras, reuniões, onde a pessoa possa se abrir um pouco, né, as pessoas... Até escutarem um pouco dos problemas... Tentarem solucionar de alguma forma, eu não sei, eu acho que essa é a parte que você poderia trabalhar.

Sugeriu que o psicólogo escolar promovesse a realização de reuniões para que os técnicos fossem ouvidos pela direção da faculdade, para a resolução de conflitos e delegação de atividades. Aqui, o psicólogo seria um mediador político das relações.

T2: Talvez é... Você trabalhar também com os outros profissionais, né, porque... Tudo bem, é psicólogo escolar, mas aqui tudo é... É como se fosse uma máquina, né, uma engrenagem, se uma

parte não funciona, o resto não vai funcionar. Então eu acho que você tanto tá aqui pra orientar os alunos e os professores, a direção também, porque é uma direção nova, né, que também ainda não tem um caminho assim certo, tá meio perdido também, eu acredito, e... Então tá aqui pra orientar a todos, mas eu acho que o principal mesmo seria orientar os professores e os alunos, né.

T2 falou a respeito de o psicólogo escolar trabalhar de forma integrada com outros profissionais da instituição, dando orientações, em especial a professores, alunos e direção.

(A) Trabalho com a coordenação/direção.

P3: (...) o psicólogo escolar pode trabalhar em conjunto com o coordenador de curso, eu acho que tem que haver um íntimo trabalho entre eles porque o coordenador do curso não está vendo a característica do aluno. Ele está vendo o aluno, é... Superficialmente. Mas ele não sabe se aquele aluno tem capacidade para suportar uma carga de disciplinas, é... De grande nível de complexidade. Então, cada coordenador de curso, né, fazer um trabalho conjunto com o psicólogo da instituição, essa é minha postu... Minha posição, minha opinião particular. Então assim, eu acho que deve ser anunciado que o psicólogo da instituição é... Existe, ou seja, está trabalhando, deve estar informado as atividades que esse profi... As possibilidades de consulta, de consultas a se fazerem a esse psicólogo por parte dos alunos, quais são as... Os trabalhos que ele tem assim, dentro da área, né, de atuação dele, lógico, e que haja possibilidade, né, de... É... Abrir as possibilidades para que os alunos cheguem mais ao psicólogo.

P3 sugeriu que o coordenador de cada curso da instituição participante trabalhe em conjunto com o psicólogo escolar, divulgando o trabalho desse profissional, encaminhando alunos a ele, entre outros.

(B) Avaliação de professores.

A2: Então, é, aquela avaliação que tem todo semestre do professor, ela podia se tornar mais dinâmica, é, eu acho que aluno não tem vergonha de falar, ele tem que se sentir bem pra falar, entende? Aquelas folhinhas muitos nem preenchem e quando preenchem (...) já fica preenchendo de olho fechado, então, é, a avaliação, é, um perfil, assim, de avaliação, por parte dos alunos para professores, é interessante, ter alguém pra fazer isso, entende, tornar mais, até lúdica, a avaliação, você não vai: “cara, você gosta da pessoa? Sim ou não?” Não, não é isso! “Ah, é? Vocês tão aprendendo como? Dá um exemplo de como vocês aprenderam o conteúdo tal... Qual foi o conteúdo que vocês, né, acharam super interessante... Mas, por quê?” Todo mundo vai querer falar! (...) Mas, tendo uma pessoa que consiga sintetizar, porque você não vai chamar cada professor e falar, “oh, os alunos falaram que você não é legal”, não tem muita, né? Mas quando o profissional, o psicólogo vai, por exemplo, sintetizou o que aqueles alunos queriam passar, é uma pauta pra uma reunião “olha, tá acontecendo isso, isso, isso, é assim, assim, assado, é vocês tão, os alunos propuseram isso, vocês tão de acordo ou não”, então, assim, eu vejo que uma das atividades do psicólogo é uma avaliação, né?

A dica dada por A2 aqui não é apenas fazer a avaliação. É fazê-la de uma maneira diferenciada, lúdica, que gere interesse nos alunos em participar. Além disso, a alunamostrou a

importância do feedback aos professores e do papel fundamental do psicólogo escolar para mediar essas informações. A fala de A2 nos indicou a necessidade do psicólogo escolar ser um profissional criativo, que possa trazer novidades na maneira como algumas importantes atividades, porém desgastantes, são desenvolvidas.

P1: É, o que eu acho que o... O trabalho que você já faz já é bem suficiente, né... O que eu acho que pode ser feito mais é atacando o professor, que é o causador de todo o conflito, né... Quer queira, quer não, não é o aluno que causa o conflito, é o professor, então um professor que ri, como eu já vi, de aluno que tira nota baixa, ou que... Um aluno vai desabafar com ele, professor eu estudei tanto e tirei nota ruim e ele falar a vida é assim mesmo, é um professor fraco. E na academia... É um lugar onde pra se acessar a academia basta ter um doutorado, publicação, não tem uma avaliação psicológica antes de você entrar, então tem muito louco aqui, tem muita gente com distúrbio mental, com distúrbio psicológico, de conduta, pessoa que passou até mesmo por um problema de repressão na sua formação como professor e quer descontar nos alunos, então assim, eu acho que o trabalho principal que teria que ser feito, além do aluno, que tem que se manter o que se já faz, é atacar o professor, é avaliar os professores mais problemáticos, com avaliação pior, tem que fazer um tratamento com esses caras, porque esses caras são os causadores de suicídio, são os causadores de evasão escolar, são os causadores de destruição de família, né, e fazem isso conscientemente, né, fazem isso sabendo, porque eles riem disso, eles se vangloriam disso, eu vejo isso dentro da sala dos professores. A única vantagem daquela sala dos professores é que você vê cara a cara quem é quem, porque você vê o cara saindo de uma aplicação de uma prova..., que acabou com alunos, os alunos saem arrasados, e o cara chega na sala de aula... E... Na sala dos professores em êxtase, estou realizado, acabei de ferrar 200 alunos. É... E isso eu já ouvi de boca de professor, que aluno não presta, que aluno é preguiçoso, que aluno é mentiroso, que aluno é vagabundo, né, e isso não é verdade, você não fala isso de um filho, pelo menos não é o que eu espero de um pai decente falar isso de um filho, entendeu? Eu acho que o trabalho principal teria que ser feito com os professores, que são um bando de doente mental. Se você olhar para o grupo ali ó, poucos passam por uma avaliação psicológica, até mesmo eu devo ter alguma coisa... [risos]... Eu acho que tem ali que tem que ser internado de tão doido que é.

A professora nos mostrou a necessidade de haver um trabalho voltado exclusivamente para os docentes e reforçou isso com o que ela tem visto em termos de desequilíbrio psicológico apresentado por alguns de seus colegas de trabalho. Como já havíamos comentado, parece realmente existir uma deficiência na formação dos professores do curso de engenharia, não apenas em termos didáticos, mas principalmente no aspecto humano, relacional e pessoal, como apontado nos trabalhos apresentados no COBENGE em 2008 (Giorgetti & Nakao, 2008; Masetto, 2008; Loder, 2008; Booth, Villas-Boas & Catelli, 2008).

Categoria 7: Sistematização e operacionalização de informações

A2: Aí, e quando tem alguém pra apresentar por escrito e sintetizado, sabe, e pra boa solução, também é bacana porque muita gente fica com preguiça de pensar, né, o professor ali “não, tá bom”,

se não apresentar a solução pro cara e falar “faz isso!”, ele não vai fazer nunca, não vai nem parar pra pensar, então, ter o cara pra apresentar minha solução “ó, as aulas tem que ser... É, os seus alunos propuseram isso, o coordenador acadêmico entendeu isso e compreendeu que pode ajudar” possibilita, assim, o método pra vocês alcançarem isso pode ser avaliação por essa forma, um trabalho assim, possibilitar uma visita, um pouco de campo, eu te dou essas possibilidades, você pode usar, né? E, depois, cobrar. Pô, do que eu passei ali 12 dias, 12 meses pensando na solução, o que que você fez, cara? Você tá respeitando o meu trabalho? E aí, alguém tem que te escutar também, aí você pode contar comigo, aí eu te escuto, pode deixar...

A2 nos apresentou a idéia de que não adianta fazer um trabalho e não sistematizar as informações, ficar só no diálogo. Deve-se apresentar as informações às pessoas responsáveis em resolver os problemas. Além disso, a aluna sugeriu que isso deva ser cobrado, afinal levou-se tempo para a elaboração do trabalho, o qual deve ser respeitado e levado em consideração para se efetuar ações que promovam mudanças nas situações problemáticas. Aqui vimos como A2 percebe o trabalho do Psicólogo Escolar. Enquanto outros profissionais fazem o trabalho deles e pronto, nós devemos, além de fazer o nosso trabalho, provar para as pessoas que ele é importante e cobrar para que façam algo a partir dele. Acreditamos que isso se deva à “novidade” que ainda caracteriza a Psicologia Escolar na Educação Superior, ao contrário de áreas mais tradicionais da Psicologia, como a clínica psicoterápica. Mas como conseguir que as pessoas reajam às informações que levamos a elas, se elas ainda não sabem ao certo qual o trabalho que desenvolvemos, e, pelo pouco que acreditam saber, não o valorizam? Devemos elaborar atividades que sejam bem embasadas para mostrar a eles as características de nosso trabalho, mostrar a importância dele e ir trabalhando com os que se mostrarem interessados para que, a partir deles, outros também possam se interessar pelo nosso trabalho. É uma forma de divulgá-lo.

A aluna chegou a oferecer ajuda para ouvir a psicóloga, porque acredita ser uma profissão ingrata, cansativa e que não consegue chegar a lugar nenhum por não haver respeito por parte dos outros. Na opinião de A2, o professor não merece ser importunado para ouvir os problemas dos alunos, muito menos um aluno se oferecer para ouvir os problemas do professor, essa atitude seria considerada como um desaforo. Isso mostra como a aluna se sente confortável na relação com a psicóloga escolar, a ponto de oferecer ajuda emocional a ela. E o quanto a relação que ela estabelece com os professores é limitada e de muita desconfiança.

E a aluna completou:

A2: É, porque quem vai escutar a psicóloga? Não, você pode deixar que eu te escuto, aí eu vou cobrar lá... É, mas acho que, assim, e depois a senhora cobrar o trabalho, né, porque tanta idéia, tanto interesse, tem que ter retorno e, e o coordenador acadêmico eu vejo um papel importante porque é o cara que todo mundo respeita, né, é o cara que tá ali, você falar, pô, tem que pelo menos tem que

fazer uma forcinha pra fazer, né?(...) Então, quando ele te ajudar a viabilizar isso, faz um documento que o cara assinou ciente, sabe? Mas faz um negócio, assim, já pronto pro professor, usa essas ferramentas nas suas aulas, possibilite isso pros alunos e também o aluno “olha, gente, eu preciso que vocês façam isso, isso, isso...”

Mais uma vez o coordenador, que é professor, colocado como alguém que é respeitado, que tem que ao menos “fazer uma forcinha”, nas palavras da aluna, para atender o psicólogo escolar. Acreditamos que isso se deva ao fato de a função de coordenador ser mais consolidada do que a de psicólogo escolar. A2, ainda, enfatizou a importância do psicólogo escolar sempre pegar as assinaturas das pessoas envolvidas em seu trabalho indicando que elas estão cientes dos documentos apresentados por ele, de modo a se preservar e tornar essas pessoas comprometidas com suas ações.

P2: (...) no que tange a uma faculdade de engenharia, o... O... O psicólogo ele tem que estar preparado pra... Pra operacionalização. Ele... Ele pode começar a difundir as idéias dele e tudo e... E... E coisa, mostrando que as idéias dele funcionam, e não simplesmente no discurso, entendeu. Então eu acho que no instante que... Tudo o que um professor de engenharia quer, é que a... O aluno dele pare de encher o saco e aprenda a estudar melhor pra ir melhor na matéria dele. Tudo o que um professor de engenharia quer, que o aluno pare de ficar inventando abobrinha, de atestado falso e tal, e chegue aqui com responsabilidade.

O professor falou do conhecimento do psicólogo escolar aplicado a um curso de engenharia. Aqui ele já nos deu indício do que costuma ser valorizado por eles em termos práticos: solução de problemas e resultados. Mostrar idéias e conversar a respeito das situações de trabalho não é visto como um processo para o alcance de melhorias. P2 disse que quer resultados.

A postura de P2 nos levou a levantar algumas questões para reflexão: Como impedir que os alunos passem por problemas em suas vidas? Como saber se o atestado que está sendo mostrado é falso ou não? E isso importa? Afinal somos professores ou detetives?

O professor demonstrou uma grande irritação em relação aos alunos em sua fala, parece olhar para “alunos” com insegurança. Generalizou, colocando como se todos os alunos sempre inventassem mentiras ou falassem coisas sem importância. Disse que gostaria que o aluno chegasse à UnB Gama com responsabilidade. Mas o que é responsabilidade para esse professor? Qual é a concepção dele sobre responsabilidade? Esse tipo de pergunta merece ser investigada e trabalhada junto aos professores para que possamos colocar o caráter processual do desenvolvimento e diminuir suas tensões do dia-a-dia, de forma que ele se conheça melhor e possa se organizar para sua atuação. Seria mediar os conhecimentos que temos a respeito de desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem aos professores inseridos nesse contexto, e promover encontros que possibilitassem a troca de informações entre eles e a discussão de temas relevantes para a atuação dos mesmos.

P2: Então tudo... Tudo se resume... Tudo se resume à operacionalização, mas eu acho que se resume na operacionalização na seara do psicólogo. Não é operacionalização na minha seara.

Categoria 8: Preconceito com a atuação do Psicólogo e identificação dela como sendo igual a do psicólogo clínico

A1: Ah, eu acho que, é uma, assim, uma coisa mais da pessoa, tipo um orgulho, uma certa vergonha, né, ou, às vezes, a pessoa... Eu acho que seria mais orgulho, primeiro a pessoa fala 'ah! Não, eu não preciso que ninguém me ajude, eu vou conseguir fazer isso sozinho... Aí vê, a pessoa não dá conta de fazer sozinho. Aí, é, eu acho que seria mais... E, às vezes, aquele, também tem aquele preconceitozinho, mas, é bem assim, acho que a pessoa acha que, se vai à psicóloga, é porque ela já tá doida, já... Aí você já é louco... [risos] Aí... Assim, eu acho que esse preconceito é mais forte em áreas que não são muito a ver com a Psicologia...

Pesquisadora: Como a Engenharia?

A1: É! Exatamente, como as exatas... Aí, já o pessoal que tem mais a ver, pessoal da humanas, já não tem muito isso. Então, acho que, seria interessante se tivesse, assim, não sei, tipo, por exemplo, é, na faculdade, né, de exatas, uma semana, assim, de, por exemplo, de assuntos da psicologia... Falar de algumas teorias da psicologia, não sei... Não sei, eu não conheço muito a área, né, fala em palestra, me vem à cabeça Freud... Uma aula sobre o Freud, né? Mas seria desse jeito... Mas... É... Não sei... Eu acho que, teria que... Porque, às vezes, o pessoal das exatas tem muito preconceito com as humanas, né?

Comentou o preconceito do pessoal das exatas com o atendimento psicológico, como se fosse algo voltado apenas para pessoas que sofrem de transtornos psicológicos graves, o que disse não acontecer muito com o pessoal das humanas. Chegou a sugerir que fossem realizadas palestras com temas da psicologia, mas voltou atrás por acreditar que também existiria preconceito por parte dos inseridos naquele contexto.

A2: Às vezes, tem aluno, por exemplo, que acha que é aluno que ficou doido que vai pro psicólogo, não, psicólogo não tá lá pra fazer isso, tem muitas atividades, né, principalmente, eu vejo, assim, educação, qual for a psicóloga, o pedagogo ali, é tá auxiliando, viabilizando, propondo, dando idéias, gerando idéias, sabe, pra melhorar isso que tá aqui, entende, e nunca vai tá bom, então, sempre vai ter um jeito de deixar mais interessante, né...

Novamente vimos a impressão que os alunos têm de que o atendimento do psicólogo escolar seria apenas para pessoas com transtornos psicológicos graves. Além disso, A2 colocou a atuação do psicólogo e do pedagogo como parte de um mesmo pacote. Isso pode ocorrer por existirem profissionais de pedagogia trabalhando junto com psicólogos escolares no SOU. É importante se pensar em formas de divulgar o trabalho, apontando as especificidades de cada um, para que não haja confusão a esse respeito.

Categoria 9: Divulgação do trabalho do Psicólogo Escolar

A2: Aham, e levar a sério! O seu papel aqui não é, porque assim, a gente vê o papel do educador, assim, a gente associa com menino catarrento, não dá respeito, escolinha, primário, não, vocês ali, o pedagogo, psicólogo, vocês tem de tomar aquela sala, mais a posição de vocês, vocês são formados, tão especializados, tão capacitados pra isso e o que vocês falam tem peso, tem importância, vocês estudaram pra isso, vocês perceberam isso e não é vocês querem, não... Não, o meu papel aqui, lista, qual é o seu papel na faculdade, prega em algum lugar, distribui, o meu papel é esse e eu tenho, eu tenho que cumprir com isso e eu vou cumprir fazendo isso, então, vocês tem que me obedecer pra eu cumprir o meu trabalho, não é questão nem de obedecer, vocês tem que entender que eu tô aqui, tô fazendo meu serviço, o meu trabalho e vocês tem que acatar isso (...)

Para ser respeitado, será que é realmente necessário que o psicólogo escolar seja impositivo, autoritário? Acreditamos que existem outros caminhos possíveis de atuação para esse profissional, sem que sejam necessários esses tipos de comportamentos citados.

O psicólogo escolar ainda é associado ao ensino básico e fundamental. São influências culturais, sociais e históricas fortemente presentes em alguns discursos. Essa influência foram apontadas nos estudos de Andery, Micheletto, Sérgio, et al. (2007), Vygotsky (1984/2007), entre outros, conforme vimos anteriormente.

Citou a importância de haver divulgação sobre as atividades que o psicólogo escolar desenvolve na educação superior. Falou também do psicólogo escolar recorrer à direção quando não conseguir se fazer respeitar. Para isso, vemos a necessidade do psicólogo escolar primeiro estabelecer um vínculo maior de trabalho com a direção do curso, e também divulgar o serviço nessa instância, pois acreditamos que aqui o trabalho desse profissional também não está claro.

Parece que o aluno mostra uma cumplicidade com o Psicólogo Escolar.

A2: E, vai tá atuando nas deficiências, tá vendo que não tá funcionando, é ali que eu vou atrelar e a gente só consegue isso escutando, levantando, fazendo a pesquisa, né, entendendo o que tá acontecendo e, às vezes, a gente pergunta, às vezes, assim, a gente não sabe porque a gente não pergunta, né, se tá tudo tranqüilo, se não tá, o que tá tendo de problema, o que não tá, então, assim, é isso...

O psicólogo escolar foi apontado como solucionador de problemas, assim como vimos nos trabalhos de Maluf (1992, 1994) em Marinho-Araújo (2005).

Categoria 10: Identificação do psicólogo escolar com outras áreas de trabalho do psicólogo

P2: Eu iria pra ele um pouco pelo lado do... Do psicólogo na área de recursos humanos, pra lidar com professores, servidores e instituição. Iria ele pro lado do psicólogo na área de... De... Como

é que o pessoal chama, de... Não sei se existe isso, psicologia da personalidade, sei lá como que, porque os alunos ainda estão com a personalidade em construção. Então, se por um lado ele tem que lidar com recursos humanos, que seriam os professores e os servidores, ele tem que lidar com a psicologia da personalidade porque o aluno é adolescente, e o adolescente ainda tem a personalidade dele em construção. Mas ao mesmo tempo, ele não... Em tese ele não precisaria trabalhar com questões puramente é... Sei lá, didáticas... Sei lá... Eu não esperaria do psicólogo pra me dizer como é a didática de grande turma, agora, eu esperaria do psicólogo, por exemplo, como é que eu poderia usar alguma coisinha de psicologia das massas pra ajudar esse povo a ficar quieto, entendeu, isso não é didática é... Como é que eu vou dizer... Abordagem, que a didática eu esperaria do pedagogo. É ruim você colocar em compartimentos estanques assim, mas... Eu não sei todas as áreas da psicologia, eu não iria pro lado da psicologia, por exemplo, sei lá, existe psicologia de trauma, existe psicologia... Por exemplo, o que que o cara que trabalha com oncologista faz? O que que esse psicólogo faz?

Pesquisadora: depende... Se vai trabalhar com oncologia, geralmente é um psicólogo hospitalar, né. Se for um cara que trabalha no hospital.

P2: Pois é, mas o que que um psicólogo hospitalar é diferente de um psicólogo escolar? Eu não tô, mas assim, eu não tô falando do escolar fundamental, eu tô falando de um escolar de adultos, um cara que tá... É o ambiente... Porque o... O... Tem muito cara, por exemplo, que quis estudar trauma. O cara que chega aqui pra gente ele já tem... Dez anos de estudo pelo menos. Ele já sabe se ele gosta da.... Ele pode não saber se ele gosta ou não no curso que ele vai fazer, mas ele já sabe se ele gosta ou não de estudar. O aluno de ensino médio, né? Ele já tem uma.... Ele já passou dez anos da vida dele estudando... Esse cara tem traumas de estudo? Entendeu? Ele já chega aqui com traumas? Quem que vai diagnosticar se esse cara tem traumas? Um psicólogo escolar ou um psicólogo hospitalar, entendeu? Assim... Ele precisaria saber diagnosticar traumas de alunos, ele precisaria saber é... Ensinar abordagens como processo de interface professor-aluno. Eu não sei se isso é psicologia da persuasão, psicologia das massas, não sei o nome que se dá... Ele precisaria trabalhar bem essa linha de recursos humanos mesmo, de valor da empresa, de... De segmentação nos profissionais e por aí vai... Então seria uma psicologia organizacional. Ele precisaria é (...) Então, assim, eu tava tentando, não sei se eu fui muito bom nisso...eu tava tentando pegar áreas que eu sei que o psicólogo atua e pensar, ah não, essa área eu aplicaria aqui dentro, essa área eu não aplicaria, entendeu. Então assim, é... Inserção na comunidade, eu vejo isso muito na psicologia hospitalar pra ele, né... Autoaceitação da situação dele, convívio com a coisa, eu tiraria a palavra doença, eu tiraria a palavra trauma, mas eu continuo vendo aqui a palavra autoaceitação e a palavra convívio, entendeu. Então eu acho que as estratégias que usam pra um, pra ensino superior, poderiam ser usadas também.

P2 procurou associar atividades que já conhecia a partir do conhecimento que tinha sobre outras áreas da psicologia, ao trabalho do psicólogo escolar. Freire (ano) nos falou sobre a questão de levar em consideração aquilo que as pessoas já trazem de conhecimento como forma de desenvolver outros ou resignificá-los. Além disso, Vygotsky (1984/2007) também nos mostrou a forma como a aprendizagem acontece, nos informando sobre as influências históricas, sociais e culturais para isso. A história da psicologia no Brasil, como já apresentada no corpo deste trabalho, teve como base o modelo clínico de atendimento e o trabalho voltado para situações-problema. Esse tipo de trabalho também foi o primeiro contato que as pessoas tiveram com essa ciência neste país, o que justifica, a partir da compreensão da genética mostrada por Andery, Micheletto, Sérgio, et al. (2007), até hoje existirem conhecimentos não atualizados por parte da população, a seu respeito.

T1: É... Eu acho que o foco do psicólogo escolar é aluno e professor. Poderia estar ajudando, por exemplo, o meu trabalho, a respeito de clima organizacional, relacionamento interpessoal, não, não é relacionamento interpessoal, é? Não... É, essas crises, esses conflitos que têm entre os servidores, poderia ajudar, auxiliar, mas esse aí eu acho que não seria o foco, seria mais ligado ao psicólogo organizacional, né, que eu acho meio difícil de alguém colocar um outro psicólogo aqui, mas tudo bem.

T1 viu como possibilidade o psicólogo escolar auxiliar em trabalhos que ela acredita serem mais ligadas à psicologia organizacional, como clima organizacional, relacionamento interpessoal e resolução de conflitos.

P2: Eu vejo um psicólogo escolar, uma mistura de... De psicólogo pro aluno com uma mistura de psicólogo de Rh de empresa, entendeu. Ele ajuda... Ele ajuda o... Ele faz o papel do Rh. Ele tem que a... Ele tem que ajudar o... O... Ele tem que ajudar o professor a conhecer os valores da instituição, ele tem que ajudar o professor a desempenhar melhor o papel dele.

O professor acredita que o psicólogo escolar, além do atendimento ao aluno, possa desenvolver trabalhos semelhantes aos de um psicólogo organizacional. Ele citou atividades que entendemos como ambientação (apresentar aos professores os valores da instituição), um treinamento e desenvolvimento de pessoas, coaching, etc., mais num caráter de treinamento do que de mediação.

P2: O que ele não precisaria? Ele não precisaria fazer a análise clínica de ninguém. Que eu acho que mesmo que ele achasse que um aluno tem problemas, ele não deveria misturar as duas searas, ele indicaria pra outra pessoa. Então eu acho que psicologia clínica não seria o caso aqui, em nenhuma hipótese, né. Essa é uma psicologia que eu acho que não deveria... Agora... Que mais... Eu não consigo imaginar...

É... Análise clínica não. Sim, mas por exemplo, tirando a análise, é porque por exemplo, o psicólogo escolar, o cara que trabalha com pacientes de câncer, ele faz uma certa análise, mas ele não faz a análise pra curar o trauma do paciente, ele faz análise pra melhorar a convivência do paciente, né isso? Com a doença, com as coisas... Pois é... E esse tipo de conceito poderia ser aplicado aqui. Nesse sentido, pra melhorar a convivência do aluno com a instituição, pra melhorar a convivência do aluno com os pares dele, pra melhorar a convivência do aluno com o pessoal da secretaria. Eu... Nesse ponto pra mim é muito igual. A diferença é que um é um ambiente hospitalar e o outro é um ambiente... Agora, pô, esse aluno tem um stress pós-traumático de diagnóstico de câncer, esse paciente, e esse aluno tem um stress pós-traumático da primeira reprovação da vida dele. Que o pai dele acha que ele é perfeito, que a mãe dele acha que ele é um tchutchuquinha, e esse menino chega com uma reprovação pela primeira vez na vida dele, não vai me dizer que isso não é um stress pós-traumático. De certo grau...

É um trauma, é um trauma... Pode ser... Não é um trauma físico, porque se ele... Eu não sei o quanto que pra ele é importante tá aqui, entendeu, mas se pra ele é relativamente importante, pô, é um trauma. Tinha aluno que ameaçou se matar. “Se ele me reprovar eu vou me matar.” E aí, o que que você faz? Entendeu... Tem aluno que adota posturas intimidadoras com as professoras, principalmente porque elas são menores. Que que você faz? Entendeu... Vai ensinar defesa pessoal pras professoras, ou vamos ensinar os alunos a se comportar na instituição, entendeu?

Postura de alguns alunos é desconfortante e o professor não viu o que poderia ser feito para que isso mude. Também não soube lidar com a frustração dos alunos frente ao mal desempenho na faculdade. Logo após fazer esses comentários, o professor voltou o problema exclusivamente para os alunos, vendo que apenas uma intervenção com eles é necessária. Ficou evidente que na opinião de P2 não são os professores que têm que sair de sua zona de conforto para mudar, buscar alternativas. São os alunos que devem procurar resolver suas questões. P2 enxergou o problema como vindo apenas dos alunos, não percebeu o quão envolvidos todos estão no problema.

P2 usou termos psicológicos baseados no senso comum para se referir a algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos, como “stress pós-traumático”, “traumas”.

Categoria 11: Outras atividades

(A) Atividades culturais.

A1: Ah, eu acho, deixa eu ver... Atividades... Acho que culturais, né? Mesmo (...) E eu acho que, também, atividades culturais, algum evento, assim, da faculdade e tal, pra, que não seja, por exemplo, algum evento da faculdade, mas que não seja para a faculdade, entendeu?

A realização de atividades como essas pelo psicólogo escolar é vista por A1 como uma forma de diminuir a ansiedade, aumentar a qualidade de vida acadêmica, informar, entreter e quebrar a rotina cansativa/entediante/estressante que vivem.

(B) Palestras.

T2: Às vezes palestras, né, com os alunos, de orientação... A... De como estudar... Alguma coisa assim nesse sentido... Porque a gente tem tido alunos com dificuldade em aprender. A... Talvez... Alguma coisa assim que você possa passar também, sei lá... Acho que o que falta muito aqui é palestras, né, pros alunos... A... Algumas vezes também pode... Não sei... Falta também... Acho que é... Acho que mesmo assim... Seriam as palestras, né, aos alunos... Fora os professores, você pode fazer esse trabalho também de... De... Ensinar os professores, como eles passam o conhecimento deles, quais as ferramentas que ele pode utilizar, é... Livro, apostila, video-aula... O que que ele... Quais os instrumentos, né, que pra ele, é mais fácil ele passar e transmitir o conhecimento dele.

O psicólogo escolar pode desenvolver palestras para alunos e professores com diferentes temáticas (desenvolvimento humano, subjetividade, educação, etc.).

P3: Tem alunos que, por causa dessa grande diferença entre ensino médio e universidade, não tem a estrutura em função de é... Mais especificamente, de organização da sua vida, então eu acho que

uma das atividades que o psicólogo pode fazer de início quando já chega um grupo de alunos, eu não sei se são algumas palestras, se não é ele, ele pode fazer, por exemplo, vínculo com especialistas em planejamento da... Do... De organização do tempo, né, para que esse tempo pro aluno renda mais, né, ou seja, eu creio que essa é uma das atividades que poderiam já ser feitas na hora em que são recepcionados os calouros, né, assim, olha, hoje nós vamos ter duas ou três palestras só voltadas para aproveitamento do tempo, né, aproveitamento do tempo. Isso vai ter antes peso, ou seja, não é específico... Dando especificidade ao tipo de aluno, né, cada aluno tem uma característica diferente.

P3 falou novamente que o psicólogo escolar pode ajudar o aluno na organização do tempo, mas agora se referiu a palestras ministradas por esse profissional ou por outros profissionais convidados para eventos organizados por ele.

(C) Recepção aos calouros.

T2: Em termos de atividades, isso que você faz, a Semana de Recepção é maravilhoso porque, pra mim, realmente, esse negócio de trote que o pessoal faz é totalmente sem lógica. O certo é um trote solidário, você trabalhar isso com o aluno, né, dele ajudar as pessoas, isso desde o começo dali, do início, ele entrando na faculdade, saber que ele pode ajudar, né, que ele tá ali... Ele passou, né, mas ele, além disso, ele tem um papel na sociedade, ele tem que tá lá pra ajudar. Ah... É... Tanto isso aí que você faz, eu acredito que... Algum outro trabalho que você possa fazer... Deixa eu ver...

P3: Então, atividades assim, eu acho que desde o início quando o aluno chega já tem necessidade de inserir um programa de palestras, de trabalho conjunto com o aluno, pra nortear ele, precisamos nortear eles, precisamos de qualquer forma nortear, olha gente, chegou segunda-feira, olha bem, vai pegar suas disciplinas, olha, não vai pela dos coleguinhos, né, você é você, o coleguinha é o coleguinha, o seu coleguinha tem uma situação x, você tem uma situação y, né, ... Então, você tem que avaliar, chegar em casa e conversar com os pais também, porque o pai, os pais, a família, você também tem que fazer a sua parte também, né, conversar, olha, papai, mamãe, eu tenho essa, essa disciplina. Já meus colegas, meus veteranos, me comentaram que é assim, assim, assim, assim, essa disciplina é difícil, essa disciplina é difícil, essa aqui, a professora falou que, último dia antes da prova não vai dar pra... E o pai também tem que fazer sua parte, mas não... No âmbito da instituição tem que haver um profissional que na ausência ou na falta desse conselho seja coberto pelo coordenador, com um trabalho conjunto com o psicólogo, tá.

A Recepção aos calouros era uma das atividades que eu desenvolvia enquanto psicóloga escolar da instituição. A intenção era de, além de ambientar os novos alunos, informá-los sobre os principais serviços oferecidos pela instituição. Era uma das atividades mais valorizadas pelos diversos grupos da instituição.

(D) Projetos de extensão.

P2: Vamos fazer um curso de extensão? Vamos. Como é que a gente faz essa propaganda pro pessoal da comunidade? Só colar cartaz na frente da UnB não rola. Tem algum jeito melhor de eu fazer essa divulgação? Pô, marketing tem um bando de psicologia por trás de todas essas teorias de marketing. Eu não tô querendo manipular as massas, eu só tô querendo fazer a divulgação. Quem vai fazer isso? O psicólogo me ajuda mais do que um engenheiro.

O psicólogo escolar aqui é apontado como parceiro de projetos de extensão. Ele pode contribuir na tomada de decisões e auxiliar no desenvolvimento do projeto. Dias Sobrinho (2005) nos fala que a atividade de extensão é uma das atividades que promove a formação, tendo como referência o “ser social”, e que ela deve ser baseada em princípios que promovam a “cidadania democrática”.

(E) Novas idéias.

C: Eu vi um centro, de outras universidades, fora do Brasil, é o centro para auxílio ao aprendizado, chamam de learning center, né. Lá eles têm apostilas, têm vídeos, têm palestras, e tem até curso que os professores dão, né, pra alunos e pra professores. Eu tenho a impressão de que se a gente conseguisse fazer um centro desse, que pudesse de certa forma... Massificar, é o nome, né, esse conhecimento, pra alunos e pra professores, é... Eu acho que isso daí... É... Seria, digamos assim, se eu fosse ter um sonho, seria isso né, que o professor que entre, ele passe por um treinamento, ele... Ele... Porque quando ele entra aqui ele é jogado numa mesa, né, né, mas seria bom se ele tivesse por exemplo um... Um... Um tutor que pudesse dizer olha, nós esperamos, porque você tem essa mesa, tem esse computador, nós queremos que você faça projeto pra conseguir equipamento, nós queremos que você dê uma aula exemplar, né, e... Explicamos, como dica, né, pra como dar uma aula exemplar, nós queremos que você oriente alunos, que trabalhe... né? Se o professor tivesse essa... Essa... Treinamento, aí que poderia ter um efeito multiplicador, né. A minha visão seria a gente, no futuro né, eu sei que isso aí leva anos pra fazer, né, mas no futuro seria ter um sistema desse tipo, que eu acho que... A gente pode até ler... Porque... Estar pesquisando na internet, a efetividade disso, né, e outras instituições em que fizeram, mas eu acho que... É... E eu acho que o psicólogo escolar seria uma grande parte disso aí, né, pra ajudar...

Pesquisadora: Pra ajudar, nesses treinamentos, nesses centros, nesse reconhecimento mesmo e com todas essas pessoas que estejam envolvidas na universidade.

C: Isso. E não só pra professor, pra aluno também, principalmente, né. Que tivesse assim, folhetos, né, como organizar o seu horário, né, como, né, que fosse claramente... Indicasse como fazer as coisas, né. Eu acho que, é possível fazer isso, né, né, além do atendimento, que eu acho que é o básico, né, porque a gente massifica, né, mas quando você massifica uma coisa ela vai servir pra 80% das pessoas, né, mas você tem que também ter os 20% que não atende naquela, aquela informação não serve, né, eu tenho a impressão, né.

C sugeriu um centro multidisciplinar para o trabalho de ambientação e formação de novos funcionários. Com o centro, além disso, seria possível a divulgação de informações relevantes a todos, por meio de folders, cartilhas, etc. Os temas tratados poderiam ser de organização de estudos, permanência na faculdade (créditos, condição, desligamento), outros temas tratados pela psicologia do desenvolvimento. O interessante foi perceber o entusiasmo do professor ao pensar em melhorias para a universidade e enxergar o psicólogo escolar como parte fundamental desses planos.

Tema 3: Natureza do trabalho do psicólogo escolar

Categoria 1: Trabalho multidisciplinar, em equipe, interacional

C: Essa que é uma pergunta difícil, né, porque... O pessoal sempre tem uma idéia que é a seguinte, é que a melhor empresa é aquela em que você pega uma pessoa e fala você vai fazer isso, né, eu acho que isso aqui é como se fosse aquele conceito do Taylor, né, você pega uma parte, caracteriza ela, e bota ela pra fazer bem aquilo lá. É... Eu acho que a gente não pode usar esse sistema, primeiro porque até a indústria já tá abandonando ele, né. É... É... É... Você vê que talvez pra cortar chapa de aço lá na época que ele foi inventado, até funcionava, mas as empresas complexas como a de carro, eles tão fazendo o contrário, em vez de compartimentar, esse faz isso, esse... Ele pega e quebra as paredes todas e todo mundo vai interagindo, né. É... Eu acho que basicamente o que tem que dizer é o seguinte, olha, a função do psicólogo é ajudar a faculdade a formar melhor o aluno, e a função dele é trabalhar com a equipe pra ver o que que ele pode fazer, né. Ele vai ter que conversar, trocar idéias, é... É... É... Ler experiências, conversar com os professores, e ajudar a construir junto isso aí. É... É... Eu não a... É claro que o psicólogo tem uma função fixa, né, que é de atender e fazer, mas eu acho que a função é bem mais ampla do que isso, e é justamente pensar junto com o corpo docente e com a instituição o que fazer pra ajudar o aluno a ter um melhor desempenho, né, e se perguntar como é que eu pego isso e divido em várias tarefas pequenas, eu tenho pesquisado, mas não achei, né. Como você dar uma aula é... Boa, uma receita que... Funciona pra qualquer turma e pra qualquer professor... Não achei também, né. Tem vários métodos que funcionam num caso, que não funcionam num outro, né, professores com estilos diferentes, né. Então é... Mas com certeza eu acho que é muito importante, mas eu acho que eu não teria condição de dizer, até gostaria porque facilitaria a tua vida ó... Você vai fazer...

O coordenador enfatizou o trabalho multidisciplinar e em equipe do psicólogo escolar. Ele acredita que existem atividades fixas que esse profissional pode exercer, como o atendimento a alunos, mas mostrou que sua atuação é muito mais ampla, e só é definida a partir das demandas que vão surgindo. Aqui vimos o quanto não podemos realmente estabelecer uma ordem de procedimentos claros para esse profissional. O coordenador inclusive falou da impossibilidade não só do psicólogo escolar, mas de outros profissionais que tradicionalmente vêm assumindo rotinas inflexíveis de trabalho. Ele também nos mostrou através de sua fala a continuidade dos saberes, os quais vão se moldando de acordo com a história, com a sociedade, sofrendo transformações ao longo do tempo, assim como mostra Andery, Micheletto, Sérgio, et al. (2007).

Categoria 2: Escuta Clínica

A2: É, e é interessante vocês ouvirem os professores, porque às vezes a gente tá decepcionando também os professores, aluno é um problema também, é uma pedra no sapato, então, é, tem professor que não se sente bem em entrar numa turma, por exemplo, eu já conheci 'n' casos que a pessoa não se sentia bem em entrar na turma... Ah, porque que não se sente, tá faltando respeito, tá faltando o quê? Ah, é isso, isso e isso... E, assim, quando a pessoa falar que tá faltando respeito com a turma A, isso não existe, é todo mundo, tá tendo algum problema no geral. Porque que aqueles alunos não tão respeitando, os alunos da turma 'A' não tão respeitando o professor? Tem algum problema e não é só isolado, quando tem que agir, tem que agir total, porque tá tudo ali interligado, tá tendo

algum problema, né? E, e assim, é, o papel tá nas avaliações, na escuta, principalmente, tá aberto pra escutar e o papel tá ali, sintetizado, escrever no papel, tem que ter relatório, tem que ter alguém, imprimir aquilo e mostrar, é isso o que tá acontecendo, bem separado, em tópicos...

A2 mostrou a importância de o Psicólogo Escolar sistematizar informações construídas a partir das observações, avaliações e escuta clínica. Ela apresentou a idéia de que se existe reclamação em uma turma, e em outra não, isso deve ser investigado, porque existe sim um problema. Vemos, então, a questão da valorização do trabalho com a especificidade, onde cada caso é um caso devido ao universo em que acontece a situação e às pessoas envolvidas nela. Não se deve ignorar um problema apenas por este não ser aplicado a todos. Existem pessoas em sofrimento, deve-se buscar compreender o que se passa nesta situação. Idéia de múltiplas variáveis em torno de um problema, onde haveria a participação não só do professor, mas também da turma. O ser humano como multideterminado (Pulino, 2008).

Porém, A2 fez uso da generalização e da culpabilização ao falar dos alunos como sendo “pedra no sapato”, e apontar o professor como vítima do sistema, apesar de antes ter trazido a noção de problema como algo construído de maneira conjunta, interligada. Vemos aqui problemas na formação dos professores, o que é facilmente percebido pela aluna.

A2: Esse semestre, avaliação do semestre de 2010, funcionário, técnicos, alguém já se perguntou quem que é o técnico, assim, será que os alunos tão respeitando o técnico, será que eles valorizam a profissão do técnico e, por exemplo, o pessoal da faxina, eu já vi pessoa discutindo com a senhora da faxina, assim bem chato, sabe, uma situação, assim, bem chata, o pessoal da faxina, o que que têm pra falar também? Então, a gente trabalha aqui com vários grupos sociais, tem várias coisas aqui... Os alunos da bolsa permanência têm alguma coisa a falar, as pessoas tão desocupando muito dos alunos? Eu já tive uma colega que, teve muito, né, cansa mesmo, que a professora achava que a menina era aluna de Doutorado e não era, né? A gente tem muito isso na pesquisa, fica ali as alunas com seus Doutorado, dedicação exclusiva, né, de Mestrado e tal, então, assim, são vários grupos que têm que ser, o papel da escuta, síntese e apresentação, sabe? Nem que seja, assim, uma semana, fazer um work shopzinho, assim, sabe, alguma coisa assim, de apresentação e divulgação da relação, sabe? Isso aqui toma metade do nosso dia a gente tá aqui, vive isso aqui, assim, questão de horas, né, sem contar que a gente dorme também, achando, sonhando, né...

A2 sugeriu que o psicólogo escolar faça algo pela qualidade do ambiente acadêmico, pois as pessoas passam horas ali, e devem ter um ambiente agradável, interessante, e não degradante, ostil. Para isso, o passo inicial seria ouvir as pessoas para que possam ser pensadas ações de melhoria desse ambiente. Isso condiz com o que Pulino (2010) apresenta sobre o desenvolvimento do cuidado de si e do outro, em procesos de formação de professores.

A2: Agilizar esse processo que, às vezes, nem existe... Professor escutar aluno, é muita tarefa, é muita coisa, tanto aluno... Eu não vou parar e conversar com a Profa. X “ah, professora, eu gosto muito da senhora, que não sei o quê...”, “o quê menina, vamo que vamo!”

A2 falou sobre a função do psicólogo de ouvir os alunos. A2 mostrou, também, a imagem que tem dos professores da UnB Gama. Acreditamos que isso tenha relação com a formação em exatas. Idéia de que o professor é muito ocupado e não tem tempo pra atendimento individualizado a aluno. Há uma desvalorização do atendimento por parte de A2, que é visto por ele como algo inferior às atividades do professor, algo para quem tem tempo. É uma questão muito contraditória: ao mesmo tempo em que acredita ser importante o aluno ter um espaço para falar, ser ouvido, orientado, classifica essa atividade como sendo de menor importância, desvaloriza seus próprios problemas, acredita que os alunos são muito pequenos para chegarem a tirar o “todo poderoso” professor de sua zona de conforto. Percebemos que ainda existe um preconceito em relação às atividades desenvolvidas pelo psicólogo escolar e, principalmente, ao objeto de estudo da psicologia, o ser humano em todos os seus processos. Aqui percebemos, como diz Freire (2005), a questão da desumanização do ser humano.

Assim, o próprio professor começa a acreditar que isso não é tarefa dele, que ele realmente está sendo incomodado. Infere-se que ele fica imobilizado diante de problemas em que não se julga capaz de resolver, sente-se inseguro, e passa a ter atitudes ostilizantes para com o aluno, como forma de afastá-los e não ter contato com problemas e dificuldades com os quais não sabe lidar. Assim como nos mostra Freire (2005).

Categoria 3: Mediação

A2: Então, eu vejo, assim, o papel do psicólogo é o elo, né, entre professor e o aluno, o psicólogo, o pedagogo, o assistente também, né, mas principalmente o psicólogo e o pedagogo, que eles tão naquela linha que é a educação, né, a parte deles... É, o papel do psicólogo na Universidade, ele tá principalmente auxiliando o professor, ele vai auxiliar o professor e também auxiliar o aluno, o auxílio do professor é muito interessante, que às vezes a gente acha que o professor, ele é um ser completo, né (...). Primeiro, porque a gente tá envolvendo educação de adultos, aqui não são mais crianças, né, então, assim, tem um profissional já pensando assim, como é um aprendizado pra um adulto, como que o adulto, como esse jovem, adulto, ele, ele funciona, ele aprende? E o melhor, não generalizar. É a gente saber que dentro de uma sala, existem ‘n’ possibilidades de formas de aprender, de convivência, né, de relações, e o professor tá preparado pra saber lidar com isso? Cadê o apoio de um profissional pra orientar? “Professor, é assim, uma sala tem ‘n’ tipo de pessoa, ‘n’ tipo de aluno...” Você pode ensinar o conteúdo, por exemplo, tem professor que já esticou muito, eu, então, né, uns ajudam muito o aluno visual, sabe, que consegue aprender fazendo figura e tal, tal, tal... O professor que tem o insight de falar devagar, não falar alto igual eu, estridente, entende, falar devagar, ajudar o aluno que é auditivo... O professor que faz uma roda pra dentro da sala, sobe na mesa, né? Então, quando a pessoa sabe lidar com todas as formas de aprendizado tal, ele consegue passar algo mais consistente, algo que o aluno vai interiorizar mesmo, sabe? Então, é assim, e o papel

do psicólogo eu vejo justamente, a orientação psicológica tudo, tá nesse, nesse, nessa linha da educação, né, dentro de uma faculdade.

A2 mostrou o psicólogo escolar como mediador da relação professor-aluno. O professor é tido como um ser que não é completo, devendo receber auxílio/suporte. A2 entende o psicólogo escolar como conhecedor de como se processa o desenvolvimento na fase adulta, e sugeriu que ele ensinasse o professor a lidar com os alunos. Ensinar, também, como lidar com pessoas diferentes. Esse trabalho é definido como orientação psicológica. Além disso, A2 percebe o psicólogo escolar como mediador de conhecimento, de conflitos, etc.

Categoria 4: Observação

A2: (...) todo profissional que consegue ter uma visão além e mostrar pro professor e contar pra ele, é, assim, tá o professor dando aula e o psicólogo observar as relações que tá tendo ali, é interessante ter um observador, né, que seria esse papel, e o observador relatar tanto pra ambos os lados, pontos positivos, pontos negativos e articular a proposta de melhoria, como a gente pode melhorar, né, então, um papel assim é, é fazer essa articulação, né, entre, principalmente numa Universidade, né?

A2 nos mostrou a importância de o psicólogo escolar fazer pesquisas para embasar a sua atuação. Com as informações construídas a partir de uma observação de aula, ele poderia articular o conhecimento a professores e direção de forma que todos trabalhassem pela melhoria da qualidade do ensino. Witter (2008) nos falou sobre isso, onde buscar conhecer a própria atuação é uma forma de o psicólogo escolar organizar os saberes de maneira articulada com a realidade.

4. Análise do Encontro Coletivo

Para esse encontro era esperada a presença de todos os participantes da pesquisa, porém, três deles não puderam estar presentes. O diretor e uma aluna, que tinham outros compromissos, e uma professora, que estava em licença maternidade. Participaram dele, então, o coordenador do curso (que é professor), um aluno, dois professores, a psicóloga escolar (pesquisadora) e duas técnico-administrativas. O encontro foi filmado e durou em torno de 1h31 (uma hora e trinta e um minutos).

Em primeiro lugar, quero destacar alguns pontos a respeito da fala das pessoas presentes: os participantes que mais falaram foram P2 e P3 e os que menos falaram foram T2, T1 e A1. Abaixo se encontra uma lista em ordem decrescente dos que mais falaram aos que menos falaram e o tempo de fala de cada um:

(a) P2= 38m e 27s;

- (b) P3= 17m e 36s;
- (c) Pe= 12m e 9s;
- (d) C= 11m e 49s;
- (e) A1= 4m e 36s;
- (f) T1= 3m e 24s;
- (g) T2= 3m e 21s.

O que importa aqui é muito menos a ocorrência ou frequência da manifestação de cada um, em si mesma, do que como isso esteve relacionado com a maneira pela qual se introduziram ou se mantiveram na conversa.

Apesar de eu ter dado a palavra a todos, as técnico-administrativas e o aluno, a não ser T1 em alguns momentos, só se manifestaram quando eu perguntava diretamente a eles, mas não espontaneamente. T1 ficou o encontro todo desenhando, inquieta. A1 estava muito sério e não parecia confortável com o encontro, aparentava estar preocupado. Ele, além de chegar atrasado, precisou sair mais cedo (era período de provas na FGA). T2 manteve-se calada a maior parte do tempo, mas parecia concentrada no que estava sendo discutido. Em contrapartida, os professores, incluindo o coordenador, foram os que mais falaram no encontro.

Com isso, já podemos deduzir algumas informações. Dentro da UnB existe uma grande reclamação por parte dos técnico-administrativos em relação ao tratamento que eles recebem dos professores, e também, às oportunidades internas que surgem para uma categoria em detrimento da outra, apesar de muitos técnicos terem graduação e muitas vezes até pós-graduação. Queixam-se da desvalorização dos técnicos dentro da instituição e dos baixos salários concedidos à categoria, o que culminou em uma greve que durou seis meses, a maior da história da UnB. Podemos inferir, então, que as técnicas podem ter se sentido desconfortáveis e pouco à vontade, pela presença de professores no encontro.

Os alunos, por sua vez, como vimos nas entrevistas, têm uma visão dos professores como se fossem superiores na instituição de ensino. Vimos, também, que a postura de alguns professores de engenharia é apresentada pelos próprios colegas como hostil, amedrontadora, e pouco confortável frente aos alunos. O que pode explicar a postura assumida por A1 no encontro.

Outro componente importante a ser observado é a falta de infraestrutura da faculdade. A sala de reuniões utilizada para o encontro era muito apertada, possuía apenas uma mesa imensa com muitas cadeiras e uma tela para projeção. Além disso, ela costuma servir de estoque de materiais, não sendo, portanto, um ambiente agradável, muito pelo contrário. Mas, infelizmente, era o único espaço disponível para a realização do encontro. Assim, podemos também inferir que o espaço pode ter

prejudicado a participação ativa do grupo como um todo, por não os deixar confortáveis. Os participantes ficaram dispostos conforme figura a seguir:

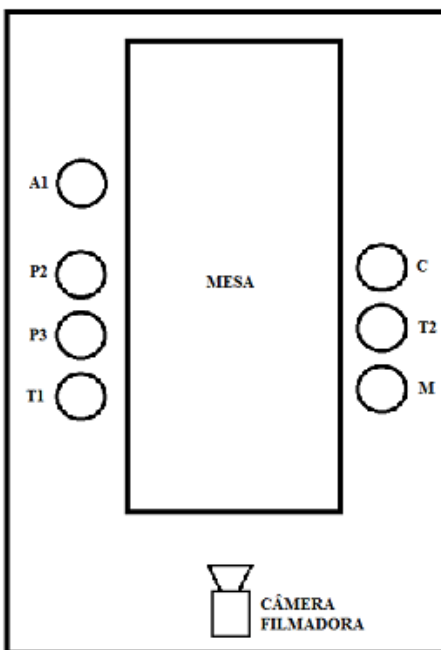


Figura 1. Mostra a posição ocupada por cada participante no encontro.

Com o encontro, pretendíamos mais que fazer uma análise de conteúdo das falas dos participantes, realizar uma análise da dinâmica do grupo em questão. Enquanto mediadora do grupo, apresentei os aspectos a serem trabalhados naquele momento da pesquisa, que eram as concepções de educação e da relação professor-aluno e os trabalhos que podem ou poderiam ser desenvolvidos pelo psicólogo escolar na instituição. Estes já haviam sido relatados por cada um nas entrevistas individuais, e agora seriam expostos alguns pontos de convergência e divergência que apareceram, para que isso possibilitasse a discussão e construção conjunta de conceitos e concepções e, inclusive, apontar pontos nevrálgicos ou conflituosos desse processo de construção. Isso ajudaria a orientar os trabalhos na UnB Gama, como um projeto coletivo, o que consideramos ser desejável para seu desenvolvimento.

Mostraremos algumas das falas dos participantes, divididas nos três grandes temas já citados (educação, relação professor-aluno, psicologia escolar), seguidas de nossos comentários.

Educação

P2: Que eu achava que... O momento atual, dessa história de ensino-aprendizagem, fala muito bem que, na verdade, o ensino-aprendizagem é uma relação que é construída professor e aluno, então na hora dos direitos divide-se igualmente, né, o (...) Só que na hora dos deveres se cobra tudo do

professor. Então a questão de onus e bonus não estavam divididos igualmente pelo menos em toda a literatura que eu tinha tido acesso. O professor tem que incluir o aluno, mas se por acaso... A impressão que eu tinha, que se o aluno tinha algum problema de maturidade, ou se o aluno ainda não tava preparado pra isso, ou qualquer coisa, a culpa ainda continuava sendo do professor, por não incluir o aluno (...) Eu como professor me recusava a aceitar esse estigma (...) Tipo... Tem que ter uma contrapartida a ser executada. E eu achava que nessas tendências que... Tavam... Tava desequilibrado isso. Os direitos estavam equilibrados e os deveres estavam desequilibrados.

P2 falou isso se referindo à autonomia dos alunos frente aos estudos. Ele entende que após o professor indicar ao aluno onde está o que é para ser estudado, o resto é de única responsabilidade do aluno.

P2: Eu não tenho todo o tempo disponível. Eu tenho tempo disponível no horário que eu tenho tempo disponível (...) Eu tenho pesquisa, ensino e extensão e ainda tenho que fazer tarefa administrativa. Então eu não posso estar disponível para o aluno a hora que ele quiser. Eu tenho que combinar com ele o melhor horário, mas uma vez combinado o melhor horário, tá combinado. Não venha procurar num horário diferente do que nós combinamos porque a hora... O esquema já foi feito. E se o aluno vier tirar dúvida? Problema dele.

A fala de P2 mostra a sobrecarga de trabalho enfrentada pelo professor universitário com dedicação exclusiva em sua rotina diária. Podemos inferir que isso gera um sofrimento a esse professor que passa a se irritar com qualquer coisa que fuja a seu controle. Porém, não é correto que o aluno sofra as consequências dessa rotina pesada que o professor vive. Seria desejável que todo o trabalho do professor pudesse ser equacionado para dar conta de todas as tarefas, nas três áreas de abrangência citadas, ou que ensino, pesquisa e extensão fossem articulados.

P2: Eu não tenho formação na área de humanas ou na área social pra, pela atitude do aluno, saber se ele tem problema ou não, eu não tenho essa formação. Eu sou um engenheiro, que tá ensinando engenharia, eu não tenho nem licenciatura (...) Se eu for querer fazer isso pode até ser pior, posso até fazer besteira. Nesse ponto eu acho que é uma contrapartida do aluno. Tem problemas, me procura. Ah, aí tem problemas, não tem iniciativa, tem traumas, que não sei o quê, aí... Aí... Aí eu passo a bola pro psicólogo escolar.

P2 mostra a sua insegurança frente a situações em que não se considera capaz de resolver. O professor fala de uma forma que parece desvincular os problemas emocionais que o aluno possa vir a apresentar do processo de ensino-aprendizagem. A maneira como ele cita o trabalho do psicólogo escolar é bem voltada para a resolução de problemas, como se o trabalho não fosse conjunto. A partir do momento em que ele passar o aluno para mim, a responsabilidade passa a ser única e exclusivamente minha.

P3: O que eu lembro que eu falei aquele dia sobre educação, é... Foi mais voltado para aquela questão não só da... De transmitir conhecimentos sobre uma determinada especialidade ou sobre um determinado aspecto, mas sim de transmitir também valores, né, e princípios, né? Ou seja, trabalhar o lado ético, né, da... Do... Do estudante, né, do aluno de engenharia, né. Do aluno de ensino de... De nível universitário, né? Então assim, eu acho fundamental, né, às vezes... Educação pra muitos se restringe só a transmitir é... Princípios, conceitos (...) Porém se esquecem que essa pessoa vai sair da universidade, vai interagir no mercado de trabalho com outros... Né? É... Com outros indivíduos, né, que ela tem que... Perante tudo ter um... Ante tudo, ter, é... Posições, ter princípios, ter valores, e que eu acho fundamental. Por exemplo, é... Essa questão de... De... Fraude, de cola, de... Né? Mas olhando pra isso, né? Por outros aspectos, né... Que... Eu não acho certos, né... Foi mais ou menos isso que eu falei.

P3 trouxe a questão de que a educação não se restringe apenas a ensinar conceitos advindos de uma especialidade, mas também de ensinar valores éticos para que os alunos possam saber conviver em sociedade. Depois da fala de P3 confrontei as idéias dela com as de P2.

Houve um momento em que um professor entrou para entregar o celular para o coordenador, mas as pessoas não perderam a concentração, a não ser o próprio coordenador que parou para olhar o celular. Era o momento em que P2 falava sobre o que pensava de educação. Trago isso para enfatizar como as coisas funcionam na faculdade, muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, as pessoas não param para se concentrar mais em uma única atividade. Isso certamente influencia no andamento das atividades. Os profissionais da UnB Gama precisam pensar em alternativas para que as pessoas estejam envolvidas em menos atividades para que consigam realizar as que estão sob sua responsabilidade com qualidade. Em especial os cargos de direção e coordenação, que têm muitas atividades para serem desenvolvidas, e acabam priorizando as acadêmicas em detrimento das administrativas. O pedido por parte de T2 mostra a importância de se pensar em alternativas para que aconteçam reuniões periódicas da direção com o corpo técnico da universidade. Assim como ela, vários técnicos me procuraram na época para reclamar de como a direção não tinha tempo para lhes dar atenção, até mesmo em momentos de sofrimento que eventualmente passam no trabalho, por conta dos acúmulos de conflitos não resolvidos e que precisariam de uma intervenção por parte dos superiores.

P2: Valores profissionais também são valores (...) Isso são valores que sim, são trabalhados. Devem ser trabalhados em aula. Agora, a minha grande dúvida é se... Até a... Qual que é a linha de separação entre esses valores que eu tenho que trabalhar, e os valores de, por exemplo, de... Pessoais (...) Só que uma coisa é você intervir quando vê, outra coisa é você falar que é papel do professor, equivalente, procurar isso, entendeu... Então é isso que eu não sei, qual que é a linha tênue... Que tipo de valor que eu tenho que ensinar. Eu não posso... Tem certas coisas que eu acho que era... Obrigação dos pais.

T1: Mas de certa forma eu acho que acaba interferindo até pela postura do professor, acaba contribuindo eu acho que de alguma forma... Ou pra reforçar ou pra demonstrar aquilo que ele nunca teve em casa.

Todos concordaram que a postura do professor influencia diretamente no comportamento dos alunos. E que se ele apresentar uma postura que não seja educativa ele vai interferir de forma negativa também nessa formação.

A1 concordou que o professor é como um espelho para o aluno. Mas acha que alguns valores fazem parte da educação recebida em casa, e não da universidade.

A1: Eu acho que o aluno já tem que... Já ter essa maturidade.

A1 falou se referindo a um exemplo dado por P2 em que um aluno destratou uma funcionária da universidade. A1 disse que é possível o professor participar de forma mais ativa na educação moral dos alunos, mas não soube dizer como. A1 disse não achar que isso seja papel do professor, mas, levou em consideração a percepção geral do grupo de que os alunos estão chegando cada vez mais imaturos.

P2 acredita que quando trabalha com o aluno a parte da postura profissional, ele já está de alguma forma trabalhando esses valores. Ele disse cobrar de seus alunos a postura deles no ambiente de trabalho. P2 disse perceber a integração entre a linha pessoal e profissional como função do psicólogo escolar, e não se sentir capaz de fazer isso. Disse que achava até perigoso o professor intervir na vida pessoal do aluno, e depois falou que não se sentia confortável em fazer isso. Disse que até achava que os alunos às vezes queriam que o professor fosse mais próximo, mas que ele não se sentia confortável para tanto. Isso mostra que aponta a necessidade da mediação do psicólogo, que estaria mais preparado para agir nesse sentido.

P2 contou sobre uma situação em que deu uma orientação profissional a um aluno. Procurou mostrar ao grupo que ele era capaz de dar informações sobre cada área da engenharia, mas não sobre o processo do aluno de gostar ou não da área, que isso ele passaria para o psicólogo escolar. Ao ser questionado por mim, P2 respondeu que acreditava que o trabalho poderia ser realizado em parceria comigo, mas desde que fossem respeitadas as esferas de atuação de cada um. Mostra que admite uma atuação compartilhada entre professores e psicólogo.

P2 disse acreditar que o aluno primeiro precisaria se entender para depois fazer a opção pela habilitação no curso de engenharia. Diz isso se referindo ao processo de escolha que o aluno da UnB Gama passa no terceiro semestre do curso, no qual deve optar entre as habilitações de software,

eletrônica, energia ou automotiva. Nisso, percebe o papel do psicólogo escolar de ouvir o aluno e ajudá-lo no processo de autoconhecimento para tornar possível e clara essa escolha.

P2: Não teve um que chegou? Teve alunos que chegaram aqui na secretaria e perguntaram “me dá uma dica aí, qual que eu escolho?”

T1: É... É... Eu vi isso! “Nossa, o que que você acha?”

P3: Mas eles são imaturos, é imaturidade...

C: De fato, não é só aqui no Gama, né. Eu vejo lá na FT, no Campus Darcy Ribeiro, é... Muitos professores têm... É... Dito que o nível de conhecimento do aluno, é... Deteriorou bastante e o nível de educação também, né. Eu tenho a impressão que tem dois fatores aí, é... Um, é... Eu tenho a impressão que essa geração atual, é... Devido a vários... Né... Ela já tá chegando com um pouco menos de educação... Com princípios, né. Eu não sei se é porque caiu a... A influência da religião, né, os pais terem que trabalhar... Mais os dois pais... É... Quando também a sociedade fica mais liberal tem essa tendência, né... Aos costumes ficarem mais degradados. Mas também porque a oferta de vagas na universidade aumentou bastante, né... E então... É... Quando se aceita mais gente, você vai ter mais gente é... Menos preparado, né. E... Assim, muita gente critica que então não devia ter aberto mais, né, mas por um outro lado isso é uma coisa elitista, né... Assim, a gente deve pegar o aluno pra tornar ele melhor do que é, ou pra satisfazer o que a gente acha que (...) Na verdade a gente deve pegar ele de onde ele tá, e deixá-lo tão alto quanto possível... Eu acho que essa que é a... Que é a missão. E infelizmente, de fato o aluno tem chegado mais mal educado e mais mal formado, né. E infelizmente não adianta nada a gente falar, “ah não, isso é questão dos pais e eu não vou fazer nada”, não. A gente tem que fazer alguma coisa. É o que a realidade nos diz. Se a gente não fizer, né, os alunos não vão se formar, né (...) Em geral eu acho que a gente não tem como escapar dessa tarefa também, infelizmente (...) A receita que o pessoal dá geralmente é vamos reprovar aí um monte, né, vamos apertar, e aí ele vai se educar. Eu acho que ele não vai. Mas o problema é que a gente não tem treinamento pra isso de fato, né (...) Então é difícil, né. Mas infelizmente os professores de fato não têm a preparação para fazer isso, né, é uma tarefa muito difícil, e... Mas também não têm a vontade de preparar. Porque, é... Se você vai fazer um... Como é que você lida melhor com adolescente, como é que você... Né... Talvez, seja a coisa de primeiro convencer o professor de que ele pode melho... Porque primeiro, ele não tem escapatória, é uma missão dele, né, de convencê-lo de que ele pode aprender, e de que vai ser útil pra isso, né, e depois tentar... Fazer as coisas, né, e (...) Então, uma das coisas eu acho que realmente é o exemplo, né. Então o professor vai... Se o professor demonstra respeito, né, não atrasa, dá uma boa aula, em geral o aluno vai tender a ouvir mais ele porque ele segue o exemplo, né (...) Mas o problema é que de fato você não vai conseguir mudar tudo, né. Se você fizer um trabalho muito bom, você talvez melhore o comportamento da turma 10 por cento, né. E se for é um grande trabalho. Mas se você colocar 10 por cento... 10 por cento depois e depois e depois, né, é... Aí vai ser um resultado grande, né, 10 por cento acumulado... É bastante coisa (...) Primeiro o professor vai ter que dizer, “olha, é função minha educar também”, porque infelizmente a gente não tem opção vai conseguir (...) A outra coisa é ele conscientizar de que ele quer aprender, de que ele pode aprender, e... A gente tem que viabilizar o treinamento para que isso possa acontecer.

P2, T1, P3 e C falaram sobre a imaturidade dos alunos que estão chegando à UnB Gama. C nos mostrou que os professores deveriam ter uma formação para aprender a lidar com isso, e para poderem ajudar o aluno em seu desenvolvimento. C enfatizou a importância de o professor reconhecer essa

necessidade de formação docente, de “que ele precisa e que ele pode melhorar” com ela. Falou também que os professores precisam entender que mesmo que não consigam alcançar toda a turma, mas se alcançarem ao menos 10 por cento dela, já está de bom tamanho, já é um começo. Esse tipo de abordagem da questão tem um aspecto bastante interessante, porque mostra que o professor reconhece que a crise de valores é algo que perpassa nosso momento histórico, que, marcado pela complexidade, não demanda um tratamento relacionado à prescrição de receitas. Ressalta fatores que se relacionam: à ampliação de vagas para a Universidade e à consequente diversidade dos alunos que ingressam na faculdade, ao momento da vida dos alunos, – adolescência – ao papel da família como agente de construção da moralidade se mostrando insuficiente atualmente. Tudo isso aumentaria a dificuldade relacionada à missão do professor de formar profissionais competentes e pessoas responsáveis. O psicólogo é reconhecido como o profissional que pode promover a formação dos professores, para que consigam melhorar.

Aparece, neste contexto, a importância de os funcionários da secretaria também terem um momento de formação. Como se trata de contexto educativo, esses profissionais também deveriam ter formação como educadores, e não apenas técnica. A fala abaixo confirma essa visão.

T1: Tempo, vontade, treinamento, motivação, eu acho que articulação entre a área administrativa e docente, entre o Ensino Médio e a faculdade... Eu acho que hoje, no atual momento em que a gente se encontra, a faculdade... A universidade, ela não dá estrutura pra gente conseguir trabalhar dessa forma. Não propicia... Às vezes um professor até quer fazer um bom trabalho, mas ele tá tão sobrecarregado de tanta coisa, é parte administrativa, é pesquisa, é extensão, é isso, que ele quer fazer alguma coisa, mas ele não consegue. Aí prejudica, o papel do educador vai por água abaixo. Entendeu? A atuação dos técnico-administrativos aqui, eu acho que não... Que ele... Não tem a visão do ambiente em que ele trabalha, do serviço, qual o papel dele de contribuir com a atividade docente e educação. Às vezes ele até sabe, mas não sabe como empregar, porque aqui é diferente, né, é diferente de você ir trabalhar na área administrativa de um tribunal... De um... De um outro órgão qualquer do Ministério... Aqui é diferente. E isso, quando a gente entra na universidade, não é passado pra gente. A gente não... Sabe? Eles não colocam isso... Qual é o nosso papel... A gente fez um concurso, nós estudamos pra trabalhar aqui na universidade, mas nós não sabíamos o que é a universidade, nós vamos descobrindo isso com o tempo... Então é muito difícil a gente estar trabalhando... O saber às vezes como lidar com o aluno... É difícil pra gente, é difícil pros professores que... Às vezes a gente se pega em certas situações que a gente não foi treinado pra isso, né? E a gente vai aprendendo mesmo no dia-a-dia, e as pessoas experientes como o senhor C e o D não têm tempo de estar articulando o grupo, não têm... Isso é uma grande dificuldade que eu vejo.

T1 falou que não há treinamento para os técnicos sobre como trabalhar na universidade, de forma que seu conhecimento seja aplicado à educação. Entende que é diferente de se trabalhar em outros órgãos públicos, com os quais muitos deles já estão acostumados. Disse que falta uma articulação entre a UnB e o Ensino Médio. Falou também que a infraestrutura da universidade não

viabiliza os serviços oferecidos por ela. C concorda com T1, inclusive no aspecto em que ela fala da falta de tempo que ele e o diretor têm para se dedicar ao grupo.

T2 comentou existirem duas vertentes de educação, como a “educação moral, educação professor-aluno”, distinguindo a educação de princípios e valores da educação de conceitos técnicos/específicos da área. Segundo ela, o professor tem papel na educação moral do aluno sim, mas não é seu papel principal. T2 acredita que essa educação teria que vir lá de trás, da família e das escolas anteriores pelas quais o aluno passou. T1 confirmou a opinião de T2 e disse que é uma sobrecarga muito grande para a universidade, reforçando a necessidade de haver uma maior articulação com o Ensino Médio.

P2 disse que o “sistema está desequilibrado”, se referindo ao que T1 falou. P2 concordou com C, reconhecendo que não tem para onde fugir, mas concordou com T1, dizendo que é uma carga muito grande para as mesmas pessoas.

Sobre isso, P3 sugeriu que os professores dedicassem um tempo da aula pra tratar daqueles conceitos que o aluno deveria estar trazendo do Ensino Médio. Mas, ao mesmo tempo, P3 disse se preocupar com o preparo do engenheiro para os próximos 20/30 anos, pois, não vê como voltar a matéria da disciplina e ainda dar conta de novos e importantes conceitos em tempo hábil e dentro do número de créditos daquela disciplina. Surgiu, então, a questão de como, dentro dos problemas expostos, preparar o aluno de forma a atender às demandas do mercado de trabalho. De fato, a pressão para a formação em tecnologia coloca os educadores em uma situação de pressão, e eles parecem querer contar com o psicólogo.

P3: Aquelas bases que já eram pra estar confirmadas, solidificadas, né, fixadas no Ensino Médio eu tenho que passar pra ele aqui.

P2 concordou com P3 e acrescentou que tinha colegas na UnB Gama que diziam que “o engenheiro quando erra, erra de mão cheia”. Com isso, P2 tinha o intuito de mostrar a importância da formação do engenheiro, e o cuidado que eles, enquanto professores, tinham que ter com essa formação. Citou exemplos de erros de engenheiros que deixavam um prédio inteiro sem luz, ou que custavam um *recall* de mil carros.

P2: A gente, como professor de engenharia, a prioridade zero é formar um cara competente. Então... É... É... Nesse... Essa é a prioridade zero, as outras coisas a gente vai encaixando no tempo que sobra.

Segundo P2, o tempo que seria gasto com uma “formação mais humanística”, é gasto para suprir as defasagens de formação que os alunos trazem do ensino recebido até a entrada na universidade.

P3 colocou a preocupação com a entrada de mais alunos. Disse que quando se refere a infraestrutura, não é só à parte física da instituição, mas à parte de literatura, de recursos didáticos, entre outros.

T2 comentou a colocação de P3 e acrescentou que as políticas para ampliar o acesso, não garantem o acesso do aluno.

T2: A gente tira por aqui... Não tem biblioteca, não tem restaurant, não tem isso... Que... Que acesso é esse? Ela quer evasão... Porque você amplia o acesso e você não dá estrutura pro cara se manter na universidade... Vai sair... Vai continuar elitista como sempre foi.

Podemos inferir com isso que T1 se referia à questão de que as políticas de inclusão têm ações que apenas garantem o acesso, mas não a permanência do aluno no curso. O grupo manifestou a indignação e falta de credibilidade nessas políticas. Disseram, ainda, que da forma como as coisas iam, a universidade iria continuar elitista, formando alunos das classes média e alta da sociedade.

C concordou com as falas de P3 e T1 e afirmou que na UnB Gama ainda faltava espaço para estudar, para que o aluno ficasse nas “janelas das disciplinas”, falou que o ambiente é realmente apertado.

Os professores se colocam criticamente em relação à implantação da política pública de inclusão, como podemos notar nesta fala.

A1: Eu acho que a maior dificuldade foi aprender a... Me virar sozinho... Nas matérias... Porque no Ensino Médio, basicamente o professor chega e fala... Ah, e passa, e dá a matéria, mas é aquele negócio, ele joga em cima de você, ele mastiga, mastiga e... É, então... Aí você... No Ensino Médio as pessoas acabam se acostumando a só pegar aquele negócio mastigado e não a... Mastigar o conteúdo por si só... É! Então, eu acho que a minha maior dificuldade foi aprender a mas... A... Procurar sozinho, né? E a... Organizar mesmo é... O tempo... Porque a carga é bem mais pesada. Mas eu acho que a maior dificuldade é essa questão de mastigar... Do aluno ir procurar por si só aquilo (...) Eu conversei com a Pe a questão do horário, né, e vi que eu tava fazendo tudo errado, o horário todo errado [risos] (...) Mas foi uma iniciativa minha, é... Ninguém me falou, eu que falei ah... Quando eu fiquei sabendo que tinha eu falei “ah, não eu vou lá porque... Eu não aguento mais ficar todo dia acordado até de madrugada, tomando guaraná, e estudando errado [risos].

O aluno deu a resposta anterior após eu ter perguntado a ele como tinha sido sua transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. T2 também se mostrou interessada, me ajudando a elaborar a pergunta ao aluno. Ele nos contou, então, sua experiência, enfatizando a dificuldade em ser autônomo

quanto a seus estudos, seja para trabalhar o conteúdo visto em aula, seja para organizar os estudos. Tomou a iniciativa de procurar uma orientação comigo, psicóloga escolar da UnB Gama.

P3 falou que é fundamental o trabalho do psicólogo escolar voltado para ajudar alunos a organizarem o tempo. Sugeriu que esse profissional prepare material para os alunos na semana de recepção que trate do aproveitamento do tempo, ou traga especialistas, ou ainda, veteranos para darem depoimento de como aprenderam a organizar o tempo. P2 foi quem trouxe a questão dos veteranos darem depoimento, por acreditar que faz mais efeito nos alunos quando a fala vem deles mesmos.

P2: Eu acho que eu penso até que seria mais para veteranos que aprenderam a organizar o tempo do que o especialista, porque... Muitas vezes é uma chicotada no ar. Não adianta, eu posso falar quantas vezes for, na sala de aula que a disciplina tal e tal e tal tem que ser assim, não pode deixar acumular mais de dois capítulos, que não sei o quê (...) Mas não adianta. O professor falar, não adianta. Um especialista falar, a impressão que eu tenho é que... Tem alguém que não é do mesmo... Do mesmo nível, não rende tanto, porque... E aí eu... Seria muito a favor de veteranos que a gente sabe que têm uma história... Inclusive, o pessoal que ah... Não o cara que já entrou sabendo, o pessoal que já entrou sem saber, eu acho que essa história é legal, isso não é... Não é nenhum pecado você entrar sem saber, faz parte. O legal, o que eu acho que é o prêmio, é a iniciativa... Iniciativa de “pô, não sei, vou tentar aprender” que é a grande coisa. Porque outro dia eu já vi... Eu já vi, agora já entrando aluno dizendo que eles estudam na base do Jack Bauer, que é nas últimas 24 horas, pois é...[risos] Entendeu? Em vez dele aprender que “ah não, estudar por 24 horas não dá certo, eles estão tomando remédio e energetic pra poder ficar 24 horas, entendeu? Eles estão indo pro lado errado, em vez de “ah não, 24 horas não dá, eu vou começar a estudar antes”, “ah não, eu vou tomar um sei lá o quê pra dar as 24 horas mesmo”, ele conta com o maior orgulho “professor, dei três Jack Bauer nesse semestre e as minhas melhores notas foram nas três provas com Jack Bauer” [risos], que que eu faço, entendeu? [risos] Que que você faz? Não faz nada.

P2 comentou que no outro semestre tem o *reset*, onde aluno não se lembra de mais nada do que estudou no semestre anterior. C concordou com isso. A1, se referindo a esse fato, disse que o aluno fica preocupado muitas vezes só em tirar nota e não em realmente aprender o conteúdo.

Perguntei, então, se eles se sentiam responsáveis pela formação daqueles alunos, comentando a fala de P3 na entrevista individual sobre sua preocupação com o aluno após a graduação. C respondeu que sim, mas disse que os engenheiros erram mesmo. Falou que questões como caráter, postura e responsabilidade estão acima do conhecimento técnico para que o engenheiro consiga evitar erros em sua rotina diária de trabalho. P2 concordou e ressaltou a importância do aluno de procurar ajuda, de perguntar, de conversar, afirmando que é essa postura que devem ter para que se evitem erros. P2 comentou, também, que para problemas de postura não existe perdão, como podemos ver:

P2: O erro em si é menos pior do que a atitude que fez chegar ao erro.

P2: Como é que eu posso ensinar alguém a resistir à frustração, se eu não tiro ele da zona de conforto? Se eu não frustro ele um pouquinho, entendeu? Em doses bem homeopáticas... Porque eu não quero traumatizar ninguém, eu acho que, os professores de engenharia antigamente, traumatizavam mesmo, não tavam nem aí, “meu amigo, o negócio é o seguinte, é isso, te vira... Se você não tá conseguindo fazer, vai procurar outro curso”.

Depois, P2 falou sobre ter que frustrar o aluno para que ele possa aprender a resistir à frustração. Acreditamos que precisamos pensar em outras maneiras de trazer isso para o aluno, e não aumentar ou precipitar um sofrimento na vida dele. Não achamos que esse seja o papel do professor. Ele falou sobre o que os professores de engenharia faziam antigamente como se fosse diferente atualmente, como se os atuais professores estivessem muito menos rígidos e mais humanos. Será que estão? Ele cita uma situação pela qual ele mesmo passou enquanto aluno, que mostra a completa falta de conhecimento do professor sobre como o ser humano se desenvolve e sobre como se dá a escolha profissional. Nos perguntamos, com essa formação, o que podemos esperar dos atuais professores de engenharia? E dos alunos que serão formados por eles? Nos parece que, está sendo reproduzida uma concepção de ensino-aprendizagem e de relação professor-aluno desprovida de qualquer conhecimento científico e a-crítica. Está sendo apontado, aqui, um foco para o processo de formação de professores, que evidencia a angústia dos professores, talvez não tão consciente, de que eles não estão conseguindo tornar contemporâneas suas práticas e concepções. Há, sem dúvida, um longo caminho a ser percorrido, ou melhor, a ser construído, com a ajuda de profissionais das áreas psicológica e pedagógica.

Em 25min e 17s A1 teve que sair, ele era a única representação dos alunos no encontro. Assim, toda a discussão e falas que ocorreram daí para frente não tiveram a participação dos alunos.

O grupo passou a falar da imaturidade dos alunos. Compararam alunos que são vanguarda com alunos que não são, que são médios. O foco ficou por muito tempo apenas no aluno, como problema. P3 falou que isso sempre vai acontecer e que eles precisam aprender a conviver com isso. Refere-se à proporção de alunos considerados médios ter aumentado na faculdade. P2 disse sentir-se preocupado com isso.

P2: Tem alunos muito bons, mas o número de alunos que quando a gente fala, “olha, continua” e ele fala “ah não, eu faço de novo semestre que vem” esse número de alunos aumentou.

Voltamos a falar do papel da secretaria na formação dos alunos, sobre isso T2 respondeu o seguinte:

T2: Não... Nos valores morais até pode, mas de... De escolha, de como seria esse profissional lá pra frente... Acredito que não.

P2: Olha que... Que quando eu me formei tinha uma ou duas pessoas na secretaria lá que eu queria indicar pra santo. Porque às vezes o que acontece, é... Faz diferença se ele começa a perceber que tem gente que ajuda, porque é muito fácil ele olhar pro lado e “ah eu posso pegar ajuda de um outro engenheiro”, ou olhar pra cima e falar “eu posso pegar ajuda do diretor ou do coordenador”. Mas quando ele percebe que tem certas coisas que é o pessoal da secretaria mesmo que ajuda, que faz a diferença, e isso é óbvio, mas não é óbvio para o aluno, entendeu, eu acho que aí você tá fazendo uma grande influência na formação dele sim, de fazer ele olhar pra todos os lados, entendeu, que não é o colega dele que faz a diferença, não é o professor dele que fez a diferença, não é o diretor que fez a diferença, foi o pessoal da secretaria. Aquele que muitos alunos acham que é a última opção que vai... É fato... Muitos alunos acham que é de onde é menos provável que vai vir o socorro.

P2 falou da importância da secretaria na formação do aluno, no sentido de estar ajudando ele a se encontrar na instituição. T1 e T2 se surpreenderam e questionaram: “Na formação?” T2 enfatizou que os alunos não têm muito contato com o pessoal da secretaria e que não vê como estes podem também ser responsáveis pelos alunos após a graduação. T2 acha normal o aluno não saber o que quer, ela mesma conta que já passou por isso.

O grupo demonstrou ter muita dúvida em relação à distinção entre formação pessoal e profissional. Eles inclusive relataram não saber ao certo o que é e onde começa uma e termina a outra, e quais profissionais seriam responsáveis por qual.

P2: Formação do profissional, da atitude profissional (...) Não... Conteúdo não. Mas a atitude profissional diz muito. Então é uma ajuda. É como eu falei, não dá pra jogar tudo nos ombros do professor. A gente tem que ter mais atores trabalhando...

P2 fala e abre espaço para que existam mais atores envolvidos na formação do aluno, afirmando que não pode ficar tudo a cargo do professor. Mostra como essas pessoas (copeira, servente de limpeza, segurança, secretaria, entre outros) podem fazer diferença na formação do aluno.

M: Mas... Então a gente pode dizer que a gente chegou num... É... Num certo consenso no que diz respeito a... Que educação é muito mais do que essa educação puramente técnica, é isso? Que hoje a gente precisa realmente ter essa postura dessa educação voltada para a educação de princípios, de valores... De ter a preocupação com a educação como um todo desse aluno, é isso?

P2: Mas que isso não pode recair só num grupo limitado de pessoas.

T1: Não, eu acho que em todos os atores que atuam na área de educação.

P2: E não achar que só o professor é o ator, não, o técnico-administrativo é um ator, a secretaria é um ator...

T1: Cada um dentro da sua área, do seu limite ali.

M: Porque aí fica essa questão mesmo de... Que nem a T2 estava falando, na verdade a gente tem um olhar achando que só o professor tem essa função, né? E que a gente percebe então que todos tem a função sim na formação desse aluno, independente de ser essa formação mais técnica ou dessa formação de valores morais, ou de ser essa formação... Essa simples orientação que vai contribuir sim pra essa formação global, que a gente tá colocando em consideração, é isso?

Todos concordaram que têm participação, cada um em sua especificidade, na formação global dos alunos.

Relação professor-aluno

Após resumo para se chegar a algum tipo de consenso sobre educação, perguntei ao grupo como deveria ser a relação professor-aluno, dentro daquilo que já haviam falado.

P3 falou sobre a antiga e nova escola de professores de engenharia. Considerou a antiga como muito distante dos alunos. A nova escola, segundo ela, é mais próxima. Considerou o grupo de professores da UnB Gama como fazendo parte da nova escola, mas ressaltou a questão de estarmos em um novo campus e dos professores estarem iniciando suas carreiras como docentes, o que pode contribuir para que eles assumam essa postura. Enfatizou que o grupo de professores de engenharia do campus Darcy Ribeiro é mais distante. Disse, também, que acredita que a relação entre professores e alunos deva ser mais próxima, mas que deve sempre haver o respeito. T2 pontuou: “sem criar intimidade”. E P3 concordou “sem criar intimidade”.

Porém, assumindo que não dá conta de tudo o que diz respeito a essa aproximação com os alunos, P3. Citou o exemplo de uma aluna que ela encaminhou para mim. T1 riu da forma como a professora colocou a situação. Parece ainda haver preconceito quanto ao trabalho do psicólogo, um desconforto, como se fosse algo engraçado alguém precisar ter esse tipo de atendimento. P3 falou que acredita que a forma como ela falou com a aluna foi bem crua, e que o tipo de interação que eu estabeleci com a aluna em questão foi mais adequada. Mostrou que a abertura dos professores para que os alunos os procurem é fundamental, até para que possibilitasse realizar um encaminhamento.

P2: (...) Mas também é o mínimo de tipo... Eu não tô aqui pra... É... Pra... Vamos dizer assim, ser seu amigo, ser seu colega. Eu tô aqui pra ser seu professor, que sim, podemos... Ficar amigos, é... Eu acho que... Sei lá, eu não vejo nada de errado também, por exemplo, se o professor se... Acontecer alguma coisa, ir tomar cerveja com os alunos, fora da faculdade, em outro ambiente, porque é um tipo de conversa que é outro tipo de conversa, de sala de aula, mas sempre mantendo a... A... A questão. É que nem a história de, sei lá, o pessoal não fala que tem que educar... Sair com o pai, é diferente de sair com o colega, pois é, que também é diferente de sair com o professor, ou encontrar o professor...

Em alguma coisa. Mas, posto isso, eu acho que sim, que o professor tem que ser o cara mais acessível. Se o aluno souber que acessibilidade não é intimidade, se ele conseguir separar as duas coisas, eu acho que a minha obrigação como professor é sim ser o cara mais acessível possível.

C: Não demais né, mas... (...) Tratar por professor, eu acho importante, é... Alguns tipos de brincadeira você não deve aceitar, né, como você disse (P2), por um outro lado, mesmo com filhos, né, o que eu aprendi é que também, se você manter a distância demais você não consegue ter efeito na educação emocional dele.

P2: Por isso que eu falo que tem que ser acessível, porque, como era antigamente (...)

P2 disse haver diferença entre amigo/colega e professor, como pudemos ver. P3 fez um sinal como de uma barreira para indicar esse distanciamento que existia antigamente. Um fator nos chamou a atenção: a grande necessidade por parte dos docentes do grupo em enfatizar que antigamente os professores eram mais rígidos. Será que assim fica mais fácil justificar a maneira como eles estabelecem essa relação atualmente? Será que eles citam isso por terem passado por esse tipo de formação e ter sido difícil?

C: Mas antigamente os alunos chegavam mais educados, né, hoje como chegam menos, né, é difícil, né?

Se referindo ao fato de haver uma realidade à qual o professor precisa se preparar para atuar.

M: Ainda complica mais, né, essa sepa... Assim... Você poder dar essa liberdade de acessibilidade, de poder dar essa atenção, mas também de conseguir fazer com que esse aluno entenda então que é isso aqui, não pode ir além disso aqui.

P2: Que isso não é intimidade. Você não sabe o meu apelido de infância, não sabe o nome das minhas filhas, você não sabe o nome da minha esposa, você não frequenta a minha casa... Mas sim, enquanto eu tiver aqui na UnB, você pode falar comigo dentro do possível, se não for num outro horário, você ainda pode me perguntar se eu ainda posso te atender. Eu não tenho obrigação de te atender, se não for no outro horário. Ou, encontramos fora, podemos, conversamos, contamos piada. Piada é uma coisa, gracinha é outra.

P3 contou ter dado suporte a uma aluna, a qual mora longe dos pais, que passou por uma urgência médica. P3 chegou a levar a aluna ao hospital e acompanhá-la até de madrugada. A seguir temos uma fala de P3 sobre esse caso:

P3: Então assim, eu acho que esses casos assim, né, são bem-vindos.

O coordenador foi quem mais concordou com a atitude de P3, dizendo:

C: São. São inclusive porque ela vai te respeitar muito mais, os colegas vão te respeitar muito mais, você ganhou capital moral e emocional, é isso aí. Não quer dizer que você tenha a obrigação, mas se você pode fazer...

E P3 completou:

P3: Eu posso fazer né, ou seja, tem casos e casos.

P3 falou ter visto diferença entre os dois primeiros semestres da UnB Gama e o semestre da época em que o encontro coletivo foi realizado. Sentiu que os alunos estavam mais respeitosos naquele momento, que estavam bem melhores. Afirmou que eles continuavam conversando, continuavam sendo adolescentes, mas que a questão do respeito havia melhorado.

P2: É o adolescente padrão, né, continuam sendo adolescentes, mas tudo bem...

Mas o que é para eles um adolescente padrão? Qual a imagem de adolescência, de adulto, que eles têm? Todas essas são questões que precisam ser trabalhadas em processos de formação, pois seria de grande valia para a atuação desses professores.

P3 ainda afirmou:

P3: Mas... Respeito é fundamental.

Perguntei ao grupo se o que eles estavam falando era do respeito mútuo, da questão já colocada por eles anteriormente do professor ser espelho para o aluno. E que no momento em que o professor respeita o aluno, ele será respeitado também. O grupo concordou.

P2: É sempre complicado né, você definir o coisa. Mas... Eu... Eu me obrigo a nunca falar para o aluno voltar depois quando ele vem querer tirar uma dúvida existencial a respeito do curso. “Ah, eu não sei o que eu vou fazer, sera que eu faço isso, sera que eu vou pra eletrônica, ou...”... Que não é aquela... Que com certeza não é nada de disciplina. Aí vou, fico, dez, quinze, às vezes eu já fiquei meia hora conversando com aluno, até na época que eu tava dando monitoria, nessas coisas, porque eu acho que isso também é minha obrigação. Isso eu incluo no... Na... Acessibilidade. Ele tem que chegar pra mim e conversar essas coisas também. Agora, ele virar e falar, “pô professor, terminei com a namorada, que que eu faço? Isso tá atrapalhando, é por isso que eu tirei nota baixa na sua prova”, eu vou virar pra ele e vou falar, “meu amigo, isso não é meu problema não”, entendeu? É a diferença... São dois exemplos que eu considero típicos... Do que que eu chamo de acessibilidade e do que que eu chamo de intimidade do aluno. Eu não quero saber, entendeu? Algumas situações, isso que

a P3 fez, cara, até eu tô impressionado, eu não sei se eu ia conseguir fazer isso. Não, não por... Mas eu entendo muito bem o porquê que ela fez, eu também morei sozinho (...) Agora, toda vez que essa pessoa ficar doente, ela vai ligar pra ela? Não pode, entendeu?

M: Então vocês concordam que essa relação deve ser mais acessível e não vai ser conforme era antigamente, essa coisa do professor extremamente afastado, mas que tem esse limite.

P3: Sim, sim, é o que que é coleguinha, amiguinho e professor, né. E até pai e mãe né, porque às vezes pai e mãe aguenta uma criação com aquele defeito...

P2: Pai nem aguenta muito porque ele acha que tem que ficar amigo, eu não acho que...

P2 entrou na questão da criação dos pais, onde, para ele, os pais não têm que ficar amigos dos filhos.

A construção realizada pelo grupo, então, foi que na relação professor-aluno, o professor deve ser mais acessível, que não pode ser como era antigamente, onde o professor ficava extremamente afastado, mas, que existiam limites que deviam ser respeitados.

Psicologia Escolar

A atuação do psicólogo escolar, segundo os participantes, era pertinente para a faculdade. Em relação a quais atividades esse profissional pode ou poderia vir a desenvolver, apareceu a questão dele poder realizar atividades com os três segmentos existentes na instituição: professores, alunos e funcionários. Falaram que o psicólogo escolar não desenvolve atividades de psicologia clínica, mas que ele faz atividades que envolvem o treinamento e desenvolvimento de pessoas.

P3 falou da importância dos professores serem preparados para certos casos que ocorrem em sala de aula, no dia-a-dia deles. Ela falou sobre o medo que a instituição deveria ter de passar, por exemplo, por um processo judicial, e que o psicólogo escolar poderia ajudá-los a estarem preparados para lidar com determinadas situações, como essas citadas por ela.

P2 falou da possibilidade de o psicólogo escolar trabalhar nas três esferas (professor, aluno e servidor), preparando-as para o trabalho em uma instituição de educação. Falou da possibilidade do psicólogo escolar ajudar na criação da identidade desses funcionários. Disse acreditar que nos concursos públicos para a contratação de pessoal deveria haver prova de dinâmica para identificar o perfil das pessoas, de forma a verificar se o perfil delas se adequava aos trabalhos desenvolvidos na UnB.

P2: E eu acho até que... Fugindo do extremo, que acontece, mas como diz a P3 é um extremo, indo mais pro... Do dia-a-dia, eu acho que o psicólogo, ele atua muito nessa criação da identidade, então como falou aqui que às vezes, que tem povo que a... Que não se sente incluído, seja professor, seja aluno, seja servidor... Eu acho que essa, criação da identidade de “ah, eu sou P2 trabalho com educação, então esse pedacinho aqui é uma certa responsabilidade minha”, eu acho que essa criação de identidade é um grande trabalho do psicólogo escolar, bem como se fosse psicólogo de recursos humanos em empresa, entendeu? Infelizmente a gente não pode fazer dinâmica em concurso... Pra saber se aquela pessoa realmente está preparada pra lidar com o público ou não, porque isso deveria ser, na minha opinião, uma prova de concurso public de contratação do pessoal de educação, tinha que ter uma prova de dinâmica. Não podemos. Mas já que a gente não pode, então a gente não sabe quem que entra ou como entra, temos que ter alguém pra tentar equalizar... A situação.

P3 concordou com tudo isso que P2 colocou. P2 falou de o psicólogo escolar ajudar na criação da identidade de cada cargo da instituição e de seus respectivos atores. Falou também do psicólogo escolar tentar equalizar a distância entre o perfil de quem entra na universidade para trabalhar e o perfil desejado pela instituição, já que isso não tem sido bem filtrado pelos concursos. P2 só não soube me sugerir como isso seria realizado pelo psicólogo escolar.

Eu pensei em algo como cursos de formação. Todos concordaram que é um trabalho que pode ser feito não apenas com alunos, mas com professores e servidores. O trabalho do psicólogo escolar, em especial os cursos de formação, é algo para além do trabalho com alunos.

C comentou sobre isso, dizendo:

C: Porque se você fizer assim você multiplica o efeito, né.

E completou:

C: É... Também com aluno, mas... Com professor é até mais... É... Eficiente eu acho, né. Com cursos, material escrito, material audiovisual. Mas uma das funções que eu acho também do psicólogo escolar, também é achar... Ajudar a gente também a achar a função. Porque no fundo... A gente tá com um desafio muito mais difícil do que era antes, né (...) Expandir o acesso, né, ao ensino superior de qualidade pras pessoas, né, e manter a qualidade. No fundo, o desafio final é esse, né. E nós professores não sabemos como a gente faz isso, né. Não sabemos também como o pedagogo, o psicólogo vai influenciar... Eu acho que também uma das funções é achar isso junto com a gente, né, como... É... Como fazer isso... Como criar talentos, como criar atitudes...

Mostrou, então, que acredita que o maior foco de trabalho do psicólogo escolar deva ser os professores. Além disso, acredita que o psicólogo escolar possa ajudá-los a pensar em como promover um ensino superior de qualidade dentro das condições apresentadas frente à expansão universitária. Acredito que encontros como esse que tivemos, que promovam a reflexão crítica a respeito de certos assuntos, podem contribuir muito para isso, inclusive, exercitando a criatividade dos envolvidos.

P3 abordou a diversidade como sendo foco de trabalho do psicólogo escolar, assim como apontado por Pulino e Cunha (2009). Falou que na UnB Gama existem diversos grupos sociais, o que, segundo ela, gera dificuldade na realização das atividades.

Todos os participantes viram o trabalho do psicólogo escolar como sendo uma assessoria aos diversos atores da instituição.

P2 sugeriu que o psicólogo escolar preparasse os professores para a realização de bancas de contratação de novos docentes, de forma que eles conseguissem alcançar o maior número de subsídios para a escolha do profissional. Também sugeriu como atividade do psicólogo escolar a recepção dos novos professores. Citou outras atividades possíveis para o esse profissional, como dar suporte aos professores no momento em que se sentirem inseguros (no caso deles darem aula para uma turma de 120 alunos), trabalhar o atendimento deles com os alunos, trabalhar com o pessoal da informática, que P2 acredita viverem sob pressão. Tudo isso, de acordo com P2, são coisas do dia-a-dia.

O grupo concordou que o psicólogo escolar deva mediar as relações de trabalho, ajudando na resolução de conflitos. Além disso, acreditam que ele deva transitar no tripé pesquisa, ensino e extensão.

P2: Vamos colocar os nossos alunos pra interagir com o pessoal do Ensino Médio pra melhorar o ensino, então vamos reunir os alunos e falar “olha cara, então a partir de agora você tem que interagir diferente”. Vamos fazer as dinâmicas para ver se ele consegue interagir no papel de alguém com responsabilidade (...) porque esse cara tem que falar pra ele “você vai estar lá como representante da UnB, vamos treinar aqui” entendeu? Aí a gente faz dinâmicas. Aí de repente, se o cara tem algum comportamento que não dá, a gente tira ele do grupo, “não, então você não vai participar desse projeto de extensão”.

P2 falou sobre a melhor abordagem a ser utilizada em algumas situações pediria ajuda para o psicólogo. Fala também das atividades de extensão para melhorar o Ensino Médio, colocar os alunos para trabalharem nisso, fazer dinâmicas com os alunos para exercitar a postura profissional que deve ser exercida com responsabilidade.

T1: “Não, eu acho que é isso mesmo que eles falaram. Pode atuar tanto com os docentes quanto com os alunos, claro, e os técnicos também.

T1 deixou em evidência sua posição de que a prioridade do psicólogo escolar são os alunos.

T2: Sei não... Eu acho que ele pode trabalhar tanto com o professor, que eu acho que também é difícil pro servidor lidar com o professor, né, e lidar também com a dificuldade dos alunos. É complicado... Aí, né, tem que ajudar nessas duas partes, tanto lidar com o professor, como lidar com o

aluno... Né, fazendo treinamentos, até essas dinâmicas aí mesmo, juntar/unir o grupo, professor, servidor, né? Tudo isso... Faz parte.

T2 falou sobre o psicólogo escolar trabalhar com os técnicos para que eles aprendam a lidar com os professores e com os alunos. Esse profissional também trabalharia com os alunos no sentido de sanar suas dificuldades. Ele poderia realizar treinamentos e dinâmicas, e também, ações com o objetivo de unir o grupo de servidores e professores. P2 reconheceu ser difícil lidar com os professores e viu disso. Sobre isso, C disse que “professor é um bicho difícil”.

P3: Agora mesmo a gente está fechando um trabalho, estamos reunindo um trabalho para o Cobenge, ele é bem preliminar, o trabalho do Cobenge da... Avaliação sobre a qualidade do ensino da química. É... E agora estamos fechando uma outra enquete, que tá bem mais elaborada, tá com três fases, da química também. Eu acho que isso poderia ser feito em todas as disciplinas, né, é... Abordando vários aspectos, não só os que a gente abordou, pode-se trabalhar muito mais a... A questão da qualidade de ensino de engenheiros.

P3 apresentou um trabalho que ela estava desenvolvendo em parceria comigo e mais duas alunas bolsistas, que se tratava de uma enquete para avaliação do curso de química ofertado na UnB Gama. P3 quis mostrar, com isso, uma das possibilidades de atividades do psicólogo escolar, inclusive em parceria com os professores. Aqui, pode-se compreender que o psicólogo escolar é pensado como fazendo parte da comunidade da faculdade, tanto em sua praxis cotidiana, como enquanto pesquisadora e produtora de conhecimento sobre o ensino de engenharia, olhado da perspectiva da psicologia escolar, contextualizada naquela mesma comunidade.

O encontro teve que ser interrompido, pois já havíamos ultrapassado o tempo reservado a ele, e haveria outra reunião naquele espaço. Alguns participantes já davam demonstrações de cansaço, em especial T1, acreditamos que pelo encontro estar sendo realizado no horário de almoço, por sugestão dos próprios participantes, os quais não tinham outro horário disponível. Outros, em contrapartida, como P2, ficariam mais tempo caso fosse necessário, pois se mostravam bem interessados e concentrados nas discussões.

A dificuldade de espaço físico na UnB Gama ficou nítida durante o encontro coletivo. Um professor entrou na sala enquanto estava sendo realizado o encontro e passou em frente à câmera que gravava o mesmo, para ter acesso ao banheiro existente na sala de reunião. Isso mostra a dificuldade de espaço enfrentada pela UnB Gama, o que dificulta os trabalhos, gera falta de privacidade, dentre outros problemas.

Foi muito interessante o ritmo que o encontro foi tomando com as discussões do grupo e as falas de cada participante. Mostrou ser um método interessante para promover a reflexão e gerar

acordos de trabalho que facilitarão o bom andamento das atividades de cada funcionário na instituição e promoverão o trabalho em equipe.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste processo de pesquisa, consideramos que o trabalho não termina aqui, ou, melhor, os pontos a que chegamos evidenciam o amplo campo que se abre à frente, indicando algumas questões que se relacionam à construção de concepções acerca do papel do psicólogo escolar na Educação Superior, e, em especial, em uma faculdade de engenharia.

Foram apontados problemas de infra-estrutura como fortes obstáculos ao bom desenvolvimento das atividades na UnB Gama. Também problemas nas relações entre os funcionários dessa instituição e conflitos de trabalho constantes. O psicólogo escolar é visto com um importante papel na mediação desses conflitos.

O trabalho de formação pelo psicólogo escolar dos servidores técnico-administrativos e professores foi apontado como uma de suas mais importantes e necessárias funções do profissional de Psicologia Escolar. Eles disseram não saber ao certo qual o papel deles enquanto educadores ou mesmo enquanto funcionários de uma instituição de educação.

Nas entrevistas individuais, ainda encontramos uma visão bem determinista e próxima aos modelos psicologizantes e medicalizantes da Psicologia Escolar, mencionados aqui no trabalho. Com o encontro coletivo, vimos que tivemos um avanço nesse olhar, pensando a Psicologia Escolar com uma importante função de mediação, trabalhando em conjunto com os diversos atores institucionais. Esse modelo de trabalho em parceria já foi desenvolvido no próprio encontro coletivo, onde juntos, tentamos pensar em uma melhor maneira de se fazer psicologia escolar dentro da universidade e ouvimos as demandas uns dos outros, a fim de compreendermos melhor as dificuldades enfrentadas, as necessidades de cada um, para daí pensarmos em atividades que poderiam ser desenvolvidas. Assim, o trabalho do psicólogo escolar foi sendo legitimado pelo grupo, o que acreditamos que irá possibilitar o fortalecimento do mesmo. Além disso, pode-se compreender que cada membro da comunidade escolar, e especificamente aqui o psicólogo escolar, tem seu papel determinado pelos dos outros, de modo que se forma uma rede de relações de trabalho que se determinam mutuamente.

Vimos, também, falhas na formação do psicólogo escolar, bem representadas pela minha entrada na UnB como profissional dessa área, onde me senti perdida e fui aceitando tudo o que me era imposto a fazer, por mais absurdas que fossem as demandas. Nessa época, minha atuação era puramente em resposta às solicitações do coordenador, de maneira a-reflexiva, apenas para o cumprimento de demandas.

Eu mesma compreendi que a formação do psicólogo escolar deve dar a ele condições de reflexão crítica sobre a realidade. Entender tudo o que está por trás de uma demanda, de forma a vê-la em sua complexidade (nas dimensões política, ética, social, institucional, individual) e, a partir disso,

poderem ser desenvolvidas ações. Para isso, ele deve aprender a ouvir, ele deve aprender a esperar, ele deve reconhecer o não saber, ele deve conhecer sobre a realidade de seu país, ele deve conhecer as leis que regem sua atividade, ele deve promover a reflexão de forma a dar condições ao outro de desenvolver sua autonomia e não reter para si as soluções, gerando a dependência do outro na relação.

Ao longo da minha trajetória na UnB Gama e com a minha inserção no mestrado nessa área, tive a oportunidade de repensar a minha práxis e isso foi se refletindo nos trabalhos que foram sendo desenvolvidos por mim na faculdade. Fui me sentindo mais segura para atuar, e isso também se refletiu na maior procura dos professores e colegas de trabalho pelo serviço, que passaram a se sentir mais confortáveis e confiantes no meu trabalho. Percebo claramente o meu crescimento pessoal e profissional, mas percebo também que muito ainda há de ser pensado e que esse movimento é infinito. O mais interessante é que me sinto muito tranquila e receptiva a isso. Aprendi a aceitar o meu “não saber” e a minha incessante “vontade de saber” me ajudou nisso.

Vejo na prática reflexiva filosófica a esperança de melhorias no ensino superior. Com ela, podemos aprender a pensar, sem nos sentirmos enrijecidos, temerosos ou inseguros, apenas pelo puro prazer de se conhecer mais e de se buscar mais. Por isso mesmo, pensamos que, por tudo o que foi exposto no trabalho, podemos sugerir uma proposta de formação aos educadores da Faculdade UnB Gama que trabalhe todas as questões que incomodam a comunidade na práxis educativa. Claro que não descartamos outros trabalhos mais pontuais do psicólogo escolar, como a elaboração de um curso que trabalhe as teorias do desenvolvimento humano e as de aprendizagem, um curso de ambientação onde se traria informações a respeito da universidade para os novos professores e servidores e se faria um *tour* de apresentação das instalações, setores e dos atuais servidores a eles e uma semana de recepção que trabalhe com os alunos de maneira mais específica a organização dos estudos.

Mas o que acredito, fundamentalmente, é que, para que tudo isso se concretize, antes de mais nada, é necessário se conhecer a si mesmo, saber entender as próprias angústias, medos, dificuldades, o que falta à sua formação, etc., como forma de dar autonomia aos indivíduos para lidar com suas próprias questões ou poder saber a quem recorrer para compreendê-las. Sintetizando, este conhecimento de si e dos outros, as escolhas feitas em relação a como trabalhar, pesquisar, produzir conhecimento, consistem, em última instância, numa perspectiva de dar sentido ao trabalho, tanto um sentido subjetivo, como ligado ao contexto, a posicionamentos teóricos e a compromissos éticos, estéticos e políticos.

Assim, sugerimos que se dê continuidade a encontros de reflexão na UnB Gama, como o que foi desenvolvido na pesquisa, com a presença de representantes de cada setor, ou de um grupo

específico, dependendo da demanda que for sendo percebida pelo psicólogo escolar ou que for feita diretamente a esse profissional.

Sabemos da dificuldade de implantação de um projeto como esse, pelo que observamos em relação ao pouco conhecimento ainda existente na instituição em relação à psicologia escolar. Mas, talvez fosse possível e desejável se começar o trabalho com as pessoas que se voluntariassem ou com a organização pela coordenação de grupos que o psicólogo escolar pudesse trabalhar. O fortalecimento da relação desse profissional com a direção e a coordenação torna-se essencial para que o trabalho tenha êxito. Assim, sugere-se, também, que o psicólogo escolar busque uma aproximação com esses representantes para divulgação do trabalho, organização conjunta das ações, escuta, mesmo que, de início, seja uma procura do próprio psicólogo escolar, no intuito de abrir espaços de diálogo.

Todos os entrevistados se mostraram receptivos ao trabalho conjunto com esse profissional, inclusive elogiando e reforçando a importância de suas atividades em busca da promoção de um ensino de qualidade, da compreensão da realidade na instituição, da compreensão de como se realizar a formação integral (assumida por todos os participantes da pesquisa como a ideal) diante das condições existentes, da compreensão dos diferentes papéis assumidos pelos atores em uma instituição de educação, e de como se estabelecer uma relação professor-aluno que leve em consideração o respeito e a aproximação entre eles.

Apresentamos como possibilidade de ferramenta para o desenvolvimento e continuidade das reflexões acima citadas o desenvolvimento de oficinas inspiradas no projeto de extensão Espaço AION, criado por Pulino em 2006, onde podem ser trabalhadas diversas temáticas, de variadas formas, com vários grupos e diferentes faixas etárias. Por meio da reflexão sobre seu trabalho, os participantes podem desnaturalizar concepções e questionar práticas, problematizando aquilo que vem sendo considerado como sendo a única maneira de pensar, sentir e agir. Promovendo exercícios coletivos de pensamento, o Espaço AION possibilita que as pessoas aprendam a se ouvir, a se colocarem no lugar do outro, a fazerem perguntas, mais do que darem respostas. Assim, todas as pessoas podem, com a mediação do psicólogo escolar, construir e reconstruir suas ideias, pensar em novas maneiras de trabalharem cooperativamente, e, assim, o, próprio psicólogo escolar se constrói, no processo, como membro daquela comunidade. Este tipo de grupo nos dá a liberdade necessária para criar atividades de acordo com as demandas institucionais e com o que julgarmos necessário ao bom andamento das atividades no contexto da UnB Gama.

Atualmente já não faço mais parte do quadro de servidores da UnB Gama, porém continuo no mesmo serviço, o SOU, e na mesma instituição, apenas em outro campus, o central, Darcy Ribeiro. Acredito que isso não impeça o desenvolvimento de atividades desse tipo naquele contexto.

Todas as informações construídas neste trabalho serão divulgadas na instituição para os participantes, em um novo encontro coletivo a ser agendado logo que se defenda a presente Dissertação. Esperamos, com isso, dar condições para que o trabalho naquele espaço seja repensado, dar subsídios à nova psicologia escolar para o desenvolvimento de sua práxis, e poder reforçar o nosso comprometimento com a instituição, no intuito de se manterem as relações para que possíveis oficinas AION sejam realizadas em um cronograma a se definir.

Acreditamos, ainda, que os objetivos do trabalho foram alcançados, uma vez que pudemos enriquecer a compreensão do papel teórico prático do psicólogo escolar na Educação Superior e conhecer as concepções que embasaram a atuação dos participantes da pesquisa e, especialmente, experienciar um processo de transformação profissional e pessoal, o que dá um sentido muito especial a este Mestrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221-243). Campinas, SP: Alínea.
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sério, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R. & Zanotto, M. L. (2007). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Antunes, M. A. P. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. P. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias e críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Aranha, M. L. A., & Martins, M. H. P. (2003). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Arendt, H. (2010). *A condição humana* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barbier, R. (1985). *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (70ª ed.). Lisboa: Loyola.
- Bariani, I. C. D, Buin, E., Barros, R. C. & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica em psicologia educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.
- Booth, I. A. S, Villas-Boas, V. & Catelli, F. (2008). Mudança paradigmática dos professores de engenharia: ponto de partida para o planejamento do processo de ensinar. Em A. A. Rocha, J. A. B. Grimoni, M. F. Giorgetti, S. M. G. Lebrão, & V. F. de Oliveira (Orgs.), *Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros* (pp. 11-20). São Paulo: ABENGE.
- Campos, H., Dimenstein, M., & Francischini R. (2008). Trabalho infanto-juvenil: Impacto sobre educação através de índices de evasão e repetência escolares. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. (3ª ed., pp. 145-158). Campinas, SP: Alínea.
- Campos, H. R., Lopes, A. C. G., Onofre, M. H. L., Alexandre, L. B. G. & Silva, F. V. de C. (2007). Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política escolar. Em A. Mitjans Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2ª ed., pp. 31-46). Campinas, SP: Alínea.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124.

- Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRN.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas, SP: Alínea.
- Cunha (1997). Evasão do curso de química da UnB: a interpretação do aluno evadido. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do psicólogo.
- Dourado, I. O. P. & Prandini, R. C. A. R. (2001). Henri Wallon: psicologia e educação. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc> Acesso em 24/01/2011.
- Engel, I. G. (2000). Pesquisa- ação. *Educar*, 16, 181-191. Curitiba: Editora da UFPR. Faculdade UnB Gama. Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Figueiredo, L. C. M. (1991). Psicologia, uma introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC.
- Figueiredo, L. C. M. (2004). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Furtado, O., Bock, A. M. B & Teixeira, M. L. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Giorgetti, M. F. & Nakao, O. S. (2008). Os componentes do ensino de qualidade. Em A. A. Rocha, J. A. B. Grimoni, M. F. Giorgetti, S. M. G. Lebrao, & V. F. de Oliveira (Orgs.), *Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros* (pp. 8-10). São Paulo: ABENGE.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2005a). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Governo do Distrito Federal (GDF). Portal do GDF: Tudo sobre o DF. Disponível em: <http://www.gdf.df.gov.br/045/04501018.asp> Acesso em: 12/12/2010.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. Mitjans Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2ª ed., pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (3ª ed., pp. 75-92). Campinas, SP: Alínea.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2009a). Censo da educação superior 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em: 20/06/2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2009b). Censo da educação superior 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em: 20/06/2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2009c). SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/SINAES/> Acesso em: 20/06/2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2011). Censo da educação superior 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 27/03/2011.
- Japiassú, H. (1995). *Introdução à epistemologia da psicologia*. São Paulo: Letras e Letras.
- Joly, M. C. R. A. (2000). A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio [Versão eletrônica]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4(2), 51-55.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W.O., Gadelha, S., Pulino, L.H.C.Z., Ramos, P. (2007) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (PROCAD/CAPES 137/2007). Disponível em: <http://www.filoeduc.org/capesprocad> Acesso em: 27/03/2011.
- Koller, S. H. (2008). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. (3ª ed., pp. 159-176). Campinas, SP: Alínea.

- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (5ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Loder, L. L. (2008). O professor-engenheiro: formar como e para quê? Em A. A. Rocha, J. A. B. Grimoni, M. F. Giorgetti, S. M. G. Lebrao, & V. F. de Oliveira (Orgs.), *Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros* (pp. 21-29). São Paulo: ABENGE.
- Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed., pp. 441-448). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Teorias em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Maluf, M. R. (1992). Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. *Anais*. São Paulo: ABRAPEE/PUCCAMP, pp. 170-176.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em CFP. *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2002). Sobre a história e as ações desenvolvidas pelos profissionais da psicologia ligados à Educação. Encontro com psicólogos no CRP 8 de Curitiba em 10 de maio de 2002. Disponível em: http://www.mrmaluf.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=35
Acesso em: 29/03/2011.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos* (5ª ed.). São Paulo: Centauro.

- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45.
- Masetto, M. T. (2008). Formação de professores de engenharia na Escola Politécnica da USP. Em A. A. Rocha, J. A. B. Grimoni, M. F. Giorgetti, S. M. G. Lebrao, & V. F. de Oliveira (Orgs.), *Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros* (pp. 30-38). São Paulo: ABENGE.
- Mello, S. L. (1978). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S. L. (1997). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Ministério da Educação (2010). E-mec: Sistema de Regulação do Ensino Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 12/12/2010.
- Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2011a). CNE/CES 11 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf> Acesso em: 27/03/2011.
- Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2011b). Parecer CNE/CES 1362/2001 – Homologado. Despacho do Ministro em 22/2/2002, publicado no Diário Oficial da União de 25/2/2002, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1362.pdf>. Acesso em 27/03/2011.
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. (2007). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2ª ed., pp. 177-195). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2007a). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2007b). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2ª ed., pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, C. E. B., Raizer, L. & Fachineto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, 9 (17), 124-157.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2007). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2ª ed., pp. 135-152). Campinas, SP: Alínea.
- Nietzsche, F. (2007). *Escritos sobre educação* (3ª ed.). São Paulo: Loyola.

- Novaes, M. H. (2008). Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (3ª ed., pp. 61-71). Campinas, SP: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed., pp. 449-458). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pfromm Netto, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (3ª ed., pp. 21-38). Campinas, SP: Alínea.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Presidência da República (2009). Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 21 de setembro de 2009.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*, 18(73), 29-40. Brasília: INEP/MEC.
- Pulino, L. H. C. Z. (2007). Espaço Aion: a Filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*, 3, 1-9.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço e o tempo: hoje é amanhã? Em S. Borba & W. Kohan (Orgs.), *Filosofia, aprendizagem, experiência* (1ª ed., pp. 233-244). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pulino, L. H. C. Z.; Cunha, F. B. (2009a) A new kind of school psychology for a new kind of school. In: Southern European Regional Conference of Psychology, 2009, Bulgaria. Southern European Regional Conference of Psychology. Sofia : Sophia University.
- Pulino, L. H. C. Z. ; Maciel, D. (2009b) A Psicologia e a Construção do Conhecimento. In: Gatti, T.; Narita, F.; Galvão, A. (Org.). *Artes Visuais, Música, Teatro*. 2 ed. Brasília: CEAD/UnBv. , p. 293-414.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: Walter Omar Kohan. (Org.), *Devir-criança da Filosofia: Infância da educação* (p. 153-164). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Rankin, L. A. & Kenyon, D. B. (2008). Demarcating role transitions as indicators of adulthood in the 21st century: who are they? *Journal of Adult Development*, 15, 87-92.
- Sandoval, J., & Love, J. A. (1977). School psychology in higher education: The college psychologist. *Professional Psychology: Research & Practice*, 8(3), 328-339.
- Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. (2007). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2^a ed., pp. 199-230). Campinas, SP: Alínea.
- Sinnott, J. D. & Johnson, L. (1997). Brief report: complex postformal thought in skilled research administrators. *Journal of Adult Development*, 4, 45-53.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas, SP: Alínea.
- Thiollent, M. (2008) *Metodologia da pesquisa-ação* (16^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Universidade de Brasília. Estatuto e Regimento Geral.
- Universidade de Brasília (2011). Serviço de Orientação ao Universitário. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/diretorias/daja/sou.htm>. Acesso em: 27/03/2011.
- Vectore, C. (2007). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2^a ed., pp. 155-175). Campinas, SP: Alínea.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da psicologia escolar em contextos de abrigo. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 265-279). Campinas, SP: Alínea.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (3^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Witter, G. P. (2008). Pesquisa em psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (3^a ed., pp. 39-60). Campinas, SP: Alínea.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa – **Psicologia Escolar e Educação Superior: Uma Investigação Em Uma Faculdade de Engenharia**. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. Sua participação não é obrigatória. Ela é voluntária, você só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Meu nome é Juliana Nóbrega, pesquisadora responsável, e sou do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desse estudo é conhecer melhor o papel do psicólogo escolar na Educação Superior, como ele é percebido por seus colegas de trabalho, em que ele pode ajudar para contribuir com a melhoria do ensino e se há semelhanças ou não entre ele e seus colegas de trabalho na forma de pensar e atuar.

Para isso, preciso realizar entrevistas sobre esses temas com alguns alunos, professores, técnicos e coordenadores e peço a sua colaboração, convidando-o a participar desta pesquisa. É muito importante conhecer a sua opinião.

A sua participação na pesquisa será dividida em duas etapas. Na primeira, serão realizadas entrevistas individuais com os participantes, e, na segunda, será realizado um encontro coletivo com todos.

Essas nossas conversas serão gravadas e o encontro coletivo, filmado. Tudo o que for conversado e filmado será mantido em sigilo e utilizado apenas para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante as nossas entrevistas. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meu telefone é 3484-3443 e você pode me encontrar no Serviço de Orientação ao Universitário, na Faculdade UnB Gama. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3307-3799.

Brasília, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

ANEXO B – Roteiro Entrevista Individual – Professores, Servidores e Alunos

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-
PDS**

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Enquanto (ou diretor, ou coordenador, ou professor, ou aluno, ou técnico), qual o seu papel na universidade?
2. Quais as atividades que você desenvolve aqui?
3. Pensa em desenvolver outras? Quais?
4. O que você leva em consideração no seu dia-a-dia na universidade?
5. Como você acha que deva ser a relação professor-aluno?
6. O que é educação para você?
7. Como você tem sido acolhido aqui? Listar pontos positivos e negativos e justificá-los.
8. Você acha pertinente haver trabalhos de Psicologia Escolar na sua instituição? Por quê? Quais atividades ele(a) pode ou poderia desenvolver?

ANEXO C – Questionário de Identificação – Para todos os participantes da pesquisa, exceto alunos



**Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS**

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
 Idade: _____
 Sexo: _____
 Escolaridade: _____

FORMAÇÃO

Graduação: _____
 Ano de Ingresso: _____
 Semestre: _____
 Instituição: _____

Pós-graduação/Especialização: _____
 Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

ATUAÇÃO

Instituição onde trabalha: _____
 Cargo atual: _____ Tempo de serviço: _____

Instituições onde trabalhou anteriormente (caso haja):

1. _____ Tempo de serviço: _____
2. _____ Tempo de serviço: _____
3. _____ Tempo de serviço: _____

OBSERVAÇÕES

ANEXO D – Questionário de Identificação – Alunos



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-
 PDS

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Escolaridade: _____

FORMAÇÃO

Graduação: _____

Ano de Ingresso: _____

Semestre: _____

Instituição: _____

É aluno bolsista? () sim () não _____

Participa de algum projeto na FGA? () sim () não
Qual? _____

Instituição onde trabalha: _____

Cargo atual: _____ Tempo de serviço: _____

Instituições onde trabalhou anteriormente (caso haja):

1. _____ Tempo de serviço: _____

2. _____ Tempo de serviço: _____

3. _____ Tempo de serviço: _____

OBSERVAÇÕES:

ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **157/09**

Título do Projeto: “Psicologia escolar e educação superior: investigação em uma faculdade de engenharia”.

Pesquisadora Responsável: Juliana Regina Avelar da Nóbrega Corrêa

Data de Entrada: 30/11/2010

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **157/09** com o título: “Psicologia escolar e educação superior: investigação em uma faculdade de engenharia”, analisado na 11ª Reunião Ordinária, realizada no dia 15 de dezembro de 2009.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 24 de março de 2010.

Prof. Volnei Garrafa
Coordenador do CEP-FS/UnB

