

## PSICOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PÓS-GRADUAÇÕES DO DISTRITO FEDERAL (2006-2014)

Carolina Bauchspiess <sup>1</sup>; Regina Lúcia Sucupira Pedroza <sup>2</sup>

### RESUMO

O tema das políticas educacionais passou a ser problematizado pela Psicologia Escolar, de forma mais enfática, há cerca de 30 anos, concomitante ao movimento pelo seu compromisso social. Esta pesquisa objetivou fazer uma análise do estado do conhecimento da produção das pós-graduações em Psicologia do Distrito Federal, entre 2006 e 2014, sobre políticas educacionais. As teses e dissertações desses programas foram levantadas nos repositórios digitais dessas universidades. Foram selecionadas aquelas que se referiam a políticas educacionais, totalizando 51 estudos. Estes foram classificados em categorias: educação inclusiva; projetos político-pedagógicos e gestão; formação, inserção e atuação do psicólogo escolar e equipe psicopedagógica; formação de professores; organização do sistema de ensino; educação do campo; e políticas intersetoriais. Evidenciou-se uma diversificação e consolidação do tema das políticas educacionais ao longo desse período, bem como, o papel da pós-graduação de problematizar a questão, a fim de promover a democratização da educação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; psicologia escolar; educação.

### Psychology and educational policies: state of knowledge in Distrito Federal post-graduation

#### ABSTRACT

The theme of educational policies became problematized by School Psychology, more emphatically, about 30 years ago, concomitant to the movement for its social commitment. This research aimed to make an analysis of the state of knowledge of the production of postgraduate courses in Psychology in the Distrito Federal, between 2006 and 2014, about educational policies. The theses and dissertations of these programs were raised in the digital repositories of these universities. Those that referred to educational policies were selected, totaling 51 studies. These were classified into categories: inclusive education; political-pedagogical projects and management; training, insertion and performance of the school psychologist and the pedagogical team; teacher training; the education system organization; rural education; and intersectional policies. There was a diversification and consolidation of the theme of educational policies throughout this period, as well as the role of postgraduate students in problematizing the issue, in order to promote the democratization of education.

**Keywords:** Public policies; school psychology; education.

### Psicología y políticas educacionales: estado del conocimiento en los postgrados del Distrito Federal (2006-2014)

#### RESUMEN

El tema de las políticas educacionales pasó a ser problematizado por la Psicología Escolar, de forma más enfática, desde hace cerca de 30 años, concomitante al movimiento por su compromiso social. Esta investigación tuvo por objetivo hacer un análisis del estado del conocimiento de la producción de los postgrados en Psicología del Distrito Federal, entre 2006 y 2014, sobre políticas educacionales. Las tesis y tesinas de esos programas fueron alzadas en los repositorios digitales de esas universidades. Se seleccionaron aquellas que se aludían a políticas educacionales, totalizando 51 estudios. Estos fueron clasificados en categorías: educación inclusiva; proyectos político-pedagógicos y gestión; formación, inserción y actuación del psicólogo escolar y equipo psicopedagógico; formación de profesores; organización del sistema de enseñanza; educación del campo; y políticas intersectoriales. Se evidenció una diversificación y consolidación del tema de las políticas educacionales a lo largo de ese período, asimismo, el papel del postgrado de problematizar la cuestión, a fin de promover la democratización de la educación.

**Palabras clave:** Políticas públicas; psicología escolar; educación.

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasília – DF – Brasil; carolina.bspiess@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; rpedroza@unb.br



## INTRODUÇÃO

O campo das políticas públicas é um fenômeno complexo, sendo a designação de uma área de conhecimento de caráter multidisciplinar bem como a de seu objeto de estudo. Não há uma definição única para o conceito de políticas públicas, e podem ser entendidas como um conjunto de decisões e ações intencionais do governo, revestidas de autoridade, que visam à resolução de problemas e conflitos da sociedade, resultando em mudanças no mundo real e influenciando a vida dos cidadãos. Não se limitam a leis e regras e após formuladas, podem se configurar como planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas, bem como pressupõem a alocação de bens e recursos públicos. Por se tratar de uma atividade política, assumem em todo o seu processo o embate de ideias e interesses, marcado por conflitos e possibilidades de cooperação entre os atores do governo e sociedade civil. Exigindo processos de negociações e compromissos visando a coisa pública (Ruas, 1998; Souza, 2006).

No campo da educação, as políticas públicas são aquelas que visam à garantia do direito à educação e à mediação entre Estado e sociedade no que diz respeito ao atendimento das demandas situadas nesse campo (Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016). A Educação é um direito humano universal, preconizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, no Brasil, inscrita na Constituição Federal de 1988 e detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

A Psicologia, especialmente a Escolar/Educacional, é uma das áreas que trabalha para a garantia desse direito fundamental. A relação da Psicologia com a Educação é antiga e próxima, desde a sua constituição enquanto ciência e profissão. No entanto, essa relação passou por significativas transformações em sua história. Desde seus primórdios, a Psicologia esteve inserida no campo educacional, especialmente em instituições tradicionais de educação. Numa tendência tecnicista e psicométrica, assumia um papel secundário, subsidiando outras práticas e ficando restrita à emissão de laudos e diagnósticos. Sua atuação visava à classificação e à segregação das crianças entre aptos e não aptos nos espaços educativos, mascarando assim a complexidade envolvida na compreensão do fracasso escolar, pois dava respostas individualizantes a questões de ordens educacionais e sociais. Dessa forma, sua contribuição nem sempre pode ser considerada como voltada para a melhoria e democratização da educação. Pelo contrário, nota-se uma colaboração para uma política de exclusão. Suas práticas na educação tinham um viés clínico-terapêutico, individualista, patologizante, normatizador, que mantinha as desigualdades sociais (Dazzani, 2010; Gonçalves, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010; Patto, 1984).

A década de 1980 pode ser considerada um marco

divisor para os campos da Psicologia e da Educação. Acompanhando o movimento nacional pela redemocratização do Estado brasileiro, a Psicologia como um todo, e especialmente a Escolar/ Educacional, se engaja em um movimento de questionamento de seus pressupostos, finalidades, papel e compromisso social (Dazzani, 2010; Patto, 1984; Souza, 2011). Esse movimento defende que assumir seu compromisso social é pautar sua prática no respeito aos Direitos Humanos e na promoção da cidadania. É nesse momento histórico que é inserida e problematizada, também, a temática da atuação da Psicologia nas Políticas Públicas Educacionais (Leonardo, Rossato, & Constatino, 2016; Souza, 2011).

Hoje, entendemos que a Psicologia Escolar/Educacional, no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, deve propor intervenções que visem à democratização da educação: do seu acesso, da permanência e acolhimento do aluno até a conclusão das etapas da educação básica, e da qualidade pedagógica e da gestão (Gonçalves, 2010). Sua contribuição deve ocorrer em qualquer das etapas do processo de uma política pública: formulação, processos de decisão, implementação e nos processos de acompanhamento e avaliação desta. Isso diz de um compromisso social assumido, enquanto profissionais atuando no cotidiano, em sua condição de sujeitos, produzindo os conhecimentos e atuando nos diversos contextos educacionais (Martinez, 2009).

Com a intensificação das produções da Psicologia na área das políticas educacionais, necessita-se mapear o conhecimento já elaborado, para compreender o seu desenvolvimento e as transformações nesse campo. Esse é o objetivo de estudos de análise de estado da arte e estado do conhecimento (Romanowski & Ens, 2006). Essas análises permitem maior compreensão da relação entre o que é produzido na academia sobre políticas educacionais e a atuação de psicólogos nos espaços educacionais, bem como da formação em Psicologia e das políticas que têm perpassado esses contextos.

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do estado do conhecimento da produção das pós-graduações em Psicologia no Distrito Federal, entre 2006 e 2014, sobre Políticas Educacionais. Optamos por esse recorte temporal para garantir o igual acesso às publicações das universidades do DF, pois é somente a partir dessa data que se torna obrigatória a publicação digital dos trabalhos da pós-graduação.

Nesse sentido, é importante contextualizar que os Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Distrito Federal se distribuem em três universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Na UnB, universidade pública federal, a pós-graduação vinculada ao Instituto de Psicologia iniciou em 1964, foi desativada em 1969 e retomada em 1975. Em 1988 foi criado o curso de doutorado. No período de 2005

a 2007 a Pós-Graduação foi reformulada em quatro programas *stricto sensu*. A UCB, IES privada, iniciou a Pós-Graduação em Psicologia em 1999 com o curso de mestrado e em 2012 inaugura seu doutorado. E o UniCEUB, também IES privada, começa em 2012 seu mestrado em Psicologia.

### MÉTODO

Este trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, de cunho documental. Utilizamos como base de dados os repositórios digitais de teses e dissertações de cada uma das universidades acima descritas. Esses repositórios apresentam listados os trabalhos defendidos em cada Programa de Pós-Graduação, com suas principais informações (título, autor, orientador, data de defesa). Para o levantamento inicial, realizado entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, foram considerados os títulos e resumos dos trabalhos de Psicologia que dissessem respeito à área da educação e pudessem fazer referência a políticas educacionais. Para o levantamento final, foram selecionados aqueles estudos que fizessem referência a políticas educacionais, seja como seu objeto de estudo ou situando este objeto dentro da discussão das políticas educacionais. Para isso, foi usado como critério de inclusão o uso do termo “políticas educacionais” (ou variações) na condição de haver a inserção da pesquisa nesse campo ou que ela suscitasse discussões e/ou propostas para as políticas educacionais.

Os trabalhos selecionados foram analisados qualitativamente a partir de suas informações principais. Foram criadas categorias para classificar cada trabalho quanto ao tipo de política educacional (seus objetivos e público da política) que foi pesquisada e/ou problematizada. As categorias são: (1) *Políticas para educação inclusiva* - trabalhos que investigam e/ou discutem a política de inclusão escolar, no geral ou de algum segmento específico, o ensino especial, bem como atendimentos educacionais em geral para estas pessoas e suas famílias; (2) *Projetos político-pedagógicos e gestão* - investigam e/ou discutem políticas de orientação aos projetos político-pedagógicos e à gestão das escolas, incluindo temas tais quais: cultura da paz, gestão democrática, gestão da diferença cultural, relação família-escola, ações escolares; (3) *Políticas para a formação, inserção e atuação do psicólogo escolar e equipe psicopedagógica* - investigam e/ou discutem políticas de formação, inserção e atuação de psicólogos escolares nos diversos níveis de educação, bem como das equipes em que esse profissional se insere no âmbito da educação pública do DF; (4) *Políticas de formação de professores* - investigam e/ou discutem a formação inicial e/ou continuada de professores; (5) *Organização do sistema de ensino* - investigam e/ou discutem a organização e estruturação do sistema de ensino, incluindo-se sistemas de avaliação educacional, tempo previsto à educação obrigatória, infra-estrutura da escola, entre outros; (6) *Educação do campo* - investigam e/ou discutem a política da educação do campo; e (7) *Políticas intersetoriais* - investigam e/ou discutem as políticas que estabelecem interfaces entre a educação, a saúde, a segurança e trabalho, tais como trabalhos que tratem da saúde dos profissionais da educação, prevenção do uso de drogas, violência nas escolas e mídias.

É importante destacar que alguns dos trabalhos selecionados diziam respeito a mais de um tipo de política educacional, e para categorizá-los analisamos qual política era o foco principal na pesquisa e na discussão de propostas, considerando as demais políticas que apareciam como planos de fundo para esse foco.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi selecionado um total de 51 trabalhos que discutiam a temática das políticas educacionais no recorte temporal proposto. Na Tabela 1, pode ser vista a distribuição dos trabalhos segundo o Programa de Pós-Graduação a que estavam vinculados e seu nível (mestrado ou doutorado).

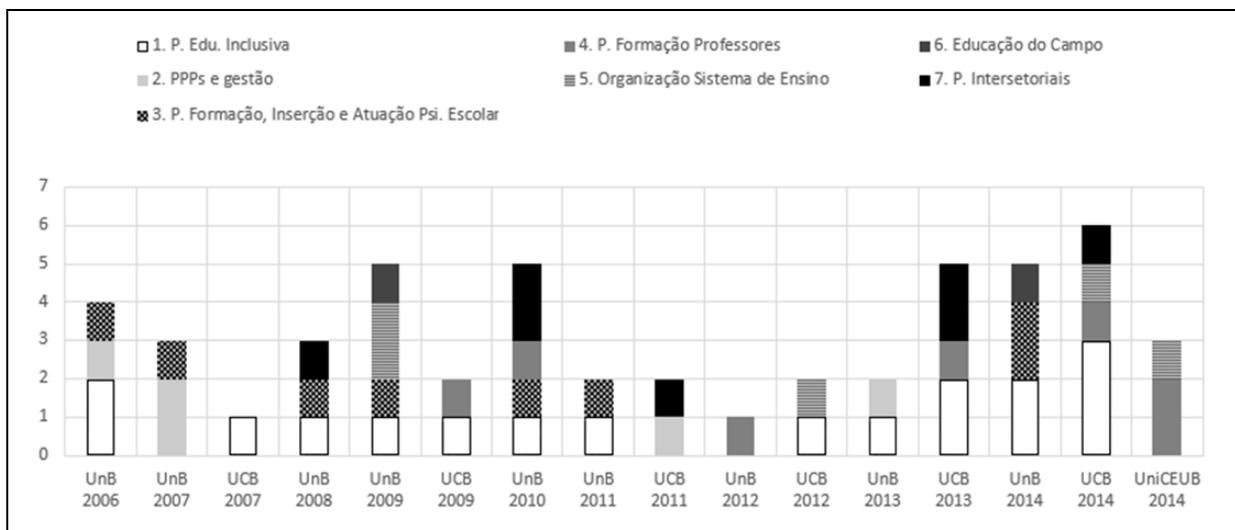
A distribuição dos trabalhos segundo sua categoria de análise, ano de defesa e universidade do programa de pós-graduação vinculado pode ser vista na Figura 1:

Destacamos que em todos os anos do recorte temporal proposto há publicações da Psicologia em relação a políticas educacionais. Em todos eles, a UnB aparece com no mínimo um trabalho. A UCB apenas nos anos de 2006, 2008 e 2010 não apresentou nenhum trabalho na área; o UniCEUB já em sua primeira turma de mestrado exhibe três.

Parece haver uma oscilação do interesse pela discussão sobre políticas educacionais ao longo do recorte temporal nos programas de pós-graduações do DF,

**Tabela 1.** Distribuição dos trabalhos segundo PPG e seu nível.

	UnB				UCB	UniCEUB
	PG-IP	PG-PDS	PG-PsiCC	PG-PSTO		
Mestrado	5	13	3	1	18	3
Doutorado	2	5	-	1	-	-
Total		30			18	3



**Figura 1.** Gráfico da distribuição dos trabalhos selecionados de acordo com sua categoria de análise, segundo a IES vinculada e ano de sua defesa.

porém, em 2014 há um aumento significativo (14 no total) e, em seguida, 2009 e 2013 aparecem com sete trabalhos cada um. Os anos de 2008 e 2012 foram os que tiveram menos trabalhos defendidos discutindo o tema: três em cada um. A UnB, apesar de ser a que mais produziu sobre essa temática (30 trabalhos), apresentou um declínio entre 2011 e 2013, a sua grande produção pode também estar relacionada ao fato de ser a IES com a pós-graduação consolidada há mais tempo, além de ter quatro programas. A UCB, que vinha apresentando entre nenhum até dois trabalhos entre 2006 e 2012, mostra um aumento significativo de produções em 2013 e 2014, sendo a IES que mais publicou sobre o tema das políticas educacionais nesses últimos anos do recorte feito: cinco e seis trabalhos, respectivamente. Os anos de 2009 e 2014 foram os que apresentaram maior diversificação de políticas públicas estudadas, aparecendo cinco e seis das categorias de análise, respectivamente. Podemos hipotetizar, a partir disso, que o olhar da Psicologia para as políticas educacionais tem se fortalecido ao longo do tempo no DF e que cada vez mais compreende as questões educacionais com seu atravessamento macro pelas políticas públicas.

Em relação à categorização dos trabalhos selecionados nesta pesquisa, a distribuição deles por categoria pode ser observada na Tabela 2.

A seguir, analisaremos cada uma das categorias e suas respectivas produções:

**(1) Políticas para educação inclusiva.** Esta foi a categoria com o maior número de trabalhos selecionados, 17 no total, mais que o dobro dos selecionados na categoria seguinte. Das políticas educacionais encontradas, a política da inclusão escolar é a que possui o maior aparato legal internacional, com a Declaração de Salamanca (1994) - da qual o Brasil é signatário -, que marca o compromisso pela inclusão social e educacional e que se desdobra em uma série de programas e diretrizes nacionais (Tada, 2016).

Três trabalhos olharam para a inclusão de forma geral e os demais especificaram alguma questão: surdez (4); autismo (3); deficiência mental/intelectual (3); superdotação (2); cegueira (1); e um ainda trabalhou com diferentes deficiências. Do total, 12 trabalhos focaram o processo da inclusão escolar em si, enquanto dos outros cinco trabalhos: um pesquisou o desenvolvimento de talentos na adolescência (AH/SD) a partir do olhar destes adolescentes, suas famílias e seus professores; um trabalhou a função do acompanhante terapêutico para crianças com autismo, em diversos contextos; um investigou o processo de diagnóstico de autismo na SEDF, a partir dos relatórios psicodiagnósticos; um, o atendimento às famílias com pessoas com necessidades especiais, pensando a rede de atendimento de educação e de saúde; e um último trabalhou a inclusão social de surdos, com lideranças do movimento de surdos.

Das produções que focaram a inclusão escolar (12),

**Tabela 2.** Distribuição dos trabalhos por categoria.

Categoria	(1) Edu Inclusiva	(2) PPPs e gestão	(3) Form psicólogo escolar	(4) Form professor	(5) Org sist. ensino	(6) Edu campo	(7) Pol intersetoriais
Nº prod.	17	5	8	7	5	2	7

todas foram em escolas regulares com turmas inclusivas e um abarcou também o ensino especial. Apareceram pesquisas em todos os níveis educacionais: Educação Infantil (um trabalho), Ensino Fundamental - anos iniciais (cinco trabalhos) e anos finais (dois trabalhos), Ensino Médio (dois trabalhos) e Ensino Superior (um trabalho) e um ainda pesquisou vários contextos - Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Educação Especial.

Metade desses trabalhos (seis) realizou a pesquisa com professores de turmas inclusivas e um outro teve como sujeitos, além desse profissional, um professor de sala de recursos e um orientador educacional, tendo como objeto de estudo suas atuações, práticas, crenças e significações em relação à inclusão escolar e aos alunos em questão. Uma pesquisa teve como sujeitos a gestão da escola (diretora, supervisor pedagógico, coordenadores das áreas de linguagens e códigos, de humanas e de exatas) bem como o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras, tendo como objeto seus posicionamentos em relação à inclusão de estudantes surdos. Em quatro trabalhos, os próprios alunos, foco da pesquisa, foram também sujeitos: um apenas com os alunos surdos, analisando suas narrativas de seus processos de escolarização; um com a díade estudante cego e professores, focando adequação e acessibilidade curricular; um com a tríade estudante com AH/SD, seus pais e professores, analisando o processo de inclusão do estudante; e um ainda olhou para todos os sujeitos de uma turma inclusiva - 24 alunos, dos quais dois surdos, professor e intérprete de Libras - investigando o clima criativo da sala. Chama a atenção que a maioria dos trabalhos que trataram da inclusão tiveram como sujeitos os professores envolvidos, e poucos olharam para os alunos.

O grande interesse das pós-graduações do DF pelo tema das políticas de inclusão parece indicar a mudança de perspectiva da Psicologia Escolar em relação ao seu papel: não mais o de normalizar, patologizar e segregar, mas o da promoção da potencialização dos sujeitos e da diversidade humana (Gesser, 2013). Além disso, podemos refletir sobre a demanda que é posta aos psicólogos nas escolas frente a essa política educacional, no seu lugar de especialista em desenvolvimento humano e seu papel de contribuir no pensar as adequações escolares para o acolhimento de todos educandos no processo de escolarização e no suporte aos educadores.

Essas pesquisas parecem estar em consonância com o que Gonçalves (2010) propõe para a psicologia em relação às políticas públicas, devendo atuar para compreender e intervir junto à dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. Assim, elas parecem vir contribuir a partir da compreensão de como os sujeitos (educandos ou profissionais) são afetados e atravessados pela política de inclusão, oportunizando sua fala nos trabalhos

e a partir disso refletindo sobre a política.

Em termos de garantia do acesso de alunos com deficiência na escola pública, essa política demonstra grandes avanços em sua efetivação. No entanto, pensar a inclusão educacional não é apenas incluir no espaço escolar, garantir o acesso, mas garantir de fato uma educação plena, de qualidade, humanizadora. Nesse sentido, há ainda muito o que caminhar. O que se tem observado muitas vezes é uma exclusão na inclusão, sem levar em consideração a inclusão no espaço simbólico cultural e da economia. Há desconexões entre as diretrizes e o vivenciado no cotidiano, falta de formação continuada dos profissionais e de diálogo com esses para a formulação e implementação dessa política (Dazzani, 2010; Tada, 2016).

No levantamento feito neste trabalho, observamos que as pesquisas se voltaram para a inclusão de estudantes com deficiências sensoriais (surdez e cegueira) e com diagnósticos específicos (autismo, deficiência mental/intelectual e superdotação). Mesmo que essas pesquisas nos apontem para a mudança de perspectiva para a psicologia escolar, no sentido de potencializar os sujeitos, o fato de os trabalhos terem esse contorno de diagnósticos específicos nos indica que a discussão da inclusão ainda precisa ser ampliada nas escolas e nas pesquisas com vistas a abarcar a diversidade de formas de ser, de aprender, bem como de questões sociais, no sentido da democratização, de fato, da educação.

Nesse sentido, pensar uma política educacional que de fato inclua todos os sujeitos com toda a diversidade de formas de ser no mundo nos remete a uma proposição de ampliar a discussão para a democratização da educação e defesa dos direitos humanos. Assim, torna-se necessário pensar também o acolhimento da diversidade cultural, étnica, religiosa, social e de subjetividades (Dazzani, 2010).

**(2) Projetos político-pedagógicos e gestão.** Nessa categoria há cinco trabalhos: dois sobre Cultura da Paz, sendo um deles associado à questão do protagonismo infantil; um sobre gestão democrática; um sobre gestão da diversidade; e um sobre relação família-escola. Há ainda uma produção sobre gestão democrática na categoria sobre a atuação do psicólogo escolar. Os estudos dessa categoria dizem respeito aos princípios que guiam as ações na escola e ao tipo e qualidade de relações que se pretende desenvolver entre os integrantes da comunidade escolar. Além disso, esses valores, crenças e diretrizes devem guiar as formas como são conduzidos os processos decisórios, mediação de conflitos, possibilidades de participação e inserção da comunidade na escola, refletindo na organização da escola.

Em termos de políticas educacionais, tem-se que toda instituição escolar deve elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e reformulá-lo contínua e

participativamente, bem como a gestão democrática, que é princípio da educação pública na LDB (Lei n. 9.394/96, 1996) e tem legislação específica no DF (Lei n. 4.751/2012). Entretanto, percebemos ainda desconexões entre o que é previsto e a realidade vivida nas escolas. A construção do PPP enquanto processo de reflexão de concepções, criação de metas e ações interventivas e como documento norteador se propõe como forma de romper com a alienação do cotidiano na escola. No entanto, se ele é elaborado apenas como formalidade burocrática e a comunidade escolar não retorna a ele constantemente para rever e planejar suas ações, o PPP não consegue refletir a cultura escolar nem servir de guia reflexivo das práticas educativas. Assim, uma das funções da psicologia escolar é no sentido de promover conscientização sobre as concepções e práticas educativas, bem como de mobilizar e mediar a comunidade escolar para usar o PPP na gestão democrática (Pedroza & Chagas, 2012; Wanderer & Pedroza, 2010).

Os trabalhos dessa categoria parecem exemplificar essa função da psicologia nas escolas, já que quatro deles visaram compreender as concepções sobre Cultura da Paz, protagonismo infantil, diversidade, relação família-escola, escutando diversos atores da comunidade escolar, bem como propor e mediar ações nesse sentido. Um outro trabalho teve como objetivo estudar os efeitos da gestão democrática na dinâmica prazer-sofrimento no trabalho de professores. Assim, destacamos novamente a importância dos momentos coletivos de reflexão e planejamento de ações e do papel do psicólogo escolar na sua escuta sensível e mediação (Pedroza & Maia, 2016).

**(3) Políticas para a formação, inserção e atuação do psicólogo escolar e equipe psicopedagógica.** Entendemos que esses trabalhos, que voltam o olhar do psicólogo escolar para a sua própria práxis, estão em consonância com o movimento de autocrítica e autorreflexão da psicologia escolar iniciado na década de 80, como apontado na introdução. O psicólogo passa a olhar para sua própria subjetividade, enquanto integrante da comunidade escolar, não mais como um consultor externo, mas como afetado e influenciador das políticas educacionais. Assumir um compromisso social com a educação pressupõe que haja um constante movimento de crítica e aprimoramento do fazer da psicologia (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Dazzani, 2010; Gonçalves, 2010; Guzzo et al., 2010; Martinez, 2009; Pato, 1984; Souza, 2011).

No levantamento, encontramos oito trabalhos com essa temática. Metade dessas produções focou a atuação na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF): três versavam sobre a atuação do psicólogo escolar e um sobre a do pedagogo na equipe multidisciplinar que esses profissionais compõem na SEDF; um trabalho apresentou a atuação do psicólogo em relação à política

de gestão democrática, em instituição associativa e na SEDF; e outros três eram sobre a política de inserção de psicólogos em espaços tidos como emergentes - dois na educação superior e um em ONG.

No DF, desde a década de 60 havia a presença do profissional de psicologia na rede pública de ensino, sempre pensado como um trabalho multidisciplinar de psicólogos com pedagogos. Hoje questionamos com que finalidade se dava essa atuação. No cenário brasileiro atual, o DF conta com uma organização mais estruturada para a psicologia escolar, com as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010). A configuração atual do serviço foi formada em 2004 com uma reestruturação e oficialização em 2008. As EEAA são pensadas como itinerantes e numa perspectiva institucional, preventiva e interventiva, almejando a universalização do serviço em toda a Educação Básica do DF (GDF, 2010). Em 2015, a SEDF contava com 212 psicólogos escolares, para suas 658 escolas (Nunes, 2016). Em 2019, o número de escolas já era de 683 (GDF, 2019) mas o número de psicólogos na rede diminuiu para aproximadamente 150 (existe uma dificuldade para o levantamento do número exato de profissionais devido a falta de dados atualizados da própria SEDF). Mesmo com a itinerância, nem todas as escolas da rede contavam com apoio da Psicologia Escolar. A partir de janeiro de 2020, as psicólogas escolares passaram a atuar de forma fixa nas unidades escolares, salvo algumas exceções (GDF, 2020).

Entendemos que a Psicologia nas escolas é uma política educacional, que a atuação desse profissional pode promover uma educação de mais qualidade e mais democrática. Todavia, esse entendimento pressupõe uma íntima articulação entre políticas de formação (inicial e continuada), inserção e atuação em si do psicólogo escolar, pensando-o como sujeito concreto (Martinez, 2009). Se sua prática tiver como finalidade a patologização dos indivíduos de nada adiantará promover uma educação de qualidade. É necessário refletir qual a base teórico-epistemológica-prática e ética, numa articulação entre formação pessoal e profissional, refletindo que papel e funções assumirá (Souza, 2009).

As pesquisas aqui levantadas parecem apontar nessa direção; ao olhar para a própria atuação, buscaram como objetos de estudo o perfil dos profissionais, as concepções destes em relação à queixa escolar, desenvolvimento e aprendizagem, e pensam em propostas de atuação numa linha institucional, frente à gestão democrática, focado no coletivo da comunidade escolar.

**(4) Políticas de formação de professores.** Dos sete trabalhos que discutem políticas para a formação de professores, a maioria (cinco trabalhos) volta o olhar para a formação docente na perspectiva do desenvolvimento humano do sujeito professor, sendo estudados os

processos de subjetivação, a construção da identidade profissional e história de vida de professores. Esses cinco trabalhos tratam desses processos a partir de diversas experiências vividas pelos professores como formação continuada: da experiência com alunos autistas; do desenvolvimento dos docentes no contexto específico do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC), após a política da LDB de que todos os professores deveriam ter ensino superior; da proposta de realizar oficinas de filosofia com as suas turmas; da dinâmica de relações no contexto escolar; e da experiência de ser professora alfabetizadora e sua própria história como estudante.

Um trabalho ainda pesquisou a questão da discriminação étnico-racial e de classe social a partir dos discursos e práticas de professores, e pensou em como esses temas poderiam ser incluídos nas formações dos docentes. O último trabalho versou sobre a construção da autonomia na formação continuada de educadores pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), ligado à SEDF, trazendo a perspectiva da coordenação pedagógica. Sobre esse último trabalho, destaca-se que, no DF, conquistou-se a jornada de trabalho ampliada, não precisando o professor estar em sala de aula em toda sua carga horária, disponibilizando tempo de trabalho para planejamentos e formações continuadas, tais como as oferecidas pelo EAPE.

É interessante notar que quase todos esses trabalhos se voltam para a formação continuada, não havendo pesquisas sobre a formação inicial, apenas uma dissertação que faz sugestões para as formações iniciais a partir do pesquisado com professores já atuantes. Além disso, notamos que as pesquisas da Psicologia no DF sobre formação de professores não se voltam para uma formação técnica, mas sim em termos de formação pessoal do sujeito professor, buscando compreender sua identidade, relações, concepções de mundo e seu desenvolvimento adulto na experiência profissional. De fato, defendemos que a formação continuada de educadores deve perpassar essa esfera pessoal, confrontando concepções, e proporcionando aprendizagens significativas que promovam desenvolvimento humano e uma prática docente mais qualificada (Pedroza, 2014).

**(5) Organização do sistema de ensino.** Esta categoria reúne cinco trabalhos que dizem respeito à organização pedagógica do sistema de ensino formal, são políticas públicas relacionadas com mudanças no sistema educacional, a maioria em nível nacional, incluindo mudanças na Constituição. Essas pesquisas estudam os impactos surgidos dessas políticas. Foram cinco produções, focando: a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, encontrando dificuldades estruturais e de adaptação dos docentes para essa mudança; a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para a criatividade e desempenho escolar, em escolas públicas e privadas do DF; as implicações da proposta

pedagógica e organizacional do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da proposta de ciclos nas concepções sobre as queixas escolares, que evidenciaram impactos significativos nessa mudança; os laboratórios de informática, a partir das percepções de gestores, professores e alunos sobre as práticas pedagógicas presentes neles, encontrando descompassos entre essas percepções; e o conceito de dificuldades de aprendizagem, concepções e consequências a ele relacionadas, e por fim, concluindo que essa questão está ligada ao modo como a escola tem sido organizada, no modelo de educação bancária.

As pesquisas aqui retratadas dizem respeito a políticas de nível macro, que pensam a estruturação do sistema de ensino. A discussão sobre como essas políticas mais amplas atravessam o contexto escolar é importante para se analisar as condições concretas para sua viabilização, bem como para sua continuidade, analisando também descompassos entre os gestores que pensam as políticas e quem vai executá-las no cotidiano escolar. É necessário que haja uma relação dialética entre as propostas educacionais e o cotidiano, cada qual se influenciando mutuamente. Isso pode ser visto no trabalho que focou o BIA, em que encontraram que a reestruturação dos tempos e formas de avaliações influenciaram em mudanças nas concepções da queixa escolar. Ao mesmo tempo, descompassos entre gestores e a comunidade escolar trazem dificuldades na efetivação da política, como no caso da inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e do objetivo dos laboratórios de informática. Compreender tais descompassos e propor espaços de reflexão e discussão das políticas, bem como de propor melhorias nestas, é uma das possibilidades de atuação do psicólogo nas escolas e demais espaços de construção de políticas educacionais (Tada, 2016).

**(6) Educação do campo.** Foram duas produções que tiveram como foco a educação do campo: uma estudou o efeito da escola e indicadores psicossociais em áreas de assentamento da Reforma Agrária, avaliando se há relação entre as crenças de diretores e o desempenho escolar, destacando a necessidade de maior integração da escola com a realidade em que se encontra e de capacitações específicas, que enfoquem também as crenças preconceituosas e discriminatórias desses profissionais; a outra produção realizou uma experiência de formação reflexiva com estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, pensando a educação do campo inclusiva, reunindo em um trabalho questões sobre as políticas de educação do campo, inclusão e formação de professores.

Mesmo apenas com duas produções, optamos por deixá-las numa categoria própria, devido às especificidades que dizem respeito à educação do campo. Entretanto, percebemos que em muitos casos há apenas a transposição do modelo de escola urbana para as escolas de zonas rurais, não pensando as necessidades

dessa população ou o que significa ser do campo (Lopes, Pulino, Barbato, & Pedroza, 2016). Os trabalhos selecionados exemplificam possibilidades de atuações do psicólogo escolar nesses espaços, sendo ator que busca desvelar crenças discriminatórias e seus impactos na educação e promotor de espaços de reflexão como formação continuada dos educadores do campo, e isso como forma de efetivar a proposta da Educação do Campo. Entretanto, esse profissional também precisa pensar sua função segundo as especificidades locais, voltando o conhecimento psicológico para tais questões.

**(7) Políticas intersetoriais.** Nessa categoria, que envolve estudos sobre políticas que pressupõem interação entre a educação e outros setores, foram selecionados sete trabalhos. Três trataram sobre a saúde do professor, focando a qualidade de vida no trabalho, as dinâmicas de prazer e sofrimento do trabalho docente, apontando focos de intervenção para melhorar o quadro de adoecimento de professores, envolvendo organização e condições do trabalho, necessidade de formação continuada, entre outros. Duas produções trataram sobre a rede social da qual a escola participa, a primeira focou a prevenção do uso de drogas, enfatizando a necessidade de a escola conhecer e se aproximar da rede social; e a outra olhou para as concepções de desenvolvimento e aprendizagem de Conselheiros Tutelares e sua atuação na garantia do direito de escolarização de crianças e adolescentes. Outros dois outros trabalhos versaram sobre a questão da violência escolar, numa interseção com políticas de segurança: um analisando como a mídia trata esse tema e seus impactos na percepção da escola pela população; e o outro pesquisou sobre o bullying a partir das concepções de professores e alunos, encontrando, por exemplo, que alunos relacionavam o bullying tanto a aspectos do ambiente escolar quanto a preconceitos e discriminação, destacando-se os de gênero e étnico-raciais. Assim como, professores relacionavam ao *background* familiar e social dos alunos, dando assim subsídios para a construção de políticas públicas voltadas para a violência escolar.

Esses trabalhos trazem a importância de um olhar multidisciplinar para os fenômenos que aparecem na escola, bem como de um trabalho efetivo da rede social para uma atenção integral aos sujeitos do território. Além disso, mostram como as questões sociais, como violência, raça, gênero, abuso de drogas, atravessam o espaço escolar e demandam que a escola trabalhe tais questões para que cumpra sua função social. Isso tudo, para que a escola seja um espaço promotor de desenvolvimento e de saúde integral a partir da construção de práticas pedagógicas, espaços e relações mais humanizadoras (Barcelos & Afonso, 2015; Chagas et al., 2017; Freire & Aires, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de análise do estado do conhecimento

no DF, podemos perceber fortes influências do movimento da Psicologia Escolar iniciado há cerca de 30 anos em prol de uma atuação crítica e socialmente engajada (Dazzani, 2010; Gesser, 2013; Guzzo et al., 2010; Leonardo et al., 2016; Martinez, 2009; Souza, 2011). Nenhum dos trabalhos aqui apresentados está na lógica de uma Psicologia na escola que serve para classificar e atuar médico-clinicamente. Pelo contrário, são pesquisas que buscam compreender o cotidiano escolar, com suas múltiplas relações, bem como as subjetividades dos sujeitos nesse espaço, e como elas impactam suas atuações e são impactadas por elas. E isso vai ao encontro do que entendemos como grande potencial da inserção e atuação da Psicologia no campo das políticas educacionais, que seja, a compreensão das subjetividades afetadas por elas e promoção de intervenções que favoreçam a transformação social a partir das subjetividades transformadas. A possibilidade da escuta psicológica, seja do psicólogo atuando na escola ou como pesquisador, permite que os indivíduos se percebam como cidadãos (Gesser, 2013; Gonçalves, 2010). Entendemos que essas pesquisas podem ter contribuído para uma maior conscientização dos sujeitos, de seus papéis na efetivação das políticas estudadas.

Nossos resultados podem ser comparados às sistematizações de publicações nacionais sobre contribuições da Psicologia Escolar encontradas na pesquisa de Guzzo et al. (2010). Esses autores buscaram sistematizar a produção de artigos na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, no período de 1996 a 2009. A análise revela que pesquisas baseadas em experiência profissional não são destaque, prevalecendo trabalhos teóricos sobre papel e atuação do psicólogo escolar. Os temas concentravam-se na relação Psicologia e Educação, sobre formação e atuação do psicólogo e sobre a disciplina nas formações em licenciatura, e foram encontradas poucas produções sobre questões emergentes na realidade educacional, como a violência e questões de exclusão.

Apesar de a pesquisa de Guzzo et al. (2010) não ter se focado na problematização das políticas educacionais, pode-se traçar alguns paralelos. Por exemplo, foram pouquíssimos os trabalhos que propuseram ações de intervenção no contexto escolar ou que estudaram experiências profissionais específicas relacionadas a alguma política educacional, e a temática da formação e atuação do psicólogo escolar foi a segunda categoria com mais trabalhos, apesar de aparecer apenas em uma das IES pesquisadas. Por outro lado, questões da realidade educacional se fizeram presentes no nosso levantamento, com destaque para questões de inclusão e aquelas que envolvem intersectorialidade, bem como da organização e gestão do sistema de ensino.

Percebemos a prevalência de trabalhos descritivos, que têm sua importância no processo de acompanhamento, avaliação e adaptação da implementação de

políticas, pois, nem sempre os indivíduos que atuam na implementação têm plena consciência da política e de seus princípios e objetivos (Ruas, 1998). Como lacunas, encontramos a ausência de pesquisas que propõem projetos de intervenções da Psicologia, visando a efetivação de políticas educacionais, e a timidez da Psicologia em ocupar espaços de deliberação política (Guzzo et al., 2010). Para nós, esse quadro revela um compromisso social ainda em construção. Assim, concordamos que a Psicologia, no campo das políticas educacionais, tem como desafio a construção de metodologias e intervenções capazes de promover a participação e controle social das políticas educacionais, visando a transformação social e baseada nos direitos humanos (Gesser, 2013). Destacamos o grande enfoque das pós-graduações nas políticas de inclusão e formação de professores e psicólogos, apesar das lacunas do recorte temporal sobre questões como medicalização, dificuldades de escolarização, democratização da educação e formação de outros profissionais. Também inferimos que a maioria dos trabalhos se voltou para escolas tradicionais e quase não apareceu a questão da inovação no campo educacional.

É interessante destacar também que outras abordagens da Psicologia, além da Escolar/Educacional, têm se voltado para temas da educação, contribuindo na discussão sobre políticas educacionais, como a Psicologia Clínica e a Ergonomia da Atividade.

Enfim, esta pesquisa evidenciou o crescente interesse, diversificação e complexificação das pós-graduações em Psicologia do DF ao tratar de políticas educacionais. Demonstrou também o papel da pós-graduação em problematizar e gerar reflexões nas comunidades escolares em que entram como campo de pesquisa e nas universidades em prol da efetivação e discussão de políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, R. M.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011
- Barcelos, L. H.; Afonso, M. L. M. (2015). Gestão Social da (in) disciplina na escola e a educação para a cidadania. *Educação Por Escrito*, 6(1), 98-117. dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17843
- Chagas, J. C.; Marques, R. H. B.; Pedroza, R. L. S.; Pulino, L. H. C. Z.; da Silva, S. F. L.; Siqueira, I. B.; Sousa, T. R.; Sudbrack, M. F. O. (2017). Concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre prevenção do uso indevido de drogas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71) e227179, 1-20. doi: 10.1590/s1413-24782017227179
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. doi: 10.1590/S1414-98932010000200011
- Freire, A. N.; Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60. doi: 10.1590/S1413-85572012000100006
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(n. esp.), 66-77.
- Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Governo do Distrito Federal [GDF] (2010). *Orientações Pedagógicas: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEDF.
- Governo do Distrito Federal [GDF] (2019). *Censo Escolar 2019 – Quadro Unidades escolares, por localização, segundo coordenação regional de ensino*. Brasília: SEEDF.
- Governo do Distrito Federal [GDF] (2020). *Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020*. Brasília: SEEDF.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalana, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizei, R. P.; Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. esp.), 131-141. doi: 10.1590/S0102-37722010000500012
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.
- Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 29 de 08/02/2012.
- Leonardo, N. S. T.; Rossato, S. P. M.; Constantino, E. P. (2016). Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In Campos, H. C.; Souza, M. P. R.; Facci, M. G. D. (Eds.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 43-66). Natal: EDUFERN.
- Lopes, J. C.; Pulino, L. H. C. Z.; Barbato, M.; Pedroza, R. L. S. (2016). Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 607-623. doi: 10.1590/S1517-97022016144743
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. doi: 10.1590/S1413-85572009000100020
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pedroza, R. L. S. (2014). A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In Dessen, M. A.; Maciel, D. A. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a Psicologia e a Educação* (pp. 327-

- 355). Curitiba: Juruá.
- Pedroza, R. L. S.; Chagas, J. C. (2012). Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. In Ribeiro, M. R.; Ribeiro, G. (Eds.), *Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares* (p. 221-246). Maceió: EDUFAL.
- Pedroza, R. L. S.; Maia, C. M. F. (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. In Campos, H. C.; Souza, M. P. R.; Facci, M. G. D. (Eds.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 231-249). Natal: EDUFRN.
- Romanowski, J. P.; Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004)
- Ruas, M. G. (1998). Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In Ruas, M. G.; Carvalho, M. I. V. (Eds.), *O estudo da política* (pp. 231-260): Brasília: Paralelo 15.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, ano 8(16), 20-45. doi: 10.1590/S1517-45222006000200003
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2011). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Viégas, L. S.; Angelucci, C. B. (Eds.), *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (p. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tada, I. N. C. (2016). Políticas de inclusão escolar: o que cabe à Psicologia? In Campos, H. C.; Souza, M. P. R.; Facci, M. G. D. (Eds.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 103-121). Natal: EDUFRN.
- Wenderer, A.; Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 121-129. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf)
- Zibetti, M. L. T.; Pacífico, J. M.; Tamboril, M. I. B. (2016). A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In Campos, H. C.; Souza, M. P. R.; Facci, M. G. D. (Eds.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 17-42). Natal: EDUFRN.

Recebido: 10 de dezembro de 2018

Aprovado: 22 de março de 2020