

# PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA e registros documentais

Fauston Negreiros  
Thaísa da Silva Fonseca  
organizadores

# PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

## e registros documentais

Fauston Negreiros

Thaís da Silva Fonseca

organizadores



Diretor geral: Wilon Mazalla Jr.  
Coordenação editorial: Marídia R. Lima  
Coordenação de revisão e copydesk: Alice A. Gomes  
Revisão de textos: Paola Maria Felipe dos Anjos  
Arquivo e-PUB: Tatiane de Lima  
Design da capa: Patrícia Lagoeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicologia escolar crítica e registros documentais /  
Fauston Negreiros, Thaisa da Silva Fonseca,  
organizadores. -- Campinas, SP : Editora  
Alínea, 2021.  
e-PUB

Vários autores.

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Psicologia de  
aprendizagem 4. Psicologia escolar I. Negreiros,  
Fauston. II. Fonseca, Thaisa da Silva.

21-82992 | CDD-370.15

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Psicologia escolar : Educação 370.15

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Todos os direitos reservados ao

## **Grupo Átomo e Alínea**

[Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP](#)  
CEP 13023-191 - PABX: (19) 3232.9340 / 3232.0047  
[www.grupoatomoelinea.com.br](http://www.grupoatomoelinea.com.br)

# SUMÁRIO

1. Folha de rosto
2. Prefácio
3. Apresentação
4. Capítulo 1. Projeto de intervenção em Psicologia Escolar: inspirações e possibilidades
  1. Introdução
  2. Fundamentação teórica
  3. Caracterização do documento Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar
  4. Considerações finais
5. Capítulo 2. Norteadores para a construção do relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar
  1. Introdução
  2. A formação do psicólogo escolar de uma perspectiva crítica
  3. A estrutura de um modelo de relatório supervisionado em psicologia escolar
  4. Considerações finais
6. Capítulo 3. O que revelam os cadernos escolares: uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar
  1. Considerações finais
7. Capítulo 4. Relatório em orientação à queixa escolar: de registro a instrumento de atuação
  1. Alguns conceitos centrais
  2. Conteúdo
  3. Forma
  4. Considerações finais

8. Capítulo 5. Roteiros e registros de observação em Psicologia Escolar
  1. Introdução
  2. A relação entre Psicologia e Educação: quatro décadas de muitos tensionamentos
  3. Observações e registros na escola: superando o olhar e a escuta inquisidora do especialista
  4. Considerações finais
  
9. Capítulo 6. Questões norteadoras para o mapeamento institucional da subjetividade social
  1. Introdução
  2. A subjetividade social e as relações de escolarização
  3. Caracterização da pesquisa construtivo-interpretativa: delineando caminhos para a investigação da subjetividade social
  4. Considerações finais
  
10. Capítulo 7. Desenho universal para aprendizagem e inclusão escolar: proposta de instrumento para implementá-las
  1. Introdução
  2. Desenho universal para a aprendizagem: conceito e princípios
  3. Instrumento de verificação do perfil da turma para implementar o DUA
  4. Considerações finais
  
11. Capítulo 8. Diários de campo e suas potencialidades à luz da Psicologia Escolar
  1. Introdução
  2. Fundamentação teórica
  3. Caracterização do documento Diário de Campo
  4. Considerações finais
  
12. Capítulo 9. Relatórios de Psicologia Escolar para pais/responsáveis
  1. Introdução
  2. Referencial teórico

3. Caracterização do documento
  4. Considerações finais
13. Capítulo 10. Relatórios de Psicologia Escolar para gestão
    1. Introdução
    2. Fundamentação teórica
    3. Caracterização e estrutura do documento Relatório de Psicologia Escolar para Gestão
    4. Considerações finais
  14. Capítulo 11. Relatórios de Psicologia Escolar para profissionais externos
    1. Introdução
    2. Fundamentação teórica
    3. Relatórios de Psicologia Escolar
    4. Considerações finais
  15. Capítulo 12. Relatórios de Psicologia Escolar para órgãos jurídicos
    1. Introdução
    2. Psicologia Escolar e Psicologia Jurídica: interfaces
    3. Caracterização do documento Relatórios de Psicologia Escolar para Órgãos Jurídicos
    4. Considerações finais
  16. Sobre os Autores

# PREFÁCIO

*Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, não é nada se não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.*

Walter Benjamin

É um grande privilégio escrever o prefácio deste livro, cujo objetivo é apresentar fundamentação teórico-prática a respeito dos registros documentais escolares, relativos à psicologia escolar e educacional.

A história da escrita remete-nos à importância de nos valermos de signos para que ideias, pensamentos e projetos sejam partilhados entre os humanos. Pelo registro gráfico, é possível experimentar o que não foi vivido, observar o que foi por outro observado, nutrir-se por meio das lições aprendidas pelo narrador. Os registros abrem o caminho para a partilha coletiva e permitem o alargamento de algo vivenciado no plano individual. Assim, palavras escritas, narrativas transmitidas, podem transformar simples vivências em ricas experiências, como nos indica Benjamin.

Posto que a palavra tem grande força não somente de expressar, mas também de produzir no leitor/ouvinte ideias, valores, sonhos, ações e atitudes, é extrema a responsabilidade diante dos registros, pois o que fica documentado tem consequências. Eles podem produzir competências ou fracassos; guarida ou abandono;



inclusão ou exclusão, vida ou morte, pois “as palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade”, como escreveu Victor Hugo.

Dessa forma, os registros relacionados à psicologia escolar precisam ser prudentemente planejados e criteriosamente elaborados, considerando-se que organização, planejamento e registro são elementos fundamentais na atuação do psicólogo escolar e educacional.

Cabe ainda ressaltar a importância de que os registros sejam claros, coerentes e compreensíveis, amparados no respeito ao outro, objeto do documento, de modo que a linguagem técnica excessiva não crie obstáculos ou distancie o psicólogo escolar dos demais atores educacionais, ou seja, faz-se necessário o zelo para que a linguagem dos escritos não gere uma relação de poder, de modo que professores, famílias e até estudantes se sintam excluídos por serem leigos diante de termos técnicos sem explicação.

*Psicologia Escolar Crítica e Registros Documentais* aponta caminhos para a produção de registros em uma perspectiva de Psicologia Escolar sob um ponto de vista crítico que contempla a rede de fatores e pessoas envolvidos nos processos de escolarização e oferece generosamente algumas referências para que profissionais de psicologia escolar e estudantes interessados no campo educacional possam, com base em tais modelos, estruturar seus instrumentos de busca das informações e maneiras de elaborar anotações que concorram para o avanço e valorização da área. Vários capítulos desta obra reiteram a importância de que os registros, relatórios e documentos escritos contemplem as orientações estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2019, nas *Diretrizes para a produção de documentos escritos* [1].

Encerro este prefácio, reportando-me a Freire, que assevera: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na **palavra**, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, desejo que a leitura desta obra traga elucidação sobre o valor da palavra, da diligência nos registros, da generosidade da escrita compartilhada e do exercício constante da ação-reflexão na práxis do profissional de psicologia escolar e educacional.

Boa leitura a todos e todas!



*Roseli Fernandes Lins Caldas*

Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

## **Nota**

[1] Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

# APRESENTAÇÃO

Com base na incipiência de estudos sobre registros documentais direcionados ao campo da Psicologia Escolar e Educacional, mobilizamo-nos para organizar um livro sobre *Psicologia Escolar Crítica e Registros Documentais*, com o objetivo de contribuir com orientações para estudantes e profissionais produzirem registros documentais escolares que fundamentem suas práticas profissionais.

Destaca-se, sobretudo, o esforço coletivo em propor discussões e/ou norteadores de documentos que sejam flexíveis e pautados por um olhar crítico-reflexivo que considere as particularidades dos diferentes locais nos quais esses textos são produzidos. Em especial, moveu-nos o anseio de que, cada vez mais, as realidades cotidianas das instituições, a processualidade da aprendizagem escolar e as múltiplas versões que podem emergir das dificuldades na escolarização possam ser materializadas nos registros a serem realizados.

A obra é escrita por professores-pesquisadores da área da Psicologia em interface com a Educação, que atuam quer seja formando novos psicólogos escolares, quer seja formando novos professores. As autorias partem de diferentes instituições de ensino/pesquisa e de regiões do país, expressando um pouco da diversidade do território brasileiro, que, em suas dimensões continentais, segue repleto de contrastes, desigualdades e potencialidades.

O capítulo inicial *Projeto de intervenção em Psicologia Escolar: Inspirações e possibilidades* apresenta norteadores e caminhos para a construção de um projeto de intervenção em Psicologia Escolar. Thaisa da Silva Fonseca e Fauston Negreiros destacam que esse documento, que pode seguir variações em sua constituição, possui uma finalidade formativo-interventiva e que as particularidades da instituição de ensino, a historicidade dos estudantes, de suas

famílias ou responsáveis e dos trabalhadores e seus contextos sociais precisam ser colocados em primeiro plano.

No capítulo seguinte, *Norteadores para a construção do relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar*, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Camila Turati Pessoa e Solange Pereira Marques Rossato baseiam-se nos pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para abordar a produção de relatório oriundo do estágio supervisionado em Psicologia Escolar. As autoras consideram importante um registro que contemple a análise da realidade e ofereça subsídios para uma atuação com vistas à compreensão ampliada do processo de escolarização e à transformação social, de modo a contribuir para a formação de estudantes de Psicologia e de profissionais em exercício.

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Lucianna Ribeiro de Lima, autoras do capítulo *O que revelam os cadernos escolares: Uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar*, apresentam uma proposta de roteiro para a observação e análise de cadernos escolares, tendo como fundamento a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar realizadas por elas. Ambas consideram que a análise dos cadernos escolares pode ampliar as possibilidades de diálogo com a criança e/ou adolescente, com os familiares e professores, além de aproximar o psicólogo da história escolar do estudante, da realidade da escola, da dinâmica familiar e do contexto sociocultural em que as relações, muitas vezes expressas nos cadernos, ocorrem.

Na sequência, Beatriz de Paula Souza em *Relatório em orientação à queixa escolar: De registro a instrumento de atuação* apresenta a estrutura básica dos relatórios da orientação à queixa escolar, no contexto de uma modalidade de atendimentos a pessoas que passam por dificuldades e sofrimentos em sua vida escolar e procuram a ajuda de psicólogos do Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE) da Universidade de São Paulo (USP). No texto, a autora enfatiza a importância de ter o relatório como fonte de inspiração e não como modelo rígido, de modo que contemple singularidades. Além disso, reflete que esse importante instrumento

de registro e atuação da Psicologia pode contribuir no enfrentamento das dificuldades e sofrimentos na vida escolar.

No quinto capítulo *Roteiros e registros de observação em Psicologia Escolar*, Fernanda Fochi Nogueira Insfran discute a produção de roteiros e registros de observação em Psicologia Escolar. O texto traz importantes apreciações críticas e questionamentos: “como descolonizar a prática de observação e registro do cotidiano, superando assim a maneira violenta pela qual aprendemos a construir narrativas sobre o outro, muitas vezes tão distintas dele?”. A autora finaliza com contribuições de Madalena Freire, Adriana Machado e Machado, e Hahne e Martinez sobre como são narradas as observações feitas no/do cotidiano escolar, considerando relevante priorizar pessoas, processos, inclusão, coletividades e empatia.

Em seguida, Carlos Eduardo Gonçalves Leal e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, no capítulo *Questões norteadoras para o mapeamento institucional da subjetividade social*, discutem a construção de informações acerca da subjetividade social da escola no âmbito do mapeamento institucional. Para isso, utilizam o embasamento teórico da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, e a proposta metodológica da pesquisa construtivo-interpretativa. Os autores refletem sobre o fato de que as questões norteadoras são referências para o processo de mapeamento institucional da subjetividade social, mas que não há um roteiro de pesquisa a ser seguido de forma acrítica e descontextualizada. As práticas em Psicologia Escolar devem estar articuladas a um mapeamento institucional que desvele a complexidade das relações de escolarização no contexto das estruturas sociais e políticas.

*Desenho universal para aprendizagem e inclusão escolar: Proposta de instrumento para implementá-las*, escrito por Camila Siqueira Cronemberger Freitas e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, é o sétimo capítulo. Nele, as autoras apresentam um instrumento de verificação das características da turma de alunos a ser utilizado com a finalidade de planejar um ambiente de aprendizagem baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que corresponde a uma abordagem que visa à variabilidade das estratégias de ensino, de modo que sejam desenvolvidas

considerando os seus três princípios: representação, ação e expressão e engajamento. Por conta disso, o DUA favorece o processo de inclusão escolar, uma vez que, ao considerar a heterogeneidade dos alunos e evidenciar a necessidade de desenvolver estratégias variadas, possibilita que todos sejam alcançados nas salas de aulas.

O oitavo capítulo *Diários de campo e suas potencialidades à luz da Psicologia Escolar*, escrito por Bruna Saraiva Candeira e Fauston Negreiros, aborda o Diário de Campo como um registro documental que permite relacionar práticas no cotidiano escolar, para então acompanhar a processualidade da escolarização, a rotina dos estudantes e dos demais atores escolares. Ademais, apresenta uma definição e caracterização do Diário de Campo como uma das estratégias de pesquisa advindas e utilizadas nos estudos etnográficos e atualmente aplicadas não apenas na pesquisa educacional, mas também na prática do psicólogo escolar. Descreve também a estruturação do Diário de Campo, ressaltando a relevância de suas partes, assim como se apresenta, ao fim do capítulo, um modelo de Diário de Campo, com a finalidade de nortear psicólogos e pesquisadores na utilização desse registro documental em suas pesquisas e práticas profissionais.

Em prosseguimento, Cássia Maria Lopes Dias Medeiros e Denise Martins da Costa e Silva com o capítulo *Relatórios de Psicologia Escolar para pais/responsáveis*, observam que o principal objetivo desse documento é comunicar às famílias e a outros profissionais que acompanham crianças e jovens em idade escolar aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem destes. Para tanto, as autoras, subsidiadas pelas Referências Técnicas para a Atuação da Psicologia da Educação Básica, assim como nas Resoluções do Conselho Federal e outros documentos que também orientam a atuação do psicólogo escolar, propõem um documento-modelo, endossando que devem ser levados em consideração os aspectos particulares tanto do contexto escolar em questão, quanto as especificidades que norteiam as práticas diárias do psicólogo, dos professores e de outros agentes escolares.

No décimo capítulo, *Relatórios de Psicologia Escolar para gestão*, de autoria de Carolina Martins Moraes, Fauston Negreiros e

Thaisa da Silva Fonseca, os autores assinalam que esse tipo de relatório, como registro documental das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar, é relevante na medida em que fornece à gestão diversas possibilidades e finalidades, como: descrever as ações do Serviço de Psicologia Escolar, nos variados níveis e/ou modalidades de ensino, de modo a traçar um panorama das práticas desenvolvidas em toda a instituição educativa; documentar um caso específico e as ações que foram ou serão necessárias, como acionamento ou notificação de outros órgãos, por exemplo Conselho Tutelar, dispositivos de saúde, assistência etc. Sobretudo, ainda, oportunizar a crítica e a autocrítica do serviço de Psicologia Escolar desenvolvido na instituição de ensino. Dessa forma, o referido documento é bastante útil para a melhoria das práticas educativas, desde que elaborado com ética, criticidade e compromisso social e com a profissão.

No penúltimo capítulo da obra, *Relatórios de Psicologia Escolar para profissionais externos*, elaborado por Patrícia Melo do Monte e Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa, as autoras observam que o relatório é um instrumento de comunicação cuja finalidade é compartilhar, com uma equipe multidisciplinar, observações sobre um sujeito, oriundas do contexto escolar, tendo em vista a dinâmica educacional e todos os atores envolvidos nesse processo. Além de comunicação, o relatório abre possibilidades de trabalho multidisciplinar. As autoras defendem que a produção desse instrumento exige o desenvolvimento de métodos de observação e análise das relações que atravessam esse contexto, bem como estratégias de escuta das diferentes 'vozes institucionais'. São apresentadas ainda considerações técnicas e éticas acerca do relatório, que pode ser produzido em conjunto com profissionais de outras áreas.

Por fim, no capítulo *Relatórios de Psicologia Escolar para órgãos jurídicos*, Ellery Henrique Barros da Silva, Yamila Larisse Gomes de Sousa e Carolina Martins Moraes apresentam uma orientação para a estrutura de um relatório de Psicologia Escolar para órgãos jurídicos tendo como referência os documentos fornecidos pelo Conselho Federal de Psicologia. A proposta desse relatório pode servir de norteador para os psicólogos escolares encaminharem casos aos

setores jurídicos, especificando as principais demandas, análises e impressões registradas no decorrer do ano letivo. Tal inspiração de relatório pode servir para estudantes em formação, psicólogos escolares e/ou atuantes no âmbito jurídico, permitindo que repensem as próprias práticas e ampliem o senso crítico e reflexivo sobre o profissional de psicologia escolar.

Em síntese, almejamos que o livro possa subsidiar novos debates envolvendo a Psicologia Escolar e os registros documentais realizados na processualidade do cotidiano educacional das mais variadas instituições de ensino. Em especial, que possa desdobrar a reflexão em torno da conjuntura social e opressora que produz desigualdades e sofrimentos, em compromisso com a responsabilidade, a ética, a crítica e a autocrítica profissional ao se elaborarem documentos que versem sobre pessoas do chão da escola. Ademais, estimamos que a obra possa fazer-se útil para estudantes e professores da graduação e pós-graduação em Psicologia, bem como para profissionais da Psicologia que atuam na Educação e demais interessados na área.

*Os organizadores*



**CAPÍTULO 1**

**PROJETO  
DE  
INTERVE  
NÇÃO EM  
PSICOLO  
GIA  
ESCOLAR  
:  
INSPIRAÇ  
ÕES E  
POSSIBILI  
DADES**

Thaís da Silva Fonseca  
Fauston Negreiros

## Introdução

A prática de profissionais da psicologia em escolas e instituições de ensino diversas, quer sejam públicas ou particulares, pode ser norteada por planejamentos prévios realizados pelo psicólogo e materializados em um documento, que aqui denominaremos Projeto

de Intervenção em Psicologia Escolar. Este, por sua vez, irá compor justamente a preparação, organização e estruturação de um objetivo estabelecido para uma prática específica ou de uma conjunção de atividades profissionais a serem realizadas por um determinado tempo, de curto ou médio prazo, ou mesmo que funcione de forma longitudinal, relacionando-se diretamente ao movimento do cotidiano da escola e dos diferentes integrantes da comunidade que a compõe.

Inicialmente, é imperioso destacar que a atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) não se restringe unicamente à instituição escolar, mesmo que esta seja o campo de trabalho mais comum de atuação desse profissional. Configuram-se também como áreas de trabalho em PEE: creches, institutos, universidades, gerências regionais de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, Organizações não Governamentais (ONGs) e demais espaços que tenham relação direta com a educação.

Dessa maneira, o Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar, como um planejamento de prática educativa – referenciada em pressupostos da psicologia –, não pode isentar-se de seu lugar político, pois se organiza como finalidade formativo-interventiva, que possibilita subsidiar a concretização de uma ou mais atividades, delinear os caminhos, construir coletiva e horizontalmente futuros referenciais e fomentar o lado cooperativo e relacional de uma ação, e que, sobretudo, deve estar no sentido contrário da patologização e da psicologização, desnaturalizando a tendência de transformar demandas educacionais, que têm origens históricas, sociais, políticas, estruturais e do próprio chão da escola, em problemas exclusivamente individuais, como se apenas nos sujeitos estivesse alocada a gênese do problema e, por conseguinte, estes fossem os únicos passíveis da intervenção terapêutica pelos profissionais da psicologia.

O Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar, ao abranger uma gama de práticas profissionais e suas múltiplas possibilidades, configura-se como um processo de tomada antecipada de decisões, por buscar alcançar, de forma mais ética e responsável, objetivos predefinidos e, exatamente por isso, ensejar questionamentos, problematizações, contextualização e delineamento de novas

maneiras de apreender os fenômenos sociais, que se produzem e reproduzem na escola. É uma via pertinente e sensível para que não se incorra no perigo de perpetuar modos de ser deterministas e reducionistas e, assim, fomentar e sustentar práticas descoladas do real cenário social em que se vivenciam e acontecem os fenômenos inerentes ao cotidiano escolar, com suas potencialidades e vulnerabilidades.

Fundamentado nisso, o presente capítulo tem como objetivo apresentar um norteador para a construção de um projeto de intervenção em Psicologia Escolar, considerando, sobretudo, assinalar que as particularidades da instituição de ensino, a historicidade dos estudantes, de suas famílias ou responsáveis e dos trabalhadores e seus contextos sociais precisam ser protagonizados. Ademais, vale ressaltar que se trata de uma inspiração para a elaboração desse importante documento para a prática em psicologia escolar, podendo-se seguir variações e orientações diferentes em sua constituição.

## Fundamentação teórica

No cenário internacional, os Estados Unidos da América e países europeus, principalmente a França, foram destacados como precursores na Psicologia Escolar e Educacional (PFROMM NETO, 2008). No Brasil, essa área é uma das mais antigas de atuação do psicólogo (BARBOSA & SOUZA, 2012), apesar da pouca clareza da comunidade sobre as atribuições desse profissional em espaços com fins educacionais, ainda associadas ao modelo clínico.

No contexto brasileiro, a história da Psicologia Escolar e Educacional pode ser dividida em três momentos principais:

- No primeiro, de 1830 a 1940, houve a criação de Escolas Normais em cidades como Niterói e Salvador e a posterior expansão dessas instituições no período da República, com o desenvolvimento de estudos relacionados ao ensino e ao desenvolvimento infantil; a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia, como o

Pedagogium, em 1897, no Rio de Janeiro; a inserção da disciplina de Psicologia no currículo de cursos de formação de professores, sendo, em 1930, passada de Psicologia para Psicologia Escolar Educacional.

- No segundo momento, teve-se a fase universitária do ensino da Psicologia, em período anterior à criação dos cursos, de 1940 a 1962.
- No terceiro, teve-se a inserção da Psicologia Escolar e Educacional no currículo de graduação em Psicologia, a realização de congressos, como o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), considerados marcos na área (PFROMM NETO, 2008).

Apesar da menção a uma origem remota da Psicologia Escolar e Educacional desde o período colonial (PFROMM NETO, 2008), somente no final do século XIX e início do século XX pôde-se falar na Psicologia como área, tendo como pedra fundamental, no cenário brasileiro, a criação da profissão, em 1962 (BARBOSA & SOUZA, 2012; PETRONI & SOUZA, 2017).

Com base nessa perspectiva, Petroni e Souza (2017) apontam que a relação entre Psicologia e Educação no Brasil iniciou-se apenas no século XX, com a entrada do psicólogo nas escolas para realizar a avaliação psicológica de alunos com queixas de aprendizagem. Entretanto, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo questionamento dessa atuação, trazendo um viés crítico da prática profissional. A criação da ABRAPEE e do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) foram esforços para a consolidação desse campo. A busca pela afirmação da profissão é representada pelos Conselhos de Psicologia, pela ABRAPEE e pela ANPEPP.

Apreende-se, portanto, as décadas de 1970 e/ou 1980 como momento em que emergiu a defesa de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (CAMPOS, 2010; MAIA FILHO &

CHAVES, 2016; MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA-MENEGOTTO & FONTOURA, 2015; PETRONI & SOUZA, 2017) em face da utilização indiscriminada de teorias psicológicas para questões próprias de um sistema educacional excludente (CAMPOS, 2010), tendo a tese de doutorado de Patto e/ou o livro dela decorrente como uma base importante de reflexões (BRASIL, 2012; CAMPOS, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO & FONTOURA, 2015) para alicerçar novas práticas.

Atualmente, o psicólogo escolar e educacional pode contribuir desenvolvendo práticas em variados níveis ou modalidades de ensino, estando presente em instituições de educação básica, educação profissional e tecnológica, ensino superior etc.

Nas instituições educacionais, verificam-se mudanças das formas de atuação tradicionais dos psicólogos para as emergentes. As primeiras são caracterizadas por possuírem uma consolidação histórica, ou seja, por historicamente serem desenvolvidas pela maioria dos psicólogos, por priorizarem práticas que respondem às demandas educacionais explícitas que vislumbram a resolução de problemas relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. As segundas, por sua vez, possuem configuração recente e são mais efetivas para a promoção de transformações nos processos educativos, uma vez que elas se centram em demandas não explícitas e referem-se às práticas mais amplas do psicólogo, que incluem a dimensão psicossocial e que enfatizam a postura ativa e crítica deste. Ambas, ao serem desenvolvidas com criatividade, resultam em melhoria na qualidade dos processos educativos (MARTÍNEZ, 2009).

Com base nisso, tanto para as formas de atuação tradicionais, como a orientação profissional, quanto para as emergentes, como a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos (MARTÍNEZ, 2009), é importante a elaboração de um projeto de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional que contemple coletivamente os variados atores escolares e que supere o delineamento clínico de intervenção tradicionalmente instaurado no contexto educacional.

## Caracterização do documento *Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar*

O documento *Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar* objetiva fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações periódicas em Psicologia Escolar e Educacional, com base na análise da realidade da educação. Dessa forma, orienta-se que seja composto por: capa, contracapa, sumário, introdução, caracterização do campo de atuação, objetivos, plano de ação, recursos, cronograma, plano de avaliação e referências.

A **capa**, a **contracapa** e o **sumário** são aspectos pré-textuais importantes para a constituição do projeto. A **introdução** deve apresentar o planejamento de intervenção, explicitando a sua relevância para o campo de atuação e para os atores educacionais envolvidos, podendo ser fundamentado teoricamente em publicações ou documentos norteadores da área da Psicologia Escolar e Educacional.

A **caracterização do campo de atuação**, por sua vez, é um aspecto essencial que possibilita o conhecimento da realidade educacional e o desenvolvimento de uma intervenção contextualizada e que considere a multideterminação dos fenômenos escolares. Deve caracterizar a instituição com fins educativos na qual o projeto de intervenção será desenvolvido, apresentando: dados de identificação da instituição; aspectos históricos da instituição e do serviço de psicologia; modalidade ou nível educacional ofertado, pormenorizando séries e/ou cursos; espaço físico; equipe profissional; quantidade de discentes e recursos disponíveis. Para tal, podem-se consultar documentos importantes, como o Projeto Político-Pedagógico, planos de aulas, projetos escolares etc.

Além disso, destacamos que, para caracterizar esse campo de atuação, é de suma importância mapear as potencialidades e vulnerabilidades de estudantes, seus familiares/responsáveis, docentes, trabalhadores da educação, da escola e do entorno desta, bem como levantar políticas públicas educacionais – de melhoria da educação; de formação de professores; para a educação inclusiva; de atendimento à diversidade; intersetoriais e de formação e atuação do psicólogo escolar. Também é necessário conhecer as legislações

e proposições legislativas que tematizem o escopo do projeto de intervenção, a fim de medrar a defesa de uma educação que respeite a diversidade e busque a inclusão social.

Os **objetivos**, geral e específicos, devem indicar o que se almeja alcançar com o desenvolvimento do projeto de intervenção. O **plano de ação** deve apresentar a temática a ser trabalhada, as atividades que serão desenvolvidas, o público-alvo, a periodicidade, o espaço em que ocorrerá a ação e o psicólogo responsável por facilitar ou supervisionar o projeto de intervenção. Os **recursos** necessários devem ser explicitados e é importante identificar os que já estão disponíveis, bem como os que deverão ser adquiridos.

O **cronograma** do projeto de intervenção deve ser elaborado com base no calendário escolar e na periodicidade estabelecida para as ações. O **plano de avaliação** pode ser mensal, semestral ou anual, a depender do objetivo do projeto. Para isso, é interessante a elaboração de um instrumento avaliativo para o público-alvo ou o desenvolvimento de reuniões/encontros avaliativos – constituídos de forma processual – com os diferentes membros da comunidade escolar, de modo que se possibilite o acompanhamento das ações desenvolvidas, procedimento que permite avaliar, considerando-se vários aspectos, o que é importante ser mantido e o que pode ser modificado. As **referências** devem citar o material consultado para a elaboração do projeto de intervenção.

## Considerações finais

O Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar é um relevante documento que materializa o planejamento de práticas de profissionais da Psicologia e deve contemplar as demandas educacionais e a cooperação com o trabalho educativo nas instituições de ensino. O modelo e a organização aqui propostos podem servir para profissionais da Psicologia Escolar e Educacional e para estagiários na área, pois viabilizam atender às particularidades de cada cotidiano institucional e ao contexto histórico-cultural de que os sujeitos que compõem a comunidade escolar fazem parte.



Não obstante, dando importância às diferentes etapas da escolarização, às modalidades educacionais e aos níveis de ensino em que o psicólogo possa estar desenvolvendo suas práticas, recomendam-se como ponto de partida as *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (CFP, 2019), segunda edição, revisada e ampliada, que “procura abordar a educação básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica, pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda” (p. 08).

Destarte, salientamos que todo documento elaborado é passível de limitações e possibilidades. Assim, ao elaborá-lo, oportunamente é relevante entender o fenômeno dos problemas na escolarização como **queixas escolares**. Esse conceito convida-nos a avaliar (necessariamente) sua produção histórica, coletiva, o que implica buscarmos o quanto é possível alterarmos essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela vai viabilizando, dominando.

Conforme aponta Souza (2007), nosso objeto para a constituição de um Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar não é mais a criança, suas dificuldades, suas deficiências..., mas, sim, o território em que se dá essa produção. A intervenção ocorre, então, sobre o fenômeno.

Em síntese, tencionamos que o referido documento possa ser uma ferramenta não só de planejamento de práticas em Psicologia Escolar, mas que oportunize a constante autocrítica, tendo em vista que o exercício profissional no cotidiano escolar seja norteado pela adoção de uma postura crítica que rompa com a compreensão naturalista dos fenômenos educativos e busque contribuir para a desmistificação do não aprender na escola, problematizando as múltiplas determinações do fracasso escolar, pelo compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na escola e pelo reconhecimento de que o estudante é sujeito ativo em seu processo de escolarização.

## Referências

Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012, jan./jun.). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163-173. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.

Brasil, R. T. (2012, jul./dez.). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 209-217. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200004>.

Campos, H. R. F. (2010). Reflexões sobre a evolução e tendências contemporâneas na historiografia da psicologia educacional no Brasil. In O. H. Yamamoto, & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 215-227). Natal, RN: EDUFRN.

Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019). *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Brasília: CFP.

Maia Filho, O. N., & Chaves, H. V. (2016, jul./set.). A relação entre psicologia e educação: ofícios entrelaçados. *Acta Scientiarum Education*, 38 (3), 309-318. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/28071/17042>. Acesso em: 21 set. 2021.

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). Encontros, desafios e impasses: a história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. In C. M. Marinho-Araújo, & S. F. C. Almeida, *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 13-22). Campinas, SP: Alínea.

Martínez, A. M. (2009, jan./jun.). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (1), 169-177. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100020](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020). Acesso em: 21 set. 2021.

Oliveira-Menegotto, L. M., & Fontoura, G. P. (2015, maio/ago.). Escola e psicologia: Uma história de encontros e desencontros. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 377-385. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>.

Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2017, jan./abr.). Psicologia escolar: Análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (1), 13-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170211950>.

Pfromm Neto, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas, SP: Alínea.

Souza, B. D. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

# ANEXO

## Modelo de Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar

### 1. CAPA

- *Nome do local de atuação;*
- *Projeto de intervenção em psicologia escolar:*  
\_\_\_\_\_;
- *Nome do(s) proponente(s);*
- *Cidade, estado;*
- *Ano.*

### 2. CONTRACAPA

- *Nome do(s) proponente(s);*
- *Projeto de intervenção em psicologia escolar:*  
\_\_\_\_\_;
- *Cidade, estado;*
- *Ano.*

### 3. SUMÁRIO

### 4. INTRODUÇÃO

*Apresentar o projeto de intervenção, explicitando a sua relevância para o campo de atuação e para os atores educacionais envolvidos.*

### 5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ATUAÇÃO

- *Dados de identificação (nome da instituição, município, endereço, horário de funcionamento, diretor responsável);*
- *Aspectos históricos da instituição e do Serviço de Psicologia;*
- *Modalidade ou nível educacional ofertado (séries e/ou cursos, turno, etc.);*
- *Espaço físico;*
- *Equipe profissional (descrever e apontar quantidade);*
- *Discentes (apontar quantidade por série ou nível de ensino);*
- *Potencialidades e vulnerabilidades (estudantes, seus familiares/responsáveis, docentes, trabalhadoras/es da educação, da escola e do entorno da escola);*
- *Recursos disponíveis.*

## **6. OBJETIVOS**

**6.1** Objetivo geral

**6.2** Objetivos específicos

## **7. PLANO DE AÇÃO**

## **8. RECURSOS**

## **9. CRONOGRAMA**

## **10. PLANO DE AVALIAÇÃO**

*Estabelecer um plano de avaliação do projeto, que pode ser a partir da elaboração de um instrumento avaliativo para o público-alvo ou a partir do desenvolvimento de reuniões/encontros avaliativos com os diferentes membros da comunidade escolar, de modo que possibilite o acompanhamento das ações desenvolvidas.*

## **11. REFERÊNCIAS**

*Citar as referências utilizadas para elaboração do projeto de intervenção.*

**CAPÍTULO 2**

**NORTEA  
DORES  
PARA A  
CONSTR  
UÇÃO DO  
RELATÓR  
IO DE  
ESTÁGIO  
SUPERVI  
SIONADO  
EM  
PSICOLO  
GIA  
ESCOLAR**

Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Camila Turati Pessoa  
Solange Pereira Marques Rossato

Introdução



As intervenções desenvolvidas pelos estudantes de Psicologia durante o estágio supervisionado, sobretudo no âmbito escolar, devem ser materializadas em um documento, o qual denominamos relatório. Assim, partimos do princípio de que tal produção escrita é fulcral, considerando que se constitui em documento relevante que possibilita a sistematização de todas as atividades realizadas na escola pelos estagiários, com seus devidos resultados, análises e discussões.

É mister destacar que o referido relatório é fundamentalmente significativo como recurso disponibilizado para a instituição escolar a fim de que os profissionais da escola, isto é, professores, coordenadores, diretores, dentre outros, possam acessá-lo e ter condições de acompanhar as ações do estágio ali registradas, de forma que se tenha aberta a possibilidade de refletir, analisar, fazer possíveis considerações sobre elas e guiar-se em atividades prospectivas.

Outro aspecto proeminente diz respeito à importância que esse relatório tem para os novos estagiários de Psicologia, visto que há uma grande rotatividade no acompanhamento das demandas da instituição escolar em razão de os alunos do último ano, habitualmente, permanecerem apenas um ano letivo na escola. Em nosso entendimento, tal relatório possibilita que os estagiários ingressantes tenham um prévio conhecimento da escola e das intervenções já desenvolvidas ali em anos anteriores.

Não obstante, pontuamos que a elaboração desse material requer que se pense na estrutura que é organizado, de maneira que os estagiários tenham possibilidades de registrar todas as atividades realizadas durante o estágio, assim como análises e impressões acerca de todo esse processo.

Baseando-se em tal compreensão, este capítulo tem por objetivo apresentar esquematicamente a estrutura de um relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar, tendo como referência a experiência de mais de 20 anos em uma Universidade pública, na qual foi possível aprimorar, repensar e estabelecer esse formato de registro escrito de práticas psicológicas. Temos, portanto, o intuito de compartilhar preceitos desse documento para apresentar uma proposição que funcione como norteador para professores

orientadores trabalhem com os seus alunos que se encontram no momento de realizar estágios curriculares em Psicologia.

Contudo, consideramos primordial assinalar que essa estrutura é colocada como uma referência que pode ou não ser seguida, pois outras formas de sistematização das intervenções podem ser pensadas e desenvolvidas conforme a particularidade e necessidade de cada professor orientador e/ou alunos. O importante é que o documento se apresente como um texto coeso e preciso, bem como contemple tudo o que foi desenvolvido durante o estágio, de modo que encaminhe para a reflexão sobre o compromisso ético político da Psicologia.

## A formação do psicólogo escolar de uma perspectiva crítica

A formação inicial em Psicologia envolve estabelecer parâmetros teóricos e práticos que permitam a constituição de um saber profissional que corresponda às necessidades formativas para se atuar na realidade social. Daremos destaque ao momento de finalização de tal formação – em especial quando o estudante vai a campo desenvolver práticas amparadas nos saberes psicológicos – e realizaremos o recorte para a forma pela qual o registro de ações feitas no campo escolar e educacional pode ser feita. Pieniak e Facci (2020), em texto sobre a formação em Psicologia no campo escolar por meio dos estágios supervisionados, dão destaque às diretrizes legais e históricas que permeiam a formação profissional em Psicologia e reiteram os primórdios, na década de 1970, no qual a atuação nessa seara se alinhava aos ideários liberais, o que contribuía – e ainda contribui – para práticas biologizantes e a favor de uma visão positivista em relação ao desenvolvimento humano e práticas escolares.

Nesse fronte, Patto (1984) é expoente pela publicação de seu trabalho, que denuncia a visão culpabilizadora de alunos e seus pais ao denominado fracasso escolar, oferecendo caminhos para pensarmos uma Psicologia Escolar que se pautar por uma leitura

crítica da sociedade e, sobretudo, das questões que se configuram no cerne do contexto da escola. São muitos pesquisadores, profissionais, trabalhos e práticas compromissados a trilhar essa, então, perspectiva crítica. Pensar a formação do psicólogo naquela conjuntura não é tão distante de pensá-la hoje, mesmo depois de décadas de estabelecimento de um horizonte diferente a esse campo.

Ainda coexistem, na atualidade, práticas culpabilizadoras e amparadas em um viés biologicista da explicação dos fenômenos escolares, que classificam e segregam com a finalidade de adaptar o sujeito à harmonia social (FACCI & SILVA, 2014). Continuamos com o trabalho de pensar formações que se voltem a uma Psicologia que explique os fenômenos escolares desvelando-os, elucidando suas relações com o contexto, que é atravessado por aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos, superando uma visão estigmatizante de que o psicólogo deve atuar apenas dentro de uma sala, individualmente e buscando soluções para problemas que se consideram individuais.

Destacamos o cenário brasileiro em que escrevemos este capítulo, pois, depois de mais de 10 anos de lutas da categoria, estamos completando um ano da publicação da Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, publicada em 11 de dezembro de 2019. Desde seu estabelecimento, temos sido convocados a entender que tal lei, por si só, não garante que estejam presentes os preceitos de uma Psicologia crítica e construída nos pilares que visam à transformação social por meio da Educação. Destarte, encontramos, após a publicação da lei – que é bastante ampla e oferece brechas para uma sorte de interpretações e premissas –, a busca para que se preze por uma formação profissional em Psicologia que amplie o olhar sobre o contexto escolar e contribua para a compreensão e movimentação das relações ali estabelecidas, convidando todos os atores da escola, do seu entorno e da sociedade a se implicarem no estabelecimento de práticas educativas.

Ora, se em um passado recente – desde meados de 1940 – tínhamos a área da Psicologia voltada à Educação construindo

diagnósticos e sendo chamada a responder por ditos “problemas de comportamento e aprendizagem” com viés segregacionista e alinhada a interesses burgueses (BARBOSA & SOUZA, 2012), mesmo com anos de luta e construção de práticas que criticam esse tipo de ação e se voltam para estabelecer o compromisso com um olhar ampliado às questões da escola, não é apenas com o advento da publicação da lei citada que alcançaremos esses avanços. Há ainda, sobretudo, o errôneo entendimento de que o papel do psicólogo nas escolas deva ser de fazer atendimento individualizado e clínico e, principalmente, cuidar de quem se ‘desvia’ da norma estabelecida, de ‘tratá-lo’ ou até mesmo ‘curá-lo’.

O caminho é árduo e apenas estamos escrevendo mais uma página desse longo processo. Cabe a nós, ao sermos produzidos por essa realidade, podermos pensar, refletir e compartilhar saberes para que, em um futuro bastante próximo, tenhamos psicólogos nas escolas que se coadunem para constituir práticas que não estigmatizem, não rotulem e tampouco segreguem os sujeitos. Que cada um possa existir em toda sua diversidade, nas possibilidades de vir a ser.

É nesse prisma que se insere a produção de documentos escritos e nosso olhar ao relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar, pois, desde a formação inicial em Psicologia, essa preocupação deve estar posta na formação teórico-metodológica com profundidade e qualidade necessárias, imprescindível à construção de um olhar e atuação críticos.

O documento, como forma de registro de práticas, deve ser pensado e elaborado com o objetivo de que os fenômenos sejam discutidos conjuntamente e também de que haja a desconstrução do olhar rígido e cristalizado das questões escolares. Sabemos, por meio dos estudos sobre queixas escolares (LEONARDO, LEAL & ROSSATO, 2012; SOUZA, 2007), que é preciso romper com a concepção individualizante e reduzida do que realmente constitui a queixa apresentada e, assim, trazer as possíveis sínteses e críticas elaboradas no registro do movimento tecido nas proposições e atividades teórico-práticas.

Tais cautela e cuidado são extremamente necessários, pois, como se revela, por exemplo, na pesquisa de Souza (2005), os

documentos escritos também podem ser promotores de concepções que medicalizam e interferem no desenvolvimento humano dos sujeitos, em especial aqueles recorrentemente estigmatizados e excluídos nas escolas. Ademais, a autora faz uma ressalva em relação às perspectivas epistemológicas que constituem essas produções escritas e, dependendo da concepção de sujeito e de leitura da realidade, a escrita que a área da Psicologia realiza pode ser mais um fator que reitera desigualdades que são sociais e econômicas, mas que acabam por ser traduzidas como se fossem individuais e apenas pertencentes a cada aluno isolado. Deve-se, ao contrário, buscar desmedicalizar o olhar dirigido às produções escolares, ou seja, não atribuir a fatores orgânicos e intrínsecos aos sujeitos questões que são social e historicamente constituídas (SPAZZIANI & COLLARES, 2011).

Em coerência com a constituição de saberes que visam à emancipação do ser humano pela apropriação do conhecimento, cabe destacar que os pressupostos teórico-metodológicos utilizados por nós partem da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada pelos pensadores soviéticos L. S. Vigotski, A. Luria e A. Leontiev e seus demais seguidores. Com base no entendimento materialista dialético da realidade proposto por esses autores, é possível inferir que, ao se produzir um relatório, ele, dialeticamente, também produz uma realidade. Temos, portanto, que o estudante de Psicologia, ao se utilizar dessa forma de registro de suas práticas, também está se constituindo como futuro profissional e compondo realidades por intermédio dos textos por ele mesmo produzidos.

Almejamos que essa proposta de produção documental se some às práticas críticas e engajadas com a transformação social e comprometidas com a Educação, entendendo o estágio como formador e promotor de desenvolvimento humano pelo aprendizado da profissão. Compartilhamos, a seguir, norteadores para que o relatório do estagiário seja produzido nessa perspectiva.

## A estrutura de um modelo de relatório supervisionado em psicologia escolar

Como já foi abordado, o relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar constitui-se como um importante documento, uma vez que traz registrados os processos de desenvolvimento das ações consolidadas no decorrer do estágio. Assim, sua estrutura deve ser composta por itens que contemplem todos os passos percorridos nesse período, materializando a constituição das queixas escolares e como elas foram pensadas, bem como as ações realizadas com os atores nesse contexto. Desse modo, na sequência, dissertaremos sobre os itens que consideramos essenciais na estruturação do relatório que propomos.

O primeiro refere-se à **capa**, em que devem constar: o nome da instituição de ensino à qual os estagiários pertencem, ou seja, o da universidade onde estão cursando Psicologia; informações sobre a identificação dos alunos, isto é, o nome completo de cada participante do estágio, bem como a cidade em que se encontra a universidade e ano letivo de realização do estágio.

A **folha de rosto** compõe o segundo item e deve trazer as mesmas informações da capa, apenas se acrescentando do que se trata o relatório, em breve descrição. Por exemplo: Relatório final do estágio supervisionado em formação básica em Psicologia e Educação, do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Na folha seguinte temos o **sumário**, terceiro item, no qual se deve apresentar uma lista que informe e enumere os itens que são descritos no trabalho e o número das páginas correspondentes ao início de cada um deles, os quais corresponderão às etapas do relatório.

O quarto aspecto é a **introdução**. Nela avaliamos como imprescindível fazer uma exposição geral do que o relatório está tematizando, trazendo uma rápida problematização do contexto em que ocorreu o estágio. Também se faz relevante discorrer brevemente sobre as etapas contempladas no desenvolvimento do estágio e a perspectiva teórica que subsidiou a prática dos estagiários.

A **caracterização da instituição** é um item primordial, pois caracteriza o local de estágio, possibilitando uma visão geral da

instituição. Assim, vale enfatizar que, pela nossa prática, recomendamos que seja a primeira atividade desenvolvida pelos estagiários na escola. Ali eles colhem as seguintes informações: histórico da instituição, localização e informações sobre a comunidade escolar. Também é necessário realizar um desenho da estrutura da instituição, envolvendo dados como: dependência administrativa, turnos e horários de funcionamento, recursos pedagógicos, equipe diretora, corpo docente e equipe pedagógica (atual), conselho escolar, e conhecer o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Nesse item, é interessante registrar que, ao estudante de Psicologia, já vai sendo possível delinear seu conhecimento sobre a escola e a produção das questões que ocorrem nela.

Outro aspecto importante que deve estar no relatório são os objetivos do estágio, isto é, o **objetivo geral** e os **objetivos específicos**. O objetivo geral deve ser elaborado de forma que seja capaz de mostrar qual o enfoque e a importância do estágio, ou seja, o que este pode possibilitar em termos de aprendizagem e desenvolvimento para o estagiário e as contribuições que pode dar à referida escola. Também se relata o que se pretende, de forma genérica, alcançar com o estágio na instituição em que foi desenvolvido. Os objetivos específicos, em nosso entendimento, caracterizam-se por esmiuçar o objetivo geral, ou seja, as metas que foram traçadas para se cumprir o objetivo geral.

Na sequência, temos o sétimo item, a **fundamentação teórica**, que abrange a síntese dos textos estudados e debatidos durante todo o desenvolvimento do estágio. Nesse momento da escrita, cabe dar destaque à perspectiva teórica que subsidiou a atividade em que nos inspiramos para o relato.

As **intervenções realizadas** são parte do relatório da prática em si e descrevem detalhadamente todas as atividades desenvolvidas durante o estágio e suas etapas, primando pela ordem em que foram realizadas na escola. Trazemos o que, em nossa compreensão, precisa constar na descrição da intervenção realizada com os alunos, a título de exemplo: os anos de ensino a que foram destinadas as atividades, o número de alunos participantes, a temática e os objetivos com que foi trabalhada, os recursos utilizados e, como aconteceu o seu desenvolvimento, procurando relatar todos



os aspectos observados e envolvidos durante a intervenção. Deve-se proceder desse modo com todas as intervenções concretizadas na escola pelos estagiários, quer seja com estudantes e professores, familiares, quer seja com a equipe escolar, dentre inúmeras possibilidades.

O próximo item considerado como parte do relatório refere-se aos **resultados e discussão**. Nele o estagiário se debruça sobre os principais dados e informações coletados nas intervenções realizadas durante todo o estágio. É um momento essencial do registro, já que apresenta minuciosa análise e síntese das relações teórico-práticas referentes aos resultados obtidos, de forma que possam ser abrangidas as devidas correlações com o aporte teórico que subsidiou toda a atuação do estagiário de Psicologia na escola.

Vale reforçar que um dos principais objetivos do estágio é contribuir para a formação dos alunos como profissionais de Psicologia; ele constitui uma leitura crítica dos limites e possibilidades da realidade escolar e fortalece o compromisso com a educação de qualidade para todos. Esse momento do relatório é gratificante e formativo, pois permite sínteses e que o aluno se volte para todo o estágio desenvolvido, tomando por base a perspectiva teórica que respaldou as intervenções e todas as discussões nas orientações com o professor orientador, materializando-as pela escrita, com o diálogo entre teoria e prática.

As **considerações finais** caracterizam-se como o momento de reflexão sobre o estágio desenvolvido na instituição, bem como sobre os impactos referentes à formação acadêmica/profissional dos estagiários. São imperativos também a consecução e o registro de uma análise crítica sobre as intervenções realizadas e os resultados alcançados, com posicionamentos sobre o estágio como um todo.

Como se trata de uma situação de estágio – consolidada por uma parceria perene entre universidade e escola, em que geralmente o estudante permanece pelo período de um ano letivo na instituição –, que tem a continuidade das intervenções no próximo ano letivo com outros estagiários, então, faz-se relevante incluir, na estrutura do relatório, o item **sugestões para os próximos estagiários**, em que serão registradas, com base nas análises e reflexões que se fizeram sobre o estágio, as sugestões de

perspectivas de intervenções a serem desenvolvidas no próximo ano letivo. Lembramos que são apenas sugestões, pois novas demandas poderão surgir e, assim, outras intervenções podem ser priorizadas.

Temos também o item **referências**, no qual são contemplados apenas os autores citados ao longo do relatório realizado. Um modelo resumido de estrutura de relatório de estágio supervisionado em Psicologia encontra-se em [anexo](#) neste capítulo.

Por fim temos os anexos e apêndices, que podem contemplar os documentos e outros materiais elaborados pelos estagiários e funcionam como comprovação, fundamentação e ilustração para o relatório apresentado.

Cabe destacar que a síntese do relatório de estágio profissionalizante é elaborada ao final das intervenções realizadas em determinado contexto escolar e, para isso, compilam-se e organizam-se as ideias, ações e considerações sobre o que foi desenvolvido. É importante que, no decorrer de todo o processo de estágio, os alunos exercitem o registro cotidiano de cada ida à escola, para que não submerjam as informações de cada um dos quesitos que comporão o relatório final e, ainda, a fim de que subsidiem os momentos de supervisão e reflexão didática, epistemológica e política com os professores orientadores.

## Considerações finais

O relatório que apresentamos é uma sugestão para que esse relevante documento proporcione, de fato, o registro e recuperação das atividades desenvolvidas no estágio de Psicologia e as reflexões e problematizações tecidas sobre a realidade do processo de escolarização em sua complexidade. Além disso, permite a leitura posterior de outros grupos de estágio possibilitando que se conheçam os trabalhos feitos, sua possível continuidade e caminhos à sua realização.

Destacamos que a forma pela qual se elabora um relatório pode contribuir para a luta nesse campo, cuja meta é que todos possam conhecer realidades presentes da educação escolar e ser convidados a discorrer e problematizar o cenário encontrado,

cooperando para compreendê-lo de forma ampliada e esquivando-se de corroborar concepções reducionistas que rotulam os sujeitos e suas histórias escolares.

Dessa maneira, registrar práticas em Psicologia durante o estágio supervisionado que ocorre em contextos educacionais consiste também em refletir como as ações pensadas e realizadas serão anotadas, e a serviço de que/quem estão, num destaque ao compromisso da Psicologia com o coletivo, com uma escola democrática, de qualidade para todos e que trabalhe orientada para a superação dos processos de exclusão social.

Por fim, destacamos que as práticas de estágio e as consequentes reflexões sistematizadas por meio do relatório não podem abster-se de entender a Educação inserida no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais, que lhe dão suporte” (CFP, 2019, p. 25) e ir além da mera incorporação delas no discurso cotidiano, com o imperativo de analisá-las e debatê-las em prol do desenvolvimento humano.

## Referências

- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista ABRAPPEE*, 16 (1), 163-173.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019). *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Brasília: CFP.
- Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: Concepções, práticas e desafios* (pp. 275-282). Uberlândia: EDUFU.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). (2012). *Pesquisas em queixa escolar – Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá-PR: EDUEM.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pieniak, J., & Facci, M. G. D. (2020). A formação em psicologia no campo escolar por meio dos estágios supervisionados: Contribuições de pesquisas nacionais. In S. M. C. Silva, Z. F. R. G. Leal, & M. G. D. Facci (Orgs.), *A psicologia escolar e o ensino superior: Debates contemporâneos* (pp. 133-154). Curitiba: CRV.

Souza, B. P. (Org.) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, 10 (18), 82-107. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282005000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 dez. 2020.

Spazziani, M. L., & Collares, C. (2011). Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 163-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.

# ANEXO

## Modelo de Estrutura do Relatório de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar

### 1. CAPA

### 2. FOLHA DE ROSTO

### 3. SUMÁRIO

### 4. INTRODUÇÃO

### 5. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

### 6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

6.2 Objetivos específicos

### 7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 8. INTERVENÇÃO REALIZADA

### 9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

## 11. REFERÊNCIAS

## 12. ANEXOS

**Obs.:** Sugere-se ao aluno adotar uma norma para reger a formatação do texto, como Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) ou Associação Americana de Psicologia (APA). Ainda, o número de páginas dependerá das atividades desenvolvidas e relatadas, bem como a extensão de cada item supracitado. Assim, sugere-se iniciar cada novo item em uma nova lauda.

## **CAPÍTULO 3**

O QUE  
REVELAM  
OS  
CADERN  
OS  
ESCOLAR  
ES:  
UMA  
PROPOST  
A DE  
ROTEIRO  
DE  
ANÁLISE  
COM  
BASE NA  
PSICOLO  
GIA  
ESCOLAR

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta  
Lucianna Ribeiro de Lima

**O Caderno**

*Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel*

*Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas bimestrais  
Você vai ver  
Serei de você confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel*

*Sou eu que vou ser seu amigo  
Vou lhe dar abrigo  
Se você quiser  
Quando surgirem seus primeiros raios de  
mulher  
A vida se abrirá num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel*

*O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado  
Se lhe dá prazer  
A vida segue sempre em frente  
O que se há de fazer*

*Só peço a você um favor  
Se puder  
Não me esqueça num canto qualquer*



A letra da música de Toquinho e Mutinho traduz, de forma poética, a multiplicidade de significados atribuída aos cadernos, objetos que acompanham a vida escolar dos estudantes, registrando aprendizados, experiências, imagens, transgressões e sentimentos traduzidos por diferentes formas de expressão. Apesar de vivermos tempos de muitas mudanças no cenário escolar, com a crescente introdução de suportes eletrônicos de informação e de registro de aprendizados, ainda é possível dizer que os cadernos são elementos recorrentes na educação ou, como apontava Gvirtz (1999), são objetos vistos como naturais no contexto escolar, amplamente adotados e utilizados.

Neste capítulo, é apresentada uma proposta de roteiro [1] para observação e análise de cadernos construída em parceria por duas psicólogas escolares com trajetórias e espaços de atuação distintos. Anabela, atualmente professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolveu pesquisas relatadas em seus trabalhos de mestrado e doutorado (SANTOS, 2002; SANTOS, 2008), analisando cadernos escolares de crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. Ambas as pesquisas, de caráter etnográfico, buscaram constituir referenciais para psicólogos que atuam no campo da educação compreenderem os cadernos escolares.

Lucianna, psicóloga escolar do Colégio de Aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), desenvolve práticas institucionais que contemplam o trabalho conjunto com professores, estagiários, gestão, familiares e estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Um dos projetos sob sua coordenação, *Avaliação psicoeducacional de crianças das séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva histórico-cultural* [2], realizado no CAp Eseba/UFU por meio de diferentes estratégias de investigação e de intervenção, inclui observação e análise do material escolar, com ênfase nos cadernos. Surgiu, então, a necessidade de elaboração de um instrumento que pudesse

colaborar com o processo de avaliação de queixas escolares, a fim de compreender os múltiplos fatores envolvidos nas dificuldades de escolarização.

Parte-se do pressuposto de que os cadernos e seus conteúdos tomam forma num conjunto de relações que estão inseridas institucionalmente. Considera-se ainda que a escola se constitui num contexto histórico, político e social, que marca as relações e as produções escolares. Isso significa que não é possível compreender os cadernos como objetos que revelam unicamente características de estudantes, suas dificuldades, facilidades e processos de aprendizagem. Tampouco é possível entendê-los como resultantes de uma relação pedagógica em que haveria estritamente o estudante e o professor.

A título de exemplo, cita-se uma situação relatada em Santos (2002):

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em uma ocupação ilegal de terras. Assim sendo, a escola e a casa dos alunos localizavam-se em ruas de terra; o caminho percorrido diariamente pelos alunos também não era asfaltado. Por maiores que fossem os cuidados com a limpeza, os móveis e o ar tinham sempre pó. Esse pó dava aos cadernos, em muito pouco tempo, uma tonalidade amarelada. Também os cadernos da professora e da pesquisadora, após algumas idas até à escola, já haviam sido marcados pela cor da terra. O próprio manuseio necessário à utilização desse material escolar, somado à falta de pastas ou mochilas suficientemente grandes contribuía para que os cadernos ganhassem uma aparência indesejada pelas professoras (p. 5).

Assim, a compreensão da materialidade dos cadernos precisa abranger fatores como políticas educacionais, transporte escolar e condições concretas de vida. São materiais que podem dizer muito sobre a realidade socioeconômica e cultural do estudante; o

processo de ensino-aprendizagem do qual faz parte; a proposta curricular e as concepções que a fundamentam; a metodologia e modos de organização eleitos pelo professor e a receptividade ou recusa da criança; o modo pelo qual ela demonstra aprender os conteúdos escolares; como se lida com acertos, erros e lacunas na realização de tarefas e/ou atividades avaliativas, bem como com possíveis comportamentos e outras modalidades de expressão da subjetividade no contexto da sala de aula e familiar. De maneiras variadas, tais aspectos manifestam-se nos conteúdos e na apresentação de materiais escolares.

Se, por um lado, a análise dos cadernos escolares possibilita ampliar o campo de leitura sobre o fenômeno que se busca compreender, ela muitas vezes pode ser feita de forma reducionista e enviesada, em um processo de investigação, a depender das concepções que o fundamentam. Para exemplificar, frequentemente se associa um caderno incompleto ou com páginas em branco, com dobras nas pontas e resquícios de sujeira como pertencente a alunos pouco dedicados ou bastante descuidados. Predomina a ideia de que esses alunos não se esforçam, não capricham ou não se empenham suficientemente nos estudos e que a família não os acompanha ou não os orienta devidamente.

Por outro lado, como foi encontrado em pesquisas (SANTOS, 2002), há cadernos completos e caprichados que pertencem a alunos que se encontram em fase inicial de alfabetização e ainda não se apropriaram do código escrito, enquanto cadernos incompletos podem pertencer a alunos que demonstram maior facilidade em aprender. Essa observação alerta para o fato de que muitas atividades desenvolvidas pelas crianças se baseiam em cópias e, dessa forma, o aluno que desenvolve a capacidade de ser 'bom copista' pode ter um caderno completo e organizado mesmo que não domine os conteúdos trabalhados e tão bem apresentados em seu caderno, aspecto que merece ser observado pela escola para o planejamento pedagógico, visando promover mudanças nas estratégias de ensino.

Vale também considerar quanto os cadernos se prestam à função de controle, no contexto escolar. Desde quando passaram a ser utilizados no início do século XX, com a introdução das ideias

escolanovistas, os cadernos serviram ao estrito acompanhamento do que era realizado na escola e, assim, muitos passaram a ter os conteúdos presentes nas suas páginas, que se dirigiam a algum dos múltiplos olhares que constituem o processo educacional. O professor controlava os alunos por meio das atividades realizadas e os diretores de escolas podiam monitorar o trabalho de seus professores com base naquilo que ficava registrado. Tal função perpetua-se nos usos contemporâneos desses materiais escolares. Também as famílias fazem parte dessa rede de vigilância. Afinal, o conteúdo dos cadernos possibilita que tenham acesso aos componentes curriculares trabalhados. E não é rara a suposição de que o trabalho pedagógico não esteja caminhando adequadamente por haver pouco conteúdo registrado nos cadernos ou, ainda, pequena quantidade de observações feitas pelo professor que evidenciem correções das atividades. Por sua vez, as famílias também são observadas por intermédio dos cadernos. A falta de assinatura em um bilhete escolar ou tarefas não realizadas pelos estudantes podem desencadear constatações equivocadas de que não há um acompanhamento familiar das atividades escolares ou mesmo das próprias crianças.

Os bilhetes comumente compõem os cadernos escolares. Invariavelmente, encontram-se neles textos que se direcionam à família (sobretudo às mães) solicitando a resolução de questões disciplinares (DEDESCHI, 2008) ou a intervenção em relação à não realização de tarefas (SANTOS, 2002). O tom dessas comunicações frequentemente culpabiliza ou responsabiliza a família pelo que ocorre no âmbito escolar, culminando, assim, no estabelecimento de uma relação de afastamento, desconfiança e de mútuas acusações. Raramente, os bilhetes encontrados convidam a uma atuação em parceria no que se refere ao processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem [3].

Para se compreender o conteúdo dos cadernos, outro aspecto importante a considerar é a experiência que a criança tem com a utilização desses materiais. Na etapa da educação infantil, muitas escolas não utilizam cadernos, pois se trata de uma vivência geralmente iniciada no primeiro ano do ensino fundamental, quando a criança está aproximadamente com seis anos de idade. Cada

escola e cada professor adotam diferentes regras e critérios para o uso de páginas, margens, ilustrações e colagens. Para que haja conhecimento dos padrões de estrutura e organização de registros em um caderno, é preciso ensinar a criança. Esse aprendizado não é simples nem ocorre de modo imediato, pelo contrário, é um processo que exige mediação pedagógica e inúmeras habilidades da criança que faz o registro, seja para copiar, recortar, colar, escrever espontaneamente, desenhar, colorir, passar traços e margens, entre outras.

Além disso, vale destacar que conhecer as normas e dominar as habilidades envolvidas no uso dos cadernos não faz das crianças grandes cumpridoras daquilo que a escola e o professor esperam delas. Estudantes que já sabem bem o que deve ser feito também podem tornar-se hábeis em encontrar maneiras de burlar as regras. Como analisa Vigotski (2004), a transgressão pode revelar astúcia, agilidade e inteligência. Assim, colar adesivos, fazer desenhos não previstos, usar as páginas em branco para fazer dobraduras, bilhetes e bolinhas de papel ou decorar as margens também são formas de os alunos se apropriarem dos cadernos, de construírem com estes o sentimento de pertencimento, de subverterem regras cujo sentido não compreendem e de instaurarem formas próprias de utilização dos materiais referentes à escola (SANTOS, 2008).

Assim, os cadernos escolares são objetos complexos que se constituem em contextos diversos, em meio a um conjunto de relações que marca os registros neles contidos. Portanto, buscar realizar, por meio desses cadernos, diagnósticos psicológicos sobre características de personalidade e/ou de inteligência de estudantes pode levar a erros grosseiros, com sérias consequências para a vida acadêmica e pessoal de crianças e adolescentes.

Quando o pedido de investigação sobre dificuldades escolares de crianças/adolescentes é dirigido ao psicólogo escolar ou clínico, torna-se indispensável realizar um movimento inicial de problematização e compreensão da queixa apresentada, bem como pautar-se em processos de avaliação que contribuam para uma análise contextualizada das diferentes dimensões que interferem no processo de escolarização. Com base em pesquisas sobre avaliação psicológica fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (BEATÓN &

CALEJON, 2002; FACCI, EIDT & TULESKI, 2006; LESSA & SOUZA, 2019; VIEIRA, 2020) e numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional (SOUZA, 2020; CFP, 2019), compreende-se o processo de investigação de queixas escolares como um conjunto de ações que busca aproximar-se dos fatores desencadeantes e/ou produtores das dificuldades e sofrimentos presentes na vida escolar de estudantes. Concorda-se, neste texto, portanto, com a concepção de avaliação psicológica proposta por Vieira, Leal e Solovieva (2019) ao afirmarem:

A avaliação baseada nessa abordagem teórica permite o conhecimento das dificuldades da criança, bem como de suas facilidades, sendo possível contribuir para a formação de processos necessários para o seu desenvolvimento, a partir de intervenções mais eficazes (p. 189).

Em consonância com os autores anteriormente referenciados, defende-se nesta proposta que a avaliação psicológica de dificuldades escolares, necessariamente, implica ações interventivas promotoras de superação dos entraves apresentados na escolarização. Conhecer potencialidades e não somente dificuldades; deslocar o foco de investigação do indivíduo para a análise do contexto institucional, sócio-histórico, cultural, político e econômico em que a escola se insere; adotar uma perspectiva qualitativa de avaliação em substituição ao modelo quantitativo; compreender o processo em que determinada tarefa é realizada e não restringir o olhar apenas aos resultados e buscar o caráter explicativo dos processos psicológicos em sobreposição ao descritivo são algumas premissas da avaliação psicológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural, cuja principal contribuição está em possibilitar mudanças no processo educacional do estudante e em auxiliar o professor na proposição de conteúdos que alcancem o aprendiz (BEATÓN & CALEJON, 2002; FACCI, EIDT & TULESKI, 2006; LESSA & SOUZA, 2019; VIEIRA, LEAL & SOLOVIEVA, 2019).

Destacam-se as contribuições de estudiosos que têm se dedicado ao aprofundamento dessa temática, com fundamento nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural (FACCI, LEONARDO & SOUZA, 2019), no sentido de a avaliação psicológica dirigir-se não somente para a identificação dos conhecimentos que se encontram consolidados e, portanto, na Zona de Desenvolvimento Real, como principalmente para os que estão na Zona de Desenvolvimento Próximo, cujas atividades demandam que a criança seja auxiliada para realizá-las. Nesse caso, a qualidade da mediação é essencial para que haja avanços no processo de apropriação do conhecimento e no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKI, 1995).

Diante de possíveis dificuldades escolares, o envolvimento de alunos, pais ou responsáveis, professores, equipe pedagógica e do psicólogo escolar nas discussões relacionadas à queixa escolar pode promover o alcance de ações favorecedoras de uma prática compartilhada, com mudanças significativas na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (CFP, 2019).

Apresenta-se, assim, a análise de cadernos e de outros materiais escolares associada ao diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos nessas produções, como um dos recursos possíveis para compor o processo de investigação de queixas escolares. Portanto, o *Roteiro para análise do material escolar* (ver [Anexo](#)) foi elaborado com a finalidade de se tornar um instrumento de apoio nesse percurso e em outras frentes de atuação. No presente formato, volta-se mais especificamente para os cadernos/materiais escolares de alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, porém pode ser adaptado a outros níveis de ensino.

A intenção é a de que o psicólogo escolar ou outro profissional que venha a utilizá-lo encontre um ponto de partida para repensar as questões escolares. Trata-se de um convite para se observar, sob diferentes ângulos e através de múltiplos olhares, as entrelinhas do fenômeno a ser investigado.

## Considerações finais

Neste breve capítulo, apresentamos uma proposta de roteiro para observação e análise de cadernos escolares. A proposta foi elaborada articulando conhecimentos oriundos da pesquisa e da prática em Psicologia Escolar (SANTOS, 2002, 2008; LIMA, 2015; LIMA & ROSA, 2016). Priorizamos descrever aspectos do contexto em que os cadernos tomam forma por considerar que são fundamentais para compreendê-los.

Entendemos que a análise dos cadernos e de outros materiais escolares pode ampliar as possibilidades de diálogo com a criança/adolescente, com os familiares e professores, bem como aproximar o psicólogo da história escolar do estudante, da realidade da escola, da dinâmica familiar e do contexto sociocultural em que se processam as relações muitas vezes expressas nos cadernos.

O psicólogo escolar que atua dentro da escola pode utilizar esse instrumento para dialogar com o estudante, com toda a turma, com o estudante e o professor juntos, com o professor de um determinado componente curricular, com o grupo de professores coletivamente, com as famílias. Esses diálogos podem viabilizar, ao psicólogo escolar que pretende assumir uma postura de cooperação no processo educacional, diferentes caminhos para conhecer, pela voz dos professores, de que forma as propostas pedagógicas são apresentadas, bem como os objetivos e finalidades das atividades escolares. De outro lado, também é possível acessar o aluno para que comunique as diferentes formas com que se apropria do conhecimento, facilidades e dificuldades encontradas, o modo pelo qual se relaciona com a complexidade de elementos que configuram a dinâmica escolar. Em relação às famílias, os diálogos mediados pelos cadernos podem favorecer relações de parceria, com o estabelecimento de um plano de ações conjuntas que considerem as condições concretas de vida, superando a mera culpabilização pelas dificuldades encontradas.

Vale destacar que as diversas possibilidades de utilização do roteiro de análise do material escolar apontam para uma atuação do psicólogo escolar que busca romper com propostas padronizadas, com mecanismos de controle institucionais e com estereótipos sobre aspectos valorativos acerca do professor, do estudante ou de familiares. Além disso, evidenciamos a importância de se



promoverem espaços de diálogo entre os diferentes sujeitos direta ou indiretamente relacionados ao processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, “acreditamos que contribuições significativas ao processo educacional surgem quando emergem potencialidades, quando são valorizadas tentativas de superação e novas alternativas diante da avaliação conjunta do que foi realizado” (LIMA, 2015, p. 100).

Retomando a música que foi utilizada como epígrafe, os cadernos são importantes mediadores da trajetória escolar. Adquirem, ao longo das múltiplas vivências escolares, valores afetivos diversos. Ora dignos de orgulho, ora motivos para vergonha, testemunham conquistas e dificuldades. Parte-se da premissa de que a afetividade é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (LEITE, 2006). Assim, a Psicologia Escolar pode comprometer-se com a construção de propostas pedagógicas que prevejam o estabelecimento de vínculos positivos entre os sujeitos e a aprendizagem escolar, que se direcionam para as potencialidades e promovam desenvolvimento.

## Notas

[1] O roteiro aqui apresentado foi reelaborado com base em uma primeira versão proposta pelas psicólogas e docentes do CAp Eseba/UFU, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucianna Ribeiro de Lima e Prof<sup>a</sup>. Me. Gláucia Abdala Diniz, utilizada como um dos elementos do processo de avaliação psicológica de estudantes com dificuldades na escolarização.

[2] O referido projeto iniciou-se no ano de 2015, com o registro PROGRAD/UFU 2015PBG001105 e foi reapresentado com modificações nos anos de 2016, 2017 e 2018. A partir de 2019, em função de cortes orçamentários da Administração Superior, a maioria dos programas de bolsa da PROGRAD foi suspensa, o que impossibilitou a continuidade da proposta.

[3] Na pesquisa realizada por Santos (2008), foram descritos bilhetes encontrados em cadernos franceses que adotavam um tom distinto do habitualmente usado no Brasil. Tratavam-se de comunicações que informavam a família em relação a dificuldades ou conquistas em termos de aprendizagem e apresentavam propostas desenvolvidas pela escola para a promoção de desenvolvimento e aprendizagem.

## Referências

Beatón, G. A., & Calejon, L. M. C. (2002). *Avaliação psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G. E. Degaspari.

Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). Brasília: CFP.

Dedeschi, S. C. C. (2011). *Bilhetes reais e/ou virtuais = Uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251076>. Acesso em: 22 set. 2021.

Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006, mar.). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicol. USP*, 17 (1), 99-124.

Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Souza, M. P. R. (Orgs.) (2019). *Avaliação psicológica e escolarização: Contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina, PI: Edufpi.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar através de los cuadernos de classe*. Buenos Aires: Eudeba.

Leite, S. A. S. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lessa, P. V., & Souza, M. P. R. (2019). Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: O que o psicólogo pode fazer? *In* M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Avaliação psicológica e escolarização: Contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 247-276). Teresina, PI: Edufpi.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: Práticas e desafios*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Lima, L. R., & Rosa, D. C. V. (2016). A análise de material escolar como elemento de avaliação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem: Relato de experiência. *In Anais V Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional: Interfaces com áreas afins* (p. 60), Uberaba, MG.
- Santos, A. A. C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: Funções e significados*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Santos, A. A. C. (2008). *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: Um olhar da psicologia escolar crítica*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Souza, B. P. (Org.) (2020). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Vieira, A. P. A. (2020). *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, PR.

Vieira, A. P. A., Leal, Z. F. R. G., & Solovieva, Y. (2019). A avaliação do desenvolvimento a partir da psicologia histórico-cultural: enfrentando a patologização. *In* M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & M. P. R. Souza (Orgs.), *Avaliação psicológica e escolarização: Contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 179-214). Teresina, PI: Edufpi.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1926)

# ANEXO

## Modelo de análise do material escolar

Prezada(o) colega

Os cadernos escolares não podem ser compreendidos unicamente com base naquilo que é possível identificar ao observar o seu conteúdo e sua apresentação. São materiais escolares que tomam forma num contexto educacional, social, político e, portanto, são compostos numa multiplicidade de relações que ocorre na escola e em torno de sua organização. Assim, para compreender os conteúdos dos cadernos é importante dispor de informações adicionais sobre o processo de escolarização em suas diferentes dimensões, com vistas a buscar conhecer aspectos expressos pelo sujeito e por outros atores desse processo que, apesar de não se revelarem diretamente nas páginas do caderno, podem ser apreendidos por meio de diferentes formas de comunicação. Desse modo, a análise do material escolar possibilita conhecer características do trabalho realizado em aula, propostas pedagógicas, concepções de ensino e de aprendizagem, como são as produções das crianças, erros mais frequentes e formas de correção pelo professor, entre outros aspectos.

Além disso, é necessário que a **criança seja ouvida e possa comentar o próprio material/produções**. Isso possibilita compreender o que ela seleciona de seu trabalho como bom ou ruim; quais critérios considera importantes ao trabalhar com seus próprios cadernos (estética, qualidade da letra, realizar corretamente as atividades, receber aprovação do professor, dentre

outras); obter informações sobre as situações em que determinadas atividades foram realizadas; ouvir comentários sobre aspectos diversos dos cadernos; obter elementos sobre a relação com a escola, professor, colegas, família, entre outros.

Convidamos você, por meio deste roteiro, a olhar para os cadernos e para além deles, com a intenção de construir propostas de trabalho que sejam promotoras de desenvolvimento.

Bom trabalho!

*Anabela Santos e Lucianna Ribeiro*

### **Bibliografia**

SANTOS, A. A. C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: Funções e significados*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, A. A. C. (2008). *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: Um olhar da psicologia escolar crítica*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série/ano escolar: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Data da análise do material: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Material analisado: \_\_\_\_\_

Breve história escolar da criança (ano/período de ingresso na escola, processo de adaptação, relacionamento com colegas e professores, facilidades/dificuldades no processo de aprendizagem, retenções/aprovações/progressão continuada, características gerais da turma, espaço físico da sala de aula, local onde a criança senta, rotina de atividades diárias)

e de estudo, características da criança na visão da escola e da família etc.)

### **1. IMPRESSÃO GERAL DO MATERIAL**

*Requer observar a organização proposta pela escola (se existe um caderno único ou cadernos separados por conteúdo, como é a configuração da capa, se a criança coloca cabeçalho e margens, salta linhas ou folhas, como é o uso da borracha, se há rasuras, folhas coladas ou soltas, como é a utilização das linhas, se a letra é legível etc.)*

### **2. CONTEXTO EM QUE FOI FEITA A ATIVIDADE: NESTA SEÇÃO, CABE QUESTIONAR**

*É possível identificar a proposta feita pelo professor? As atividades propostas relacionam-se entre si? Ou são isoladas? Há indícios de mediações realizadas?*

### **3. PERÍODO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

*Ano / semestre / mês / dia da semana / horário da aula. Como se percebem as mudanças dos registros ao longo do tempo? (cuidado com os aspectos estéticos ao registrar no início, meio e final do ano letivo; quantidade de conteúdo registrado e realizado, tarefas de casa etc.).*

**Obs.:** *A análise pode considerar períodos distintos em um mesmo ano ou em diferentes anos letivos.*

### **4. ATIVIDADES DIDÁTICAS**

*Verificar se, com base na análise, é possível perceber propostas de atividades que se repetem ou são atividades diversificadas. Questionar: o que aparece com mais frequência? Parecem ser motivadoras para o estudante? Adequadas ou não ao nível de conhecimento do aluno? (cópia, ditado, produção de*

*texto, leitura, desafios, desenhos, resolução de problemas etc.).*

## **5. PRODUÇÃO DA CRIANÇA EM DIFERENTES ATIVIDADES**

*Neste momento da análise, perguntar: é possível abstrair as formas pelas quais o aluno realiza tais atividades? Por quais delas a criança demonstra mais interesse? Em qual delas expressa maior ou menor domínio? Quais as facilidades/dificuldades identificadas por meio das atividades? Os exercícios estão completos ou inacabados?*

## **6. ASPECTOS A OBSERVAR NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA CRIANÇA**

- Diferenciar aquilo que foi realizado por meio de cópias e o que foi uma produção autônoma.*
- Traçado/grafismo: grafia legível/ilegível, direção da escrita, pressão do lápis, tamanho da letra etc.*
- Habilidade manual: observar se tem facilidade ou dificuldade em recortar, fazer colagens, colar adesivos etc.*

## **7. DESENHO**

*Há desenhos nos cadernos? Estão relacionados aos temas das atividades? Ou foram feitos de forma espontânea? Observar a frequência em que aparecem no caderno (observar como são elaborados, tipo de material utilizado, em que local das folhas são produzidos etc.).*

## **8. FORMA DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES**

*É possível identificar como o professor corrige as atividades? Ocorrem devolutivas do professor para o aluno? (de que forma são feitas? Por nota,*



*considerações qualitativas ou outras formas?). Como é realizada a correção? (verificar se é individual pelo professor, coletiva no quadro com o acompanhamento do aluno, em duplas, em grupo, com reescrita etc.).*

#### **9. COMUNICAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

*Pesquisar se há bilhetes do professor destinados ao aluno. De que forma são expressas as aprovações/satisfações ou reprovações/insatisfações tanto do professora, quanto do aluno? (adesivos, carimbos, recados etc.). Que tipo de letra é usada pelo professor? (É acessível ao nível de aprendizado do aluno?).*

#### **10. COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

*Procurar os indícios de como se dá essa comunicação (há bilhetes da escola para a família e vice-versa? Em relação a quais assuntos? Qual a frequência dos bilhetes? Como é solicitada a presença, intervenção ou participação dos familiares? São relatadas situações de indisciplina ou de não realização de tarefas escolares? São relatadas situações positivas sobre a participação da criança? São solicitadas assinaturas dos familiares?).*

#### **11. APROPRIAÇÃO DO MATERIAL PELA CRIANÇA**

*São encontrados registros extraescolares? De que tipo? É possível perceber marcas pessoais ou registros que apontam para interesses da criança? Os cadernos são utilizados como espaço de “transgressão de normas escolares”? (observar usos que diferem daqueles geralmente propostos pela escola). Aparecem comunicações (recados, bilhetes e outros) entre as crianças?*

## **12. ATITUDES DA CRIANÇA AO MOSTRAR SEU MATERIAL**

*Verificar os seguintes aspectos: a criança consegue relatar ou descrever com suas próprias palavras as atividades realizadas? (observar os comentários, justificativas, se recorda das atividades que fez, se sabe explicá-las etc.). De que forma expressa o vínculo com seu material e suas produções? (quais sentimentos são demonstrados ao apresentá-los: entusiasmo, orgulho, vergonha, insatisfação etc.?). É possível perceber preferências da criança sobre o que realiza na escola ou fora dela?*

## **13. OUTRAS OBSERVAÇÕES**

# **CAPÍTULO 4**

## **RELATÓRIO EM ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR : DE REGISTRO A INSTRUMENTO DE ATUAÇÃO**

**Beatriz de Paula Souza**

A elaboração de relatórios de atendimento psicológico ou psicodiagnóstico é frequentemente necessária em Orientação à Queixa Escolar (OQE). Pretendemos, neste capítulo, expor como e de que perspectiva temos feito os nossos – buscando que sejam, de fato, instrumentos que contribuam para a evolução de todos os envolvidos nesse processo – com o objetivo de oferecer

informações, sugestões e reflexões que possam ser úteis a psicólogos que também necessitem fazê-los.

Um dos princípios que regem a OQE é o respeito às singularidades. Assim, seria incoerente se esta exposição fosse feita como uma proposta de modelo fixo, 'o certo'. Para favorecer o contato crítico com nosso modo costumeiro de fazer os relatórios e utilizá-los, explicitaremos os conceitos que nos orientam para isso. Assim, procuraremos ser coerentes com nosso princípio de buscar uma relação horizontal com os interlocutores, que reconheça e fortaleça seu lugar de sujeitos pensantes e autônomos.

A fim de tornar minimamente conhecido o contexto, isto é, as condições nas quais o relatório OQE mais comum é elaborado e utilizado, apresentamos brevemente essa modalidade de atendimento psicológico a queixas escolares.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem de atendimento psicológico a pessoas (crianças e adolescentes em sua maioria) que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar. Entende as queixas escolares como produção de uma rede de relações que tem uma história e, assim, envolve os seus principais participantes (pais e escola, além dos alunos, na maioria das vezes). Trata-se de uma intervenção breve e focal, que integra saberes da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, atenta a determinantes históricos e sociais que produzem esta demanda (Portal da OQE, 2020a).

A OQE estruturou-se no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), a partir de 1998 e gerou um livro de mesmo nome, publicado a partir de 2007. Recentemente, essa publicação tornou-se ampla e gratuitamente acessível *online*, pois passou a compor o conteúdo do Portal OQE, no qual é possível, também, encontrar os conteúdos deste capítulo em forma de vídeos (Portal da OQE, 2020b).

A elaboração de relatórios, laudos e outros registros semelhantes pelo profissional de Psicologia tem sempre características singulares conforme o psicólogo que a realiza ou a instituição em que ele está inserido. No entanto, essa liberdade deve respeitar limites, pois há uma regulamentação estabelecida pelo órgão oficial que regula a profissão: o Conselho Federal de Psicologia (CFP). Em seu site, é possível encontrar o documento *Diretrizes para a Produção de Documentos Escritos* (CFP, 2019a) [1]. Os relatórios de OQE que produzimos observam tais parâmetros sem dificuldades, pois concordamos com eles e com a lógica que os sustenta.

## Alguns conceitos centrais

Segundo a concepção cartesiana de ciência, radicalizada no positivismo, a fragmentação do real, decompondo-o em unidades menores, é uma ferramenta metodológica essencial para o conhecimento e, conseqüentemente, para a ação. O princípio fundante do Cogito (penso, logo, existo) opera tal fragmentação, pois entende as demais dimensões dos seres humanos, como os sentidos (que são do corpo), as emoções e tudo que é de ordem subjetiva, como passíveis de serem separadas do pensamento racional. A luz da Razão Pura seria afetada por essas outras ordens de fenômenos humanos, consideradas inferiores e fontes de engano, do ponto de vista epistemológico. Assim, empreende-se uma busca de suprimi-las, a fim de (supostamente) atingir a neutralidade da racionalidade depurada.

A força dessas ideias, míticas, pois nem mesmo as ciências ditas duras, como a Matemática e a Física contemporâneas, as comungam mais, ainda é imensa. Somos críticos para com elas. Entendemos que, ao contrário, quanto mais se admite a indissociabilidade entre a subjetividade de quem produz conhecimento, procurando compreender como ela se configura e se materializa nessa produção, maior a capacidade de apreensão da realidade.

No entanto, a força da crença na possibilidade da neutralidade é tamanha que, mesmo entre aqueles que fazem sua crítica, encontramos uma produção de textos que tem a impessoalidade como regra de ouro. Assim, escrever em primeira pessoa (eu encontrei, eu descobri, eu fiz ou, no caso de mais de um autor, nós) é inadmissível. Verificamos essa atitude em artigos científicos, em trabalhos escolares e em muitos outros textos. Entre eles, os relatórios de atendimento e psicodiagnóstico.

Em OQE, trabalhamos com a perspectiva da integralidade, na contramão da fragmentação, de todas as formas que conseguimos. Uma delas é a redação dos relatórios, que são escritos em primeira pessoa. Alguns exemplos: “comecei a atender Júlia em agosto de 2018” e “recomendo atividades escolares em que os ricos conhecimentos de Renan a respeito de dinossauros possam ser expressos e valorizados”.

Um desdobramento muito importante de nossa fundamentação é a consciência de que o relatório compõe a realidade da qual emerge. Como ela é dinâmica e integral, ele tem sua produção afetada por ela e a afeta. Assim, muito mais do que um mero registro, pode ser um poderoso instrumento de intervenção, ‘para o bem ou para o mal’. Portanto, sua produção e manejo é de muita responsabilidade e pode ter efeitos bastante relevantes para o psicólogo atingir os objetivos de seu trabalho.

Em OQE,

Nosso objetivo é conquistar uma movimentação nesta rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade do atendimento em Orientação à Queixa Escolar. Daí nossa contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a Escola (SOUZA, 2020, p. 100).

Por rede de relações, entendemos aquela que é formada por participantes e relações entre eles, a qual produz e sustenta a queixa. Comumente, seus personagens principais são o atendido, sua família e sua escola. Trata-se de uma trama dinâmica, que acontece no contexto de relações históricas, sociais e políticas, o qual a transcende e atravessa. Ela, então, tem uma história que é importante ser levantada e compreendida. Tendo esse objetivo (e outros mais singulares) em mente, cuidamos o conteúdo e a forma do relatório, assim como o seu manejo. Na perspectiva da integralidade, levamos em conta que é preciso considerar que as pessoas envolvidas na trama da queixa escolar, assim como as relações entre elas, serão afetadas por esse registro.

Por exemplo: com base nele, a professora pode mudar sua percepção e modo de se relacionar e trabalhar com o aluno em questão e a mãe pode mudar a maneira de se relacionar com a escola. O aluno pode passar a ter o desenvolvimento de suas capacidades reconhecido e sustentado pelos ambientes escolar e familiar e um diagnóstico de transtorno de aprendizagem ou de deficiência intelectual equivocado pode ser desconstruído, gerando guinadas em sua vida.

Tendo a clareza de que esse documento é, queiramos ou não, um instrumento de intervenção, fazemos sua construção e uso objetivando que ele favoreça alcançarmos os objetivos do atendimento.

Dentro de uma concepção positivista, a fragmentação da realidade em componentes/unidades menores faz parte do método de conhecimento e das técnicas de intervenção. Sua força expressa-se em relatórios que, frequentemente, nos chegam escritos de um modo que desconsidera quem os lê e os efeitos que pode provocar nos seus interlocutores. É como se tivesse vida própria, um 'em si', fragmento autônomo da realidade, e não se comunicasse/conectasse com os demais, como seus leitores.

Assim, essa concepção de base, que geralmente não está clara para quem redige esses relatórios, desdobra-se na inclusão de informações que podem ter consequências perniciosas e no uso de linguagem técnica de difícil acesso para quem vai ler. Vamos aprofundar essas afirmações mais adiante.

## Conteúdo

Para definir o que iremos fazer constar ou não no relatório, é necessário entender que ele é um instrumento de atuação. Portanto, deve ser escrito e utilizado para propiciar a consecução dos objetivos do atendimento.

Se queremos realizar um atendimento/psicodiagnóstico libertador, que promova a autonomia da rede de relações, precisamos escolher conteúdos que identifiquem e fortaleçam as potências dos participantes e suas relações. Procuramos fazê-lo de modo que quem o leia tenha esses movimentos tanto com relação aos demais participantes quanto consigo próprio.

Assim, se escrevemos para a escola, procuramos registrar as capacidades e saberes do aluno que emergiram no atendimento. Esse é um recurso para cultivar uma relação esperançosa, pois, sem esperança, não há movimento. Deve ser o mais útil possível para quem o lê, por isso buscamos escrever um texto que seja fonte de inspiração de atitudes, abordagens e atividades pedagógicas que deem relevo e espaço para o desenvolvimento de potências. Em linguagem respeitosa com o saber e a autonomia da professora, esforçamo-nos para incluir sugestões de atividades ou outros elementos concretos. Isso, por si, tende a fortalecer uma relação positiva entre professora e aluno.

Por exemplo: Fernando (nome fictício) veio encaminhado pela escola, que solicitou o atendimento por considerá-lo desatento, disperso nas matérias, lento e com dificuldades na leitura e escrita. Havia dúvidas sobre sua capacidade intelectual. O relatório ressaltou que:

*Durante os atendimentos, ele mostrou-se um garoto com uma inteligência marcante, bem desenvolvida e articulada, pois falava sobre diversos assuntos relacionados à ciência, música, cibernética entre outros. Apresentou um vocabulário oral rico e bem estruturado, com o qual mostrou grande vivacidade intelectual e capacidade de observação atenta e de aprendizagem.*



Procuramos, também, ressaltar as características e acontecimentos positivos do ambiente escolar e as potencialidades da professora, reconhecendo seus acertos e empenho sempre que possível.

Isso não significa omitir aspectos ou funcionamentos prejudicados ou prejudiciais, os quais também pode ser importante comunicar, sempre em linguagem respeitosa e procurando sugerir alternativas. É preciso lembrar que instituições, como escolas, costumam ter modos de funcionar e discursos cristalizados e naturalizados, que capturam seus participantes sem que estes se deem conta, ou iremos individualizar questões de ordem institucional.

Incluímos o que, de relevante ou útil a quem vai receber esse documento, apareceu no trabalho conosco. Por exemplo: o que contribui para o atendido aprender e o que atrapalha. O que percebemos que são maneiras de lidar com ele que favorecem seu desenvolvimento. Nossa avaliação de suas capacidades intelectuais e afetivas, características, formas de funcionar e sentir. Interesses, saberes, conhecimentos (inclusive pedagógicos). Suas transformações e desenvolvimentos ao longo do atendimento.

Trazemos esses conteúdos apontando seus sentidos, que emergem da história de sua produção, frequentemente na história escolar contextualizada. Assim evitamos a mera descrição descontextualizada e a-histórica, que seria uma fragmentação.

Por exemplo: Karine (nome fictício) chegou-nos encaminhada por queixas de dificuldades de aprendizagem e rendimento abaixo do desejado pela escola atual, um colégio particular onde cursava o 6º ano. Era seu segundo ano nessa instituição. Durante os atendimentos, a história escolar da aluna foi levantada e repensada. Esse procedimento permitiu o surgimento de alguns dados que ajudam a entender as queixas do colégio em relação a Karine, que compuseram o relatório.

Assim, dizia que

*no primeiro ciclo da educação fundamental, ela estudava numa escola pública estadual, a que chama de “Desembargador”, na qual era uma das melhores alunas. Conseguiu uma bolsa para estudar na atual*

*escola, particular. As adaptações foram muitas e em pouco tempo. As exigências e rotina escolares são bastante diferentes, muito mais exigentes. Acrescentou-se, a essa mudança, a passagem do primeiro para o segundo ciclo da educação fundamental, transição sabidamente difícil. Além disso, Karine percebe-se e é percebida como sendo de uma classe social de poder aquisitivo marcadamente menor do que a de seus colegas, o que tem promovido situações de mal-estar para ela. Mesmo assim, neste seu segundo ano na nova escola, suas notas estão melhores que no anterior, apesar de ainda obter algumas notas abaixo da média da escola, que é 6,0 pontos. Portanto, do ponto de vista da aprendizagem, está se saindo bem e em franca evolução.*

**Recomendações e encaminhamentos** podem ir pontilhando a redação, para conectar o que vai sendo exposto, mas reservamos uma parte para que sejam retomadas de maneira organizada, no final desse documento. Por exemplo, no caso de Fernando, de que falei anteriormente, a queixa de dificuldades para ler e escrever estava presente. Entre as recomendações, lemos o seguinte:

*Observei ser possível, com atenção e cuidado, tais lacunas na escrita serem revertidas e recuperadas. Isto se verificou no curto período de nossa intervenção, quando trabalhávamos com assuntos ou temas interessantes para ele, como música, ciências, geografia e cibernética... Sugiro utilizar recursos e potenciais que Fernando tem. Por exemplo, se ele tem uma boa oralidade, poderá ser importante fazer algumas avaliações ou provas orais com ele, a fim de aferir de modo efetivo o que ele aprendeu do conteúdo das disciplinas, uma vez que, neste momento, a escrita ainda não é um bom modo de ele expressar esta*

*aprendizagem. Assim será possível separar avaliação da aprendizagem de conteúdo com domínio da escrita.*

Como é instrumento de atuação, caso seja para a escola (o mais comum), costumamos incluir o atendido e a família em sua construção, ou seja, conversamos com eles sobre o texto e trabalhamos com os efeitos que o contato com o que escrevemos provoca neles. Conforme o que surgir, podemos modificar o que está escrito. É preciso a autorização desses sujeitos para fazer constar algo sobre eles ou de que eles foram a fonte da informação, para sermos éticos.

Esse procedimento fortalece o atendido e sua família, porque assim os reconhecemos como sujeitos, conscientes e ativos, de uma história que é deles, ao invés de enfraquecê-los com o assujeitamento que estaríamos propondo se os alienássemos da construção desse registro. Quando fazemos dessa maneira, costumam ocorrer efeitos terapêuticos significativos e, geralmente, esses momentos compõem um bom fechamento do atendimento ou psicodiagnóstico.

O mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos demais personagens desse texto, como os educadores. Isso significa que o relatório em OQE é fruto de um processo no qual o psicólogo atua como um grande mediador.

Como é possível observar a seguir, nosso processo ocorre em concordância com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, do Conselho Federal de Psicologia (2005). Vejamos os artigos 9 e 13 desse documento:

Art. 9º – É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional.

[...]

Art. 13 – No atendimento à criança, ao adolescente ou ao interdito, deve ser comunicado aos responsáveis o

estritamente essencial para se promoverem medidas em seu benefício (p. 13).

## Forma

Retomando ideias anunciadas anteriormente, preocupamo-nos com a linguagem. Partimos da concepção de que a subjetividade de quem escreve um texto está sempre presente e assumimos sua autoria, então escrevemos em primeira pessoa: utilizamos ‘eu’ ou ‘nós’. O ‘nós’ comparece como sujeito determinado e não para diluir um único autor em uma generalidade indeterminada. Aqui, usarei o plural quando me referir a grupos de participantes ou ex-participantes da equipe da OQE.

Pensando que a linguagem tem, como função primordial, a comunicação, e que construímos o relatório com intencionalidade, visando aos objetivos da OQE, é preciso que ele seja o mais claro possível para quem o leia. Assim, sem resvalar para uma escrita que deixe de ser profissional e que, subliminarmente, trate os leitores como pessoas pouco capazes, evitamos linguagem técnica desnecessária.

O uso de termos técnicos traz riscos diversos. Um deles é o de o relatório ser considerado inútil por seu hermetismo, sua linguagem ‘só para iniciados’. Outro é causar mal-entendidos – um exemplo extremo é constar que o pai é castrador – um termo da psicanálise – e, com isso, algum leitor entender que se trata de um criminoso de quem o aluno precisa ser protegido urgentemente.

Procurando ser claros, fundamentamos nossas afirmações com exemplos de situações ou realizações ocorridas durante o atendimento ou psicodiagnóstico. No fragmento do relatório sobre Fernando, exposto no início da seção **conteúdo**, esse cuidado está exemplificado.

O zelo para com a clareza relaciona-se, ainda, ao objetivo de fortalecimento e promoção da autonomia daqueles com quem trabalhamos. Temos uma perspectiva democrática, horizontal, que se contrapõe ao uso da linguagem como exercício de poder vertical. Esta tende a instituir o psicólogo em um lugar de suposto saber,

desumanizado e desumanizador. Tende a colocá-lo em um pedestal que o eleva acima dos leitores, rebaixando-os ao cultivar a ideia de que ele detém um saber misterioso e superior, a ser aceito sem questionamentos. Em outras palavras, a clareza na escrita é uma escolha política. Ao optar pela horizontalidade, é preciso estar disposto a ser contestado, a discutir e a realizar-se com a percepção de seus interlocutores fortalecidos, como sujeitos críticos e autônomos.

## Considerações finais

A fonte mais recorrente de solicitação de relatório é a escola do atendido. Mas, nem sempre ela gera esse documento. Levamos em conta que, infelizmente, o pensamento fragmentador se expressa, com frequência, no isolamento entre profissionais e instituições que trabalham com as mesmas pessoas. Assim, psicólogos, professores, fonoaudiólogos, educadores de instituições de contraturno, assistentes sociais, médicos e outros possíveis profissionais envolvidos com um mesmo sujeito atendido não se conversam, não constituem uma rede, não procuram integrar seus entendimentos, conhecimentos e trabalhos.

Pesquisas indicaram que é muito raro acontecerem contatos diretos entre psicólogos e educadores escolares (SOUZA & BRAGA, 2014). Os relatórios e laudos (não só de psicólogos, mas também de médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais) costumam ser a única fonte de informação para a escola a respeito de seu aluno, sobre quem essa instituição sente necessidade de uma melhor compreensão, a fim de realizar um trabalho educativo melhor.

Tais práticas fragmentadas, a serem superadas, fazem com que a maioria dos pedidos de relatório tenham, por fundo, uma necessidade de interlocução. Por isso, ao receber essa demanda, costumamos entrar em contato com a escola e propor uma reunião, uma conversa. Procuramos incluir nela a professora, que é quem lida mais diretamente com o aluno. É ela com quem as trocas costumam ser as mais ricas e importantes: é quem mais costuma precisar de

informações, reflexões e sugestões que lhe possam ser úteis e quem melhor pode fazer o mesmo conosco.

O mais comum é que esse procedimento seja muito mais eficaz para os objetivos da OQE serem alcançados do que o envio de um relatório, que não dialoga, não troca.

Ficamos muito atentos a pedidos de diagnóstico, pois podem indicar processos de exclusão pela via da medicalização. Por vezes, revelam a expectativa de obter um documento que justifique a inserção do aluno no sistema informatizado governamental de cadastro de alunos 'de inclusão'. Nos casos de alunos que não se encaixam nessa categoria, podem viabilizar exclusões e produzir um rebaixamento demolidor no entendimento de quem é esse estudante e quais são suas chances de desenvolvimento e aprendizagem. Nossa experiência tem mostrado que alunos são inseridos nesse sistema com muita facilidade, mas retirar quem não deveria estar nele é extremamente difícil.

Por outro lado, a preocupação com processos medicalizantes tem nos levado a produzir relatórios que não foram solicitados. É frequente atendermos estudantes que têm um laudo ou relatório com diagnóstico(s) de transtorno, deficiência ou doença mental com o qual não concordamos. Esses documentos costumam ter efeitos aprisionadores, prejudiciais e difíceis de romper. Nessas situações, tem sido muito importante oferecermos um relatório que aponte em outra direção e que diga claramente que não concordamos com o diagnóstico anterior, desconstruindo-o e fundamentando bem essa afirmação.

Finalizamos oferecendo a estrutura básica dos relatórios da OQE, como fonte de inspiração. Espero ter contribuído para a construção de práticas conscientes e transformadoras envolvendo esses importantes instrumentos de registro e atuação da Psicologia, no enfrentamento das dificuldades e sofrimentos na vida escolar, rumo ao desenvolvimento integral e libertador de todos os envolvidos.

## **Nota**

[1] Uma versão sintética, com os principais aspectos, encontra-se em um folder, no site do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-SP (2019b).

## Referências

Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Conselho Federal de Psicologia (2019a). *Resolução CFP 06/2019 Comentada – orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional*. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2019b). *Diretrizes para a Produção de Documentos Escritos*. Folder. 2019 Disponível em: <https://www.crsp.org/uploads/impresso/388/DZGhBksBbqt7OQdtlbinwjAzaWkBhOVF.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Portal da Orientação à Queixa Escolar (2020a). *Apresentação*. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/apresentacao/#oquee>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Portal da Orientação à Queixa Escolar (2020b). *Unidade como fazemos – Relatórios*. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/videos/oqe/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Souza, B. P. (2020). Apresentando a orientação à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. p. 97-118.

Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Souza, M. P. R., & Braga, S. G. (2014). Da educação para a saúde: Trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005. In E. T. D. M. Dias, & L. P. L. Azevedo (Orgs.), *Psicologia escolar e educacional: Pesquisas, percursos e intervenções* (Vol. 1, pp. 67-82). Jundiaí: Paco Editorial.



# ANEXO

## Modelo de Relatório de Atendimento

Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_  
Professor(a): \_\_\_\_\_  
Atendido por: (nome e CRP) \_\_\_\_\_  
Supervisor(ra): (nome e CRP) \_\_\_\_\_  
Período de atendimento: Início: \_\_\_\_\_ Fim:  
\_\_\_\_\_

**Procedimentos (sessões/contatos – com número)**

**Data do relatório**

**Solicitante**

## **Objetivo do relatório**

### **Conteúdo**

*A cada caso, é preciso pensar o que é relevante ou não constar. Em geral: aspectos importantes, evolução e parecer relativos a toda a rede: responsável(eis), criança, escola e outros; o que, de relevante ou útil a quem vai receber esse documento, apareceu no trabalho conosco. Por exemplo: queixa inicial e de quem; o que contribui para o atendido aprender e o que atrapalha; o que percebemos que são maneiras de lidar com ele que favorecem seu desenvolvimento; avaliação de suas capacidades intelectuais e afetivas, características, modo de funcionar e sentir, bem como interesses, saberes, conhecimentos (inclusive pedagógicos).*

*Dinamismo: trajetória do atendimento, transformações e desenvolvimentos do atendido ao longo dos trabalhos.*

*Conclusões.*

### **Recomendações e encaminhamentos**

### **Anexos**

*Cópias de produções, de relatórios e outros que se considerarem úteis, se houver.*

# CAPÍTULO 5

## ROTEIRO S E REGISTR OS DE OBSERVA ÇÃO EM PSICOLO GIA ESCOLAR

Fernanda Fochi Nogueira Insfran

### Introdução

Não, este não é um capítulo prescritivo, 'tipo receita de bolo'. Começo deixando claro isso para que vocês não se sintam enganados quando, ao final do capítulo, não encontrarem um roteiro montado e pronto para ser utilizado nos registros de observação que farão nas escolas em que atuarão. Existem diversos roteiros disponíveis em livros de psicologia escolar, em relatórios de estágio (disponível a um clique) e também artigos ensinando como observar e registrar o cotidiano escolar. É igualmente fácil encontrar muitos psicólogos que, com base em suas observações nas escolas e dos estereótipos que carregam, tecem fortes críticas aos professores e à comunidade escolar, por estes não conseguirem desenvolver o olhar

esperado sobre os fenômenos da educação e sobre o papel da psicologia escolar nesses espaços.

Cabe aqui uma autocrítica importante: confesso que, por muito tempo, também culpabilizei professoras por estigmatizarem/oprimirem/excluírem seus alunos e alunas. O sistema, e suas amarras hegemônicas, está sempre buscando fortalecer o “discurso de culpabilização generalizada” (PRATA, 2005, p. 113) para atingir seus objetivos: mantém os grupos oprimidos em permanente conflito (mantendo assim o *status quo* dos opressores) e dessa forma sustenta a lógica perversa do capitalismo neoliberal que nos utiliza como operadores das políticas de exclusão.

O sistema busca culpar os atores que o compõe e se exime de quaisquer erros. É interessante para a sociedade capitalista neoliberal que famílias, escolas e professores/as travem uma eterna luta nessa arena, que não haja consciência e a consequente transformação das relações e do sistema (SENTINELI & INSFRAN, 2020, p. 133).

Assim, este capítulo não irá disponibilizar um roteiro ou uma técnica de observação das pessoas e dos processos concernentes à escola. Minha proposta é pensarmos juntos: como descolonizar a prática de observação e registro do cotidiano, superando assim a maneira violenta pela qual aprendemos a construir narrativas sobre o outro, muitas vezes tão distintas dele?

Para isso, parto de uma breve fundamentação/contextualização do lugar da Psicologia na Educação, que foi modificado/ressignificado/reconstruído nas últimas quatro décadas (PATTO, 1981; MACHADO *et al.*, 2020; VIEGAS, 2020), mas que ainda é reconhecido e legitimado socialmente por adequar/ajustar comportamentos individuais desviantes desde a mais tenra idade (LIMA, 2009).

Faço também uma reflexão sobre como a psicologia hegemônica nos captura, com seus conceitos e teorias generalistas e assépticas (muitas vezes descontextualizadas) e seduz-nos com

os superpoderes de especialistas em diagnósticos e rótulos, os quais podemos colocar em quantas testas considerarmos necessário. “Quando há o olhar que julga anormalidade, há também a concepção, produzida historicamente, de que especialistas são os que entendem o que é melhor para a vida” (INSFRAN, LADEIRA & FARIA, 2020, p. 144).

Finalizo com as preciosas contribuições de Madalena Freire (1996), Adriana Machado (2014) e Machado, Hahne e Martinez (2020) sobre a forma pela qual narramos as observações feitas no/do cotidiano escolar. Seriam essas narrativas fidedignas à realidade vivenciada pela comunidade escolar? Ou estariam impregnadas pelas nossas representações negativas da escola e seus atores? Refletir sobre essas indagações certamente nos ajudará a construir roteiros de observação e registro do cotidiano escolar que priorizem pessoas, processos, inclusão, coletividades e empatia.

## A relação entre Psicologia e Educação: quatro décadas de muitos tensionamentos

O marco que apresento neste subtítulo – quatro décadas – não corresponde ao tempo em que psicologia e educação estão imbricadas na formação de professores ou nas práticas orientadas para as instituições educativas. Trata-se da inauguração, há 40 anos, de um debate acadêmico importante para a relação entre psicologia e educação, por Maria Helena Souza Patto (1981), que ousou questionar essa relação cristalizada e profundamente marcada por uma prática psicologizante/patologizante, “que definia os problemas escolares como desvios e disfunções individuais de alunos que, diagnosticados clinicamente, passavam a ser tratados psiquiátrica e psicologicamente” (MACHADO *et al.*, 2020, p. 86).

Em 1989, Sonia Urt apontou, na sua dissertação de mestrado, que a Psicologia vinha sendo

alvo de uma série de críticas quanto à sua utilização na Educação, críticas estas que denunciam seu caráter ideológico e psicologizante, a distância entre seu conteúdo e a prática escolar, e a descontextualização e abstração do homem nas suas relações sociais. [...] A Psicologia está ainda fortemente impregnada dessa antinomia indivíduo x sociedade e, para tentar superar essa visão dicotômica, faz-se necessário rever os seus pressupostos epistemológicos e as suas marcas históricas (p. 13).

Graças ao debate iniciado por Patto (1981) e outras educadoras e psicólogas com viés crítico, vimos práticas como as clínicas escolares serem desativadas (MACHADO *et al.*, 2020) e psicólogos perderem a cadeira cativa de ajustadores de crianças-problema nas instituições de ensino públicas – municípios como Rio de Janeiro e São Paulo transferiram os profissionais psi das secretarias de educação para as secretarias de saúde entre as décadas de 1980 e início dos anos 1990. Segundo Viegas (2020), desde que Patto (1981) publicou suas primeiras pesquisas, “a psicologia escolar e educacional brasileira está em crise, o que deve ser entendido em sua força, e não como fraqueza” (p. 14).

Assim, as potentes pesquisas de Patto (1981) ajudaram a desvelar as dinâmicas excludentes operadas no chão de escola e negligenciadas pela formação de psicólogos e professores, fortemente marcadas por um viés liberal, meritocrático e racista (VIEGAS, 2020). Opondo-se a ele, a autora trabalha com a perspectiva teórico-metodológica histórico-dialética, fundamental ao olhar crítico necessário às teorias assépticas, a-históricas e descontextualizadas da Psicologia hegemônica. Como a própria autora diz, os psicólogos

precisam saber da historicidade da Psicologia e da historicidade da própria profissão. Precisam estar cientes, enfim, de que as teorias são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no

interior da história econômica, social e política de um país (p. 101).

Portanto, ao 're-conhecermos' a historicidade da Psicologia, como ciência e profissão, assumimos o compromisso ético e político de não repetirmos os erros do passado.

Embora tenhamos, principalmente a partir dos anos 1990, conseguido avançar no reconhecimento da perspectiva crítica da psicologia escolar e educacional nos cursos de formação de psicólogos (graduação e pós) e nas práticas em educação, disputas internas (teóricas, epistemológicas e de poder) acirradas impediram que muitos cursos se apropriassem desse viés crítico para fundamentar/instrumentalizar as práticas da formação de psicólogos. "E a situação mostra-se ainda mais complexa quando reconhecemos que o acesso à formação crítica não garante que as práticas decorrentes no chão dos serviços sejam também críticas" (VIEGAS, 2020, p. 28).

Algumas autoras consideram que a inserção efetiva de profissionais psi na educação é dificultada pela pouca ênfase dada à área durante a formação e pelo desconhecimento com relação ao cotidiano escolar e sua dinâmica institucional. Guzzo (2008) considera que a formação é preponderantemente voltada para a atuação clínica e Asbarh, Martins e Mazzolini (2011) apontam para o fato de que, em diversos cursos, os alunos não tiveram contato direto com instituições escolares durante a formação em Psicologia, o que acaba fortalecendo a psicologização/patologização dos fenômenos escolares. Assim, como Patto (2005) observa:

Em se tratando de instituições escolares, não há chance de implantação de qualquer proposta, por mais bem intencionada que seja, sem atenção à dinâmica institucional. Entre outros motivos, porque a história das escolas no Brasil é feita de mudanças pedagógicas e administrativas que, introduzidas numa sucessão vertiginosa e desrespeitosa, atropelam o saber fazer institucional e contribuem para o seu progressivo

desconcerto. Com isso – e com o desrespeito crônico pelos educadores – a maior parte das escolas é feita de descrença, acomodação, fatalismo, desistência, rancor, competição, desconfiança e guerra surda. Em resumo, desigualdade, opressão e inimizade (p. 101).

Dessa forma, no próximo tópico deste capítulo, buscarei trazer uma autocrítica sobre nossas práticas psi no âmbito escolar, que geram, muitas vezes, violência e desrespeito com a comunidade escolar. Como diz Adriana Marcondes Machado, uma das autoras que nos ajudará a pensar novas formas de conhecer e interagir com e na escola: “conhecer, indagar e pensar promovem direções diferentes do que orientar e cobrar” (MACHADO, 2014, p. 767).

## Observações e registros na escola: superando o olhar e a escuta inquisidora do especialista

As autoras escolhidas para esta conversa sobre as práticas psi na educação evidenciaram que é preciso, mais do que nunca, superarmos o olhar e a escuta que não dialogam com a comunidade escolar.

Adriana Machado (2014), uma das psicólogas pioneiras na formação de psicólogos escolares críticos, tem trazido importantes reflexões sobre a necessidade de revermos nossa postura e formas de intervenção. Para ela, uma postura crítica na relação com a escola deve ser menos focada em dar orientações e corrigir erros – aquilo que consideramos equívoco ou visão senso comum das educadoras – e mais preocupada em conhecer a realidade institucional e relacional do espaço escolar.

Insistimos nessa diferença: indignar-se e interpretar o outro como equivocado são direções diferentes. Podemos discordar do gesto da professora, ficarmos indignados, mas ele é constituído historicamente, assim



como nossos pensamentos. Não é um equívoco. Concluir a análise de um acontecimento com julgamentos negativos em relação aos gestos dos outros é um pensamento reducionista que nos dá a ilusão de estarmos fora do campo de relações, como se não estivéssemos produzindo aquilo que analisamos, como se sempre houvesse algo anterior às relações. No entanto, cada acontecimento é efeito de um complexo campo de forças, e nossas ideias não apenas falam desse campo, elas o constituem, são forças (MACHADO, 2014, p. 765).

Sim, algo que precisa ficar claro desde o primeiro dia de trabalho numa instituição escolar é que nossa simples presença ali afeta e modifica relações. Portanto não estamos “fora do campo de relações” (MACHADO, 2014, p. 765). Nosso olhar e nossa escuta precisam estar atentos a esse impacto que nossa presença causa e às representações e demandas que a comunidade escolar tem sobre nós e nosso trabalho.

Antes de criticar um educador que nos solicita um atendimento individual a um aluno indisciplinado ou um diagnóstico/laudo para uma aluna com dificuldades de aprendizagem, é necessário compreender que representações sociais sobre nosso papel forjaram essa demanda e que dificuldades esses docentes vivenciam para apelar ao saber do especialista e abrir mão do seu saber-fazer pedagógico.

Muitos de nós, psicólogos, mesmo tendo passado por uma formação fortemente embasada em teorias críticas, acabamos muitas vezes legitimando, por meio de nossas observações, registros e intervenções, uma percepção nossa como agentes de adequação e não de transformação. Assim, trago duas questões para refletirmos:

1. Como não sucumbir diante dessa demanda/pressão por ajustamento, adequação, adaptação dos indivíduos, que nos chega da comunidade escolar e da sociedade de maneira geral?

2. Como não se deixar seduzir com o apelo salvacionista, que nos coloca no lugar de especialistas e nos faz crer que “somos detentores da boa forma de agir” (MACHADO, 2014, p. 766)?

Buscando respostas a essas questões, decidi trazer trechos de um artigo muito bem elaborado que apresenta uma experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar (LIMA, 2009). Como mencionei na introdução deste capítulo, encontrei muitos relatos de experiência em psicologia escolar disponibilizados na internet. A escolha por citar apenas trechos de um artigo se deu pelas restrições de espaço no livro (escolhemos fazer uma obra enxuta) e também porque, apesar de fundamentado na psicologia escolar crítica e de discordar do uso de um modelo clínico na educação, essa experiência apresentada aposta na orientação, na cobrança, na correção de comportamentos e não na criação de alianças/vínculos com a comunidade escolar. “Criar sentido é uma ação totalmente diferente de verbalizar a necessidade de que algo aconteça. Contagiar é uma ação diferente de orientar” (MACHADO, 2014, p. 770).

Assim, farei uma breve reflexão crítica sobre alguns trechos do texto de Lima (2009), com base na leitura de Machado (2014), que nos brinda com uma importante autocrítica à maneira violenta pela qual nos queixamos dos ‘equivocos’ cometidos por educadoras e buscamos orientá-las com as teorias assépticas e descontextualizadas que aprendemos na nossa formação – muitas vezes bastante distante do chão da escola, conforme vimos com outras autoras. Partindo dessa autocrítica, Machado (2014) propõe uma nova forma de observação do cotidiano escolar e de escrita dos relatórios, conforme veremos mais adiante. Apresento agora algumas passagens do artigo de Lima (2009). Primeiro trecho:

Merece ainda ser citada **a dificuldade de professores/educadores em lidarem com a expressão de afetividade das crianças**. Por exemplo, com a sexualidade, a movimentação exacerbada, a teimosia, a agressividade, etc. **Os professores/educadores, em geral, expressam uma**

**visão patológica** com relação a esses comportamentos, **talvez por desconhecerem o desenvolvimento infantil**; daí a utilização frequente do **senso comum** (p. 644, grifos meus).

Segundo trecho:

**A rivalidade entre mães e educadoras/as é outro fator evidenciado.** Para as professoras/ educadoras, as mães não cuidam das crianças como elas: as crianças vêm sujas, com roupa sem lavar, com piolho, etc., isto é, há uma culpabilização das mães por não cuidarem dos filhos. Por outro lado, elas dizem que sabem que os pais reclamam delas, falam que não fazem nada o dia inteiro. A rivalidade tanto das educadoras para com as mães quanto das mães para com as educadoras é um assunto bastante discutido na literatura desde a segunda metade da década de 1980 (HADDAD, 1991). Para Mattioli (1989), esse comportamento parece ter como consequência a ambiguidade de ambas em relação ao desempenho de seus próprios papéis. Nesse sentido, Bloch e Buisson (1998) afirmam que essa relação complicada é resultado da norma social da “boa mãe”, isto é, existe no ideário feminino a crença de que a mãe deve permanecer em casa inteiramente à disposição dos filhos, sob pena de estar causando prejuízo ao desenvolvimento emocional da criança; nesse sentido, a mãe que não cuida do filho é culpabilizada pela ausência, não podendo ser considerada uma “boa mãe”. Por outro lado, as mães que não cuidam, elas próprias, dos filhos rivalizam com **as cuidadoras por medo de perderem o amor dos filhos** (p. 645, grifos meus).

E terceiro trecho:

***Ao final do estágio, foi elaborada a devolutiva para os professores/educadores e diretora***, que teve como objetivo possibilitar a reflexão sobre as práticas no âmbito de uma instituição escolar que atende crianças pequenas, isto é, acerca da função da Psicologia na escola, da própria instituição escolar, cujo conteúdo o professor/educador está desenvolvendo, e que vai fazer com que as crianças ampliem a capacidade de pensar, de se conhecer e de conhecer e organizar a realidade e, com isso, transformá-la. ***Como a criança aprende e se desenvolve? Como elabora o pensamento? Qual o papel da linguagem no desenvolvimento? Qual seria a direção da educação? Qual a função do/a professor/a? Para onde a educação deve se dirigir? Quem decide o que é bom para a criança? Quais os valores que devem nortear essa ação? Dessa forma, a devolutiva pretendeu, principalmente, mobilizar professores/ educadores e diretora para a reflexão, a re-significação e para a produção de novos sentidos sobre a Psicologia em geral e, em particular, a Psicologia escolar e educacional.*** Enfim, o objetivo foi o de deixar nossa contribuição aos professores/as, de maneira que pudessem conhecer alguns dos pressupostos que fundamentaram o trabalho sistematizado pelo grupo (p. 645, grifos meus).

Escolhi essas três passagens e coloquei alguns trechos em negrito para enfatizar uma postura que a maioria de nós, psicólogos, adota (ou adotava) nas suas intervenções e registros sobre o cotidiano da escola: queixa e interpretação do comportamento das educadoras e das famílias (fundamentadas em teorias descontextualizadas); prescrição de como deveriam pensar/agir em relação aos problemas de escolarização e questões do

desenvolvimento infantil; e busca, ao final, de orientar a ação dos profissionais de educação por meio da devolutiva (que mais parece uma inquirição, com diversas perguntas, que não propicia uma real aproximação/criação de vínculo).

No primeiro trecho, vemos uma queixa/crítica à formação das educadoras. A autora acredita que estas desconhecem as teorias do desenvolvimento infantil e, por esse motivo, utilizam-se de saberes do senso comum. De fato, encontramos muitos profissionais de educação realizando práticas estigmatizantes/opressoras/excludentes/medicalizantes/patologizantes. Lima (2009), assim como outras autoras citadas neste capítulo, desvelam essa lógica que submete a todos da comunidade escolar. Porém, como nos ensina Paulo Freire (2000), não basta denunciarmos os mecanismos de opressão, precisamos anunciar as necessárias mudanças. E estas, no caso da relação entre a Psicologia e a Educação, passam por uma mudança de postura dos profissionais psi para com a escola e a comunidade escolar.

Machado (2014) ousou propor mudanças às práticas psi nas escolas, ousou apontar nossas falhas, nossa arrogância, o modo prescritivo pelo qual a nossa (de)formação nos ensinou/ensina a intervir sobre vidas humanas. A autora brindou-nos com reflexões sobre o esforço de seu grupo de estagiários em psicologia escolar, sob sua supervisão, em repensar a escrita dos relatórios de observação do cotidiano escolar. Com as chamadas 'cartas-relatórios', seu grupo de estagiários conseguiu mudar a maneira pela qual narravam as vivências do estágio nas escolas (suas angústias, indignação, bem como os preconceitos e estereótipos produzidos nesse encontro entre Psicologia e Educação) e assim se aproximar e criar aliança com a comunidade escolar. Machado (2014) explica que:

As cartas-relatórios têm sido um exercício importante para os estagiários se perceberem no interior dos fatos: por serem palavras que visam a afetar um campo relacional, a escolha destas exige reflexões sobre os efeitos que produzem. No início, ocorrem muitas generalizações, definições que fecham a existência ao

colocar as pessoas como sujeitos das frases, sujeitando-as aos acontecimentos (“os professores não têm disposição”, “os alunos não prestam atenção”, “a mãe não foi ouvida”). A escolha de palavras e frases que tragam a multiplicidade presente em uma situação exige tempo. Os estagiários relatam as dificuldades para realizar essas escolhas, pois vão percebendo que nenhuma palavra é suficiente. Eles têm de pensar na sequência de frases, no que pretendem dizer antes e depois, na forma como vão desenvolver uma linha argumentativa (p. 768-769).

Trago aqui alguns exemplos que estão no texto de Machado (2014) e irão nos ajudar a visualizar a modificação de postura dos estagiários advinda da mudança na forma de relatar. Recomendo muito a leitura completa do artigo (o *link* está disponível nas referências deste capítulo).

Escrever “eu não sabia como me aproximar de Diego. Ele tinha acabado de ter uma daquelas crises em que quer bater em todo mundo e estava muito bravo” invoca a necessidade de inventar formas de aproximação e, portanto, as dificuldades e desafios para que a aproximação se desse. ***Em uma das primeiras versões dessa carta-relatório estava escrito “era difícil se aproximar de Diego, pois ele tinha tido uma crise e estava bravo”. Essa forma ressaltava a dificuldade de Diego*** (p. 770-771, grifos meus).

As cartas-relatórios são lidas com as professoras e, dependendo da situação, com o aluno e com os pais. ***Nessa leitura com as professoras, pedimos que nos indiquem questões que precisam de mudanças na forma de escrever. Não é raro que as professoras apontem trechos em que parece que o estagiário***

***está em uma posição de avaliador sobre o que acontece na escola.*** Em uma das vezes em que isso aconteceu, no final da carta-relatório estava escrito: “Ficamos muito satisfeitos com as mudanças que puderam se operar na relação entre a professora da sala vinculada à educação inclusiva e a professora da sala regular”. A professora nos apontou que essa frase ressaltava a satisfação dos estagiários e não os problemas referentes à concepção e implementação da política de educação inclusiva e as dificuldades enfrentadas no dia a dia para que essas mudanças tivessem ocorrido, como se a satisfação dos estagiários fosse o mais importante (p. 771, grifos meus).

Vemos acontecer, nessa experiência, portanto, uma revolução do modo de ser na relação com o outro que parte de uma revolução linguística, como aponta Larrosa (2003) citado por Machado, Hahne e Martinez (2020):

Poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo” (p. 101).

## Considerações finais

A experiência narrada por Machado (2014) ajuda-nos a dar conta dos desafios do trabalho em psicologia escolar, na medida em que, conforme foi explicitado nas *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* do Conselho Federal de Psicologia, precisamos “conhecer o ponto de vista de todas as

pessoas envolvidas no processo de escolarização” (CFP, 2019, p. 55).

Assim, finalizo este breve capítulo trazendo algumas citações importantes de Freire (1996) e de Machado, Hahne e Martinez (2020), que vão nos ajudar na construção de práticas psi mais humanas, críticas, desmedicalizantes e a não nos deixarmos seduzir pelo lugar do especialista em saúde mental e comportamentos.

Sobre a observação do cotidiano escolar, Freire (1996) explica que

não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. [...] Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. [...] Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação. O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. [...] Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior (p. 1).

Sobre o ato de escrever, as autoras destacam que:

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que “o homem escreve com o seu próprio sangue” (FREIRE, 1996, p. 22).



A que (ou a quem) serve esta afirmativa? Em nome de que escrevo, afinal? O autor, ao fazer-se, pergunta sobre o que move sua escrita, **coloca em questão os efeitos que as palavras produzem sobre as vidas**. Participa daquilo que interroga e sobre o que escreve, apropriando-se do sentido e da referência do texto, transformando o estranho em algo próprio (MACHADO, HAHNE & MARTINEZ, 2020, p. 101, grifos meus).

Esperando que meu texto e as contribuições das autoras escolhidas tenham gerado importantes reflexões (e desconstruções) sobre nossas práticas no chão de escola e que os ajudem nos desafios que enfrentarão junto e com a comunidade escolar, termino com mais uma fala de Machado, Hahne e Martinez (2020), importante para descolonizarmos o pensamento acadêmico que tanto nos aprisionou/aprisiona e nos afasta do que realmente importa: pessoas, processos e vida: “duvidar e não saber bem o que dizer nem o que escrever dessacraliza a academia como discurso sem furo, sem política, sem gesto e sem inacabamentos” (p. 107).

## Referências

- Asbahr, F. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011, mar.). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicol. estud.*, Maringá, 16 (1), 157-163. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 08 jan. 2021.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I* (2ª ed.). São Paulo: Espaço Pedagógico.

Freire, P. (2000). *A pedagogia do oprimido* (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guzzo, R. (2008, ago.). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. Ano da Psicologia na Educação. *Textos Geradores*. Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia. Disponível em: [http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/textos\\_ano\\_psicologia\\_educacao.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/textos_ano_psicologia_educacao.pdf). Acesso em: 20 abr. 2009.

Insfran, F., Ladeira, T. A., & Faria, S. E. F. (2020, 23 dez.). Fracasso escolar e medicalização na educação: A culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. *Movimento-revista de Educação*, 7 (15).

Lima, M. F. E. M. (2009, set.). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o modelo clínico. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, 29 (3), 638-647. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000300016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 9 jan. 2021.

Machado, A. M. (2014, set.). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, 34 (3), 761-773. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2021.

Machado, A. M. *et al.* (2020). História e memória da saúde escolar na cidade de São Paulo. In I. N. C. Tada, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci, *Fracasso escolar: História, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento*. Porto Velho, RO: EDUFRO.

Machado, A. M., Hahne, B. S., & Martinez, C. T. (2020, 27 nov.). Enfrentando a escrita-em-dívida na formação de pesquisadores. *Movimento-revista de Educação*, 7 (14).

- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: Escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prata, M. R. S. (2005, jan./mar.). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: Uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, Campinas, (28), 108-115. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf). Acesso em: 29 nov. 2006.
- Sentinel, T. A., & Insfran, F. (2020). Famílias, docentes e escolas na pandemia: Do contato à relação. In F. Insfran et al. (Orgs.), *Fraturas expostas pela pandemia: Escritos e experiências em educação*. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia.
- Urt, S. C. (1989). *A psicologia na educação: Do real ao possível*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Viegas, L. S. (2020). Psicologia escolar e educacional no Brasil: A importância da autocrítica. In L. C. Oltramari, L. R. C. Feitosa, & M. Gesser. *Psicologia escolar e educacional: Processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH.

# ANEXO

## Resumo de Reflexões Pertinentes à Criação de um Roteiro para Registros de Observação do Cotidiano Escolar

1. É preciso ouvir o ponto de vista de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização. Que dinâmicas você poderia propor na escola onde atua para incluir todos(as)?
2. Os registros do cotidiano escolar necessitam ser menos inquisidores e prescritivos, para que psicólogos escolares possam criar uma aliança com a comunidade escolar. Como redigir um texto que possa ser compartilhado com e assimilado por professores(as), alunas(os) e demais membros dessa comunidade?
3. Exercitar a escuta empática é fundamental para que a escrita do cotidiano escolar não seja um “sobre” a comunidade escolar e sim um “com”. Como indagam Machado, Hahne e Martinez (2020, p. 101), “a que (ou a quem) serve esta afirmativa? Em nome de que escrevo, afinal?”

**CAPÍTULO 6**  
**QUESTÕES**  
**ES**  
**NORTEA**  
**DORAS**  
**PARA O**  
**MAPEAM**  
**ENTO**  
**INSTITUC**  
**IONAL DA**  
**SUBJETIV**  
**IDADE**  
**SOCIAL**

Carlos Eduardo Gonçalves Leal  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

## Introdução

A construção de práticas científico-profissionais em psicologia escolar tendo por base uma perspectiva crítica implica o reconhecimento da não neutralidade da escola. É nesse contexto que emerge o debate sobre o compromisso social do psicólogo

escolar com a transformação da educação brasileira (MITJÁNS MARTINEZ, 2009). É preciso compreender que, nas relações de escolarização, as ideologias e os interesses econômicos e políticos se expressam não como determinantes externos da ação institucional, mas como elementos de sentido na produção subjetiva coletiva e individual que constitui o cenário social da escola. Desse modo, os processos de trabalho que se propõem transformadores devem estar articulados a um mapeamento institucional que permita desvelar a complexidade constitutiva da educação escolar e sua íntima relação com os processos sociais mais amplos.

Este capítulo tem como objetivo discutir a construção de informações a respeito da subjetividade social da escola no âmbito do mapeamento institucional. Para isso, analisaremos o conceito de subjetividade social, como aporte da teoria da subjetividade de González Rey (2005a, 2005b, 2011), e a pesquisa construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017), como proposta metodológica para a condução da investigação, tendo por base os princípios da epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2011). Apresentamos questões norteadoras como referência para o processo, com a ressalva de que, em razão da complexidade do nosso objeto de estudo e dos princípios epistemológicos defendidos pelo autor, não há um roteiro de pesquisa a ser seguido de forma acrítica e descontextualizada.

## A subjetividade social e as relações de escolarização

A escola é um espaço de produção subjetiva atravessado por ideologias e interesses econômicos e políticos presentes em nossa sociedade. A racionalidade que domina a visão tradicional que se tem da escola precisa, portanto, ser superada. Essa perspectiva, pautada por uma ideologia conservadora que naturaliza as relações de poder e a desigualdade social, não permite entender a complexidade constitutiva da educação escolar, em especial, quando destacamos a escolarização de grupos que historicamente estiveram à margem do sistema de ensino. A escola é concebida como mero espaço de instrução, no qual os indivíduos desenvolvem habilidades

cognitivas necessárias à adaptação social. Trata-se de uma compreensão em que a problemática dos educadores, presa aos aspectos objetivos, visíveis, diz respeito a como tornar o ensino eficiente, em detrimento do compromisso ético-político com a transformação social e na qual são ocultados as contradições da sociedade capitalista e o papel exercido pela escola nessa sociedade (GIROUX, 1997). Não se faz qualquer menção à função ideologizante da instituição escolar, que se manifesta pela imposição da cultura dos grupos dominantes.

Assim, as relações entre poder, currículo e ideologia permanecem veladas, sustentando um discurso individualizante e culpabilizante sobre o fracasso escolar de alunos que não conseguem adaptar-se às expectativas escolares. Apesar da evidente disparidade social e do pluralismo cultural, o caráter apolítico da cultura escolar e da pedagogia em sala de aula são pontos marcantes do tradicionalismo, que dão forma à educação bancária (FREIRE, 2013).

Considerando que vivemos em uma sociedade dividida em classes, marcada pela desigualdade social, pensar a escola como uma agência que produz tensão em favor da manutenção do *status quo* se torna pertinente para a apreensão da complexidade do processo de escolarização. Entretanto, é necessário refletir a respeito de como as ideologias e interesses econômicos e políticos são subjetivados por professores, alunos, familiares e demais atores escolares e como se tornam parte constitutiva da subjetividade social da escola. Isso significa dizer que não existe uma linearidade na relação entre os processos sociais destacados e a ação concreta dos sujeitos vinculados institucional e subjetivamente a esse cenário social.

Como a dominação nem sempre tem sucesso total (GIROUX, 1997), é uma importante dimensão do trabalho do psicólogo escolar investigar a produção subjetiva que se articula às ideologias e interesses nas relações de escolarização, pois estes são, em si mesmos, produções de sentido que se organizam de forma complexa no tecido social e configuram, de maneira particular, as relações concretas estabelecidas em cada escola. Ainda que sua constituição ocorra em uma base material sólida, objetiva, não são

entidades supraindividuais que determinam, com caráter de externalidade, o que professores e alunos fazem em um contexto concreto de sala de aula. Como produções subjetivas, as ideologias e interesses, hegemônicos ou não, são demarcados tanto pela sua natureza simbólica como pela emocionalidade dos sujeitos que os defendem ou os contestam no cenário social escolar. A escola, desse modo, é marcada pela reprodução, tensão e ruptura, sendo esta última, necessariamente, mobilizada pela reflexividade dos sujeitos que a compõem.

Por mais que a cultura dominante, convertida em currículo escolar, seja instrumento de legitimação de uma visão específica de realidade, invalidando as experiências culturais das classes e grupos sociais oprimidos, não existe um determinismo mecânico que se desdobra em um resultado. As relações sociais na escola são mediadas pelas histórias sociais e singulares dos sujeitos que fazem parte da instituição e pela própria história desta, as quais estão organizadas em sistemas subjetivos individuais e social. Esse processo, portanto, tem um caráter dialético e dialógico, o que pode demandar a produção de novos espaços de subjetivação, além das prescrições institucionais. Embora existam relações assimétricas de poder na escola, ela também se estrutura como um espaço de resistência.

Diferentes estudos têm dado visibilidade aos processos de subjetividade social no contexto da escolarização. Martins (2015), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi compreender a constituição da subjetividade social da escola, analisando seus desdobramentos a partir da institucionalização das diretrizes das políticas públicas de 'gestão democrática', 'política de ciclos' e 'política de inclusão escolar'. O estudo foi realizado em uma escola pública de Brasília e contou com a participação direta de 19 profissionais, dentre os quais a diretora, a vice-diretora, as coordenadoras pedagógicas, a psicóloga, a orientadora educacional e os professores. O autor afirma que a institucionalização das políticas públicas não resulta linearmente da determinação legal, uma vez que é interpretada de forma distinta pelo coletivo de profissionais responsável por colocá-las em prática na escola. Os processos simbólico-emocionais dos profissionais que se encontram



vinculados a um cenário social específico exercem influência na institucionalização diferenciada das políticas públicas.

Tendo por base as reflexões propostas pelo autor, não é possível compreender o papel desempenhado pelas políticas educacionais no cotidiano escolar sem considerar a forma pela qual se entrelaçam com a subjetividade social da escola. Desse modo, a institucionalização da política pública representa dois níveis, o formal, que expressa o cumprimento das determinações e exigências legais, e o subjetivo, relacionado à produção simbólico-emocional dos sujeitos responsáveis pela execução da política. A institucionalização de fato somente ocorre quando as diretrizes das políticas se alinham com a produção subjetiva coletiva, o contrário disso é a superficialidade e a burocratização dos preceitos legais. Como destaca o autor, compreender as políticas públicas desconsiderando as condições subjetivas configuradas em cada realidade concreta se mostra ingênuo, temerário e ineficaz.

A escola é atravessada por processos subjetivos que têm origem em diferentes zonas da realidade social, com destaque para os arranjos sociopolíticos, os quais produzem tensão nas relações de escolarização, entrelaçando-se às práticas educativas nesse cenário social. Todavia, a escola não pode ser vista somente como um espaço de reprodução cultural e social, o que nos levaria a uma perspectiva mecanicista de compreensão das relações entre escola, Estado e sociedade, mas também é preciso percebê-la como um espaço de resistência, de ruptura, de possibilidade, uma vez que as ideologias e os interesses econômicos e políticos são mediados, elaborados e produzidos subjetivamente pelo coletivo de sujeitos que compõem o cenário concreto das instituições escolares.

Nesse contexto, o conceito de subjetividade social, desenvolvido por González Rey (2005a), permite-nos entender tanto a organização complexa do tecido social, que integra estruturas sociais e políticas e processos escolares, como a configuração singular da subjetividade em uma dada escola. O mapeamento institucional quanto aos processos subjetivo-sociais redimensiona o trabalho do diagnóstico institucional em psicologia escolar, rompendo com um formato tradicional de coleta de dados, que, por se sustentar em um enfoque

puramente instrumental, não permite compreender a complexidade das relações de escolarização.

## Caracterização da pesquisa construtivo-interpretativa: delineando caminhos para a investigação da subjetividade social

A construção de informações sobre a subjetividade social da escola deve sustentar-se em concepções epistemológicas e metodológicas que permitam compreender a complexidade dos processos subjetivos no contexto escolar. A pesquisa construtivo-interpretativa, baseada nos princípios da epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2011), configura-se como ferramenta para o trabalho profissional, possibilitando ao psicólogo escolar a construção de modelos teóricos sobre o cotidiano das relações de escolarização, os quais fortalecem a implementação de práticas mais contextualizadas e críticas. A proposta supera a dicotomia entre pesquisa científica e atuação profissional (MITJÁNS MARTINEZ, 2017, 2020) e integra-se às práticas científico-profissionais emergentes em psicologia escolar (MITJÁNS MARTINEZ, 2009).

A investigação de processos subjetivos no domínio da Psicologia Histórico-Cultural e, em particular, da teoria da subjetividade, parte de dois aspectos centrais: primeiro, a compreensão de que o individual e o social não se anulam, mas se constituem mutuamente, em uma relação dialética e dialógica; segundo, a ideia de que os sujeitos e os cenários sociais nos quais atuam estão formados subjetivamente, apresentando uma organização complexa que se estende além dos limites individuais e institucionais. O ponto relevante para a proposição do nosso capítulo é a tese de que a subjetividade não representa uma instância intrapsíquica, mas um tipo particular de produção que também está presente nos diferentes espaços e práticas da vida social aos quais os sujeitos se vinculam (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O tema da subjetividade na perspectiva histórico-cultural reformula o olhar a respeito dos fenômenos sociais, compreendendo-

os em sua dimensão simbólica e construtiva, mas avançando para a explicação da organização subjetiva da sociedade. À ideia do social como construção simbólica, presente em diferentes perspectivas críticas em psicologia escolar, integra-se o debate sobre as bases constitutivas da subjetividade social, representadas pela emocionalidade das pessoas em distintos contextos de ação e comunicação.

Falar de subjetividade é falar da unidade entre o simbólico e o emocional que se apresenta diante das experiências sociais dos sujeitos. A produção simbólico-emocional coletiva de indivíduos envolvidos nos cenários sociais aos quais se vinculam é a subjetividade social. A cultura organizacional da escola, por exemplo, representa um sistema simbólico coletivo que se integra à subjetividade social da instituição e constitui-se com base na emocionalidade dos diferentes atores implicados nas relações formais e informais que estabelecem nesse cenário social. A configuração da subjetividade social no contexto escolar atravessa os processos de subjetividade individual de professores, gestores, pedagogos, psicólogos, alunos, produzindo tensão nos diversos momentos de ação e de comunicação.

Para construir informações sobre a subjetividade, em particular, sobre a subjetividade social da escola, é necessário considerar três princípios epistemológicos. O primeiro deles é o de que **a singularidade é um nível legítimo para a construção do conhecimento científico**. É importante compreender que, na história social humana, a subjetividade emerge como uma nova forma de registro e produção da experiência, que descola o ser humano da sua condição biológica, dotando de singularidade a existência de cada indivíduo. Assim, não é possível estudar a subjetividade sem reconhecer o *status* epistemológico da singularidade.

Em termos práticos, o singular, na pesquisa construtivo-interpretativa, não aparece somente no método adotado, na definição dos participantes, na escolha do cenário de investigação, mas em toda a ação da pesquisa, inclusive, nas expressões particulares, irrepetíveis, dos participantes ao longo da investigação. São os indicadores construídos pelo psicólogo escolar no curso da pesquisa

que permitirão avaliar a relevância da qualidade das informações geradas para a questão em estudo, não a constatação empírica reiterada em diferentes momentos. A expressão singular de um aluno a respeito da violência simbólica que sofre no cotidiano escolar pode ser significativa para a compreensão da subjetividade social da escola, mesmo que essa fala não seja apresentada por outros alunos.

O segundo princípio é o de que **o conhecimento científico é uma produção construtivo-interpretativa**. Os processos subjetivos não podem ser observados, testados, quantificados, considerando que não aparecem diretamente nas expressões humanas (GONZÁLEZ REY, 2011; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Sem um movimento ativo e reflexivo do psicólogo escolar, na elaboração de indicadores, indiretamente gerados na ação da pesquisa e na construção de ideias que se integram ao seu modelo teórico, o estudo da subjetividade se torna comprometido quanto à sua legitimidade.

Os indicadores são significados percebidos pelo psicólogo escolar com base em diferentes modos de expressão dos participantes da pesquisa, além daquilo que produzem em termos de fala. A ideia de que os indicadores não aparecem explícitos em seu significado pelos participantes reitera a compreensão de que a subjetividade não pode ser confundida com a linguagem, com o discurso, entre outros sistemas defendidos por propostas metodológicas diversas. Aquilo que um professor, por exemplo, diz a propósito de uma determinada experiência consiste somente parte de como essa experiência está configurada subjetivamente e, talvez, a fala nem expresse os processos subjetivos, considerando o contexto da relação interpessoal no qual ela é produzida.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico está intimamente relacionado ao terceiro princípio, o de que **a pesquisa é um processo de comunicação dialógica**. O diálogo representa a via para a reflexividade e a emocionalidade dos participantes na ação da pesquisa, sem as quais a subjetividade não se manifesta. Esse princípio supera a epistemologia da resposta (GONZÁLEZ REY, 2011) presente em um modelo de pesquisa empírico-instrumental, redefine o lugar do pesquisador e do participante e

transforma a pesquisa em um espaço social que passa a ser marcado por processos de comunicação múltiplos, inesperados, espontâneos, portanto, significativos para a construção de indicadores e de modelos teóricos a respeito da subjetividade (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

O diálogo favorece a emergência da subjetividade no processo de investigação, visto que retira o caráter formal da relação entre pesquisador e participante, proporciona a formação de vínculo e, por envolver uma troca comunicativa que se expressa na provocação, questionamento e aprofundamento pelo psicólogo escolar, promove reflexões dos sujeitos em diálogo. Assim, não é mais a aplicação do instrumento que define o momento empírico, mas as trocas comunicativas que antecedem ou sucedem essa aplicação, podendo, inclusive, o próprio diálogo retratar o instrumento de construção de informações na ação da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). A qualidade da relação entre o psicólogo escolar e os participantes define a qualidade das informações construídas e, conseqüentemente, o potencial explicativo do modelo teórico gerado.

A compreensão de que a pesquisa se configura como um espaço social que exprime a essencialidade das relações dialógicas resulta na urgência de se construir o **cenário social da pesquisa**, isto é, o espaço social que mobiliza emocionalmente os participantes para se integrarem, de forma ativa e reflexiva, no processo investigativo. O diálogo não é algo que surge naturalmente no trabalho de campo. A comunicação dialógica é edificada com base naquilo que a pesquisa mobiliza na subjetividade dos participantes. Sem uma implicação emocional destes, os processos subjetivos não se manifestam e a pesquisa produz um amontoado de dados irrelevantes para a compreensão das subjetividades individuais e da subjetividade social dos cenários aos quais os sujeitos se vinculam.

A pesquisa construtivo-interpretativa, marcadamente teórica e dialógica, traz uma nova apreensão sobre a forma pela qual o pesquisador deve relacionar-se com o **instrumento**. Este é uma fonte de informações a respeito da questão em estudo, no entanto, essas informações adquirem sentido somente no contexto geral da pesquisa, com base no sistema de significação do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2011). Isso significa que o instrumento não produz o

resultado do estudo fora da construção teórica do pesquisador e do espaço social de comunicação dialógica que representa a ação da pesquisa. A resposta a um instrumento não ocorre de forma linear, já que uma pergunta pode ter desdobramentos diversos conforme a maneira pela qual é subjetivada pelo participante. Nas palavras de González Rey (2011), “o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o indutor” (p. 82).

O instrumento, nesse sentido, assume um caráter dialógico e a presença do pesquisador em sua utilização consiste em um momento essencial, devendo estar aberto às trocas comunicativas com os participantes, de acordo com as necessidades que emergem no curso da ação da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Os participantes expressam a sua subjetividade por meio dos instrumentos, possibilitando a produção de indicadores e hipóteses pelo pesquisador, que, ao progredirem para a conversação, são integrados a outros instrumentos ou momentos de ação da pesquisa, abrindo novas possibilidades investigativas. A comunicação dialógica, que se apresenta na continuidade da aplicação do instrumento e em todos os momentos de ação da pesquisa, é organizada pela capacidade teórica do pesquisador de construir significados que representem, do ponto de vista da complexidade, um sistema crescente de inteligibilidade a respeito da questão estudada.

O diálogo e a edificação de um cenário social que viabiliza a expressão da subjetividade colocam os participantes em contato com suas produções simbólico-emocionais, em um ambiente seguro que se desdobra em reflexividade, emocionalidade e mudança. A pesquisa construtivo-interpretativa não é somente construção de informações, sem qualquer impacto para os participantes e o contexto no qual ocorre. É também um espaço social que promove a reflexão, a experiência vivencial, os processos de mudança, enfim, o desenvolvimento da subjetividade, o que a aproxima das propostas metodológicas que se sustentam no caráter participativo e na promoção da mudança social, como a pesquisa-ação, a título de exemplo. Diferencia-se, todavia, pela ênfase na construção dialógica

e na emocionalidade, e pela reflexão epistemológica que a sustenta, criando oportunidades para a expressão de processos subjetivos antes não pensados, refletidos e integrados à experiência consciente. A metodologia de pesquisa é uma importante dimensão da atuação profissional do psicólogo na escola.

Diante dessas reflexões, levantamos algumas questões gerais que podem ser significativas para o estudo da subjetividade social da escola, especialmente, por abrirem caminhos investigativos que possibilitam a formulação de novas questões e a construção de diferentes instrumentos de pesquisa (ver [Anexo](#)). Todavia, o primeiro ponto que destacamos a respeito das questões gerais propostas é que a pesquisa construtivo-interpretativa supera o enfoque roteirizado e fechado em relação ao projeto de pesquisa e etapas delimitadas em sua construção. A proposta da pesquisa representa de antemão o modelo teórico do pesquisador em sua fase embrionária, com reflexões, especulações, construções, entretanto, a imersão no campo abre novas possibilidades, assim como define os limites do que se encontrava previamente elaborado (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). É no cenário da comunicação dialógica, no contexto concreto da instituição, que as questões significativas são construídas pelo psicólogo escolar. A pesquisa é um processo vivo, presente, integrado à experiência atual da investigação científica e ao tecido relacional do cenário social no qual se desenvolve.

O segundo ponto é que o estudo da subjetividade social da escola se articula ao estudo das subjetividades individuais dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar. As configurações subjetivas individuais expressam, de modo singular, o sistema subjetivo da sociedade e sua organização complexa. Os processos subjetivos dos professores sobre os sistemas relacionais e contextos sociais dos alunos, por exemplo, podem integrar representações sociais, discursos, entre outras construções, que fazem parte da subjetividade social da escola. Por outro lado, a subjetividade social não é uma instância supraindividual, uma vez que é produzida pela ação de sujeitos emocionalmente implicados nos contextos sociais em que desenvolvem suas práticas. Isso reitera a ideia de que os processos sociais não são externos às ações individuais, pois se organizam em um sistema subjetivo no

qual o sujeito é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O terceiro ponto é que a subjetividade social de um dado espaço de relação, como a escola, não é uma entidade estática, considerando que os processos subjetivos sociais se nutrem de produções subjetivas diversas, organização diretamente relacionada à pluralidade de papéis e práticas sociais dos sujeitos. O aluno, o professor e os demais atores da instituição escolar trazem para esse espaço, além de sua capacidade reflexiva, suas configurações subjetivas, constituídas no embate contraditório com outras instâncias e processos sociais dos quais fazem parte ou em que estão indiretamente envolvidos. Qualquer alteração que ocorra fora da escola e que passe a ser dominante no sistema da subjetividade social, ao afetar os sujeitos da instituição escolar, afeta também a forma original da configuração subjetiva desse espaço.

## Considerações finais

O conceito de subjetividade social permite compreender a institucionalização das relações de escolarização, não somente no que diz respeito às condições concretas, objetivas, mas também quanto aos diferentes processos simbólico-emocionais que integram os sistemas de relações no cenário social da escola. Os processos são sempre de sujeitos concretos que, no cotidiano de suas ações e comunicações nesse espaço, deixam, mesmo que de forma indireta, sua marca. Esses sujeitos transitam em múltiplos contextos e deles trazem suas produções subjetivas, que se configuram de forma única na subjetividade social da instituição.

Por ser a subjetividade um sistema complexo, a construção de informações a seu respeito envolve uma reconstrução epistemológica, considerando que a pesquisa psicológica tradicional tem se mostrado limitada na compreensão de campos complexos da existência humana, em particular, pela moldura formal, instrumental e quantitativa que a define. A pesquisa construtivo-interpretativa, baseada nos princípios da epistemologia qualitativa, representa um importante caminho metodológico, tanto para compreender a



subjetividade em sua constituição complexa, como para superar a dicotomia entre pesquisa e prática profissional.

## Referências

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

González Rey, F. L. (2005a). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.

González Rey, F. L., & Mitjans Martinez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea.

Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Mitjans Martinez, A. (2009). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 1 fev. 2021.

Mitjáns Martínez, A. (2017). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. *In* S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2020). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: Atuação e formação. *In* H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea.

# ANEXO

## Questões Norteadoras para o Mapeamento Institucional da Subjetividade Social

1. Que dificuldades e facilidades a escola enfrenta na perspectiva dos diferentes atores que a compõem? Que processos subjetivos essas dificuldades e facilidades mobilizam nos diferentes atores?
2. Como a escola lida com as dificuldades? Que resultados tem conseguido? Como estes são explicados? Que implicações subjetivas essas explicações geram nos atores institucionais?
3. Quais são as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? De quais sistemas relacionais e contextos sociais participam? Quais são os processos subjetivos dos alunos e seus familiares em relação à escola? Quais são os processos subjetivos de gestores, professores e demais funcionários no que concerne aos alunos e seus sistemas relacionais e contextos sociais? Como os processos subjetivos se articulam nas relações de escolarização?
4. Quais são as condições de trabalho dos professores? De quais sistemas relacionais e contextos sociais participam? Quais são seus processos subjetivos referentes à sua formação para

lidar com as demandas escolares? Como subjetivam o exercício da docência na escola? Como subjetivam a própria identidade de professor? Como subjetivam a gestão escolar na instituição?

5.

Que compromissos a escola assume em sua proposta pedagógica? Como a proposta pedagógica foi construída? Como se relaciona com a realidade da vida escolar? De que maneira as políticas públicas em educação são integradas ao cotidiano da escola? Como as questões emergentes do cenário social escolar se articulam aos processos macrossociais?

## **CAPÍTULO 7**

# DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR : PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA IMPLEMENTÁ-LAS

# Camila Siqueira Cronemberger Freitas Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

## Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional faz-se cada vez mais necessária no contexto educativo, considerando-se as demandas emergentes que têm surgido com o passar dos anos e com as mudanças sociais. Vale destacar que a facilidade de acesso às instituições de ensino permitiu que estudantes de contextos variados pudessem estar presentes nas escolas e universidades, levando a comunidade acadêmica, inclusive o profissional de Psicologia Escolar, a voltar sua atenção para a perspectiva inclusiva.

Assim, é urgente que, nas instituições de ensino, sejam criados ambientes que possibilitem aos alunos não somente o acessá-las: a permanência ali deve ser de qualidade, oportunizando o sucesso escolar.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como abordagem que permite a variabilidade do ensino em salas de aulas comuns. Partindo do princípio de que elas são ambientes heterogêneos, o DUA possibilita o planejamento, o desenvolvimento e a execução de estratégias que possam contribuir para o processo de inclusão, tanto de aluno PAEE quanto não PAEE (ZERBATO, 2018).

O DUA pode ser desenvolvido em quaisquer modalidades e níveis de ensino, com turmas que contenham ou não alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Isso ocorre porque essa abordagem tem princípios que levam em consideração a heterogeneidade, trazendo a perspectiva da universalização das atividades, de modo que todos os estudantes da turma sejam contemplados em suas necessidades. Assim, ele vai do simples acesso ao ambiente escolar, uma vez que objetiva garantir a participação de todos os estudantes.

O DUA foi proposto por David Rose, Anne Meyer e a equipe do Center for Applied Special Technology (CAST) e consiste em um conjunto de princípios e estratégias voltado para o desenvolvimento

curricular de propostas efetivas que minimizem as barreiras que se apresentam diante do processo de ensino e aprendizagem, promovendo, conseqüentemente, a inclusão escolar (HALL, MEYER & ROSE, 2012).

Considerando esse cenário, o psicólogo escolar e educacional, ao trabalhar dessa perspectiva, deve realizar parceria com os professores, de modo que eles possam implementar em suas salas de aula os princípios do DUA. Além disso, ao se apropriarem das especificidades da abordagem, poderão atuar em formações, avaliações processuais da evolução e da aplicação dos princípios que a sustentam e orientar a escola, de um modo geral, a trabalhar considerando essa linha de ação.

Vale destacar que, para implementar o DUA, faz-se necessário, além do planejamento das ações e constantes avaliações do processo, conhecer o perfil da turma, as preferências, habilidades e dificuldades que a caracterizam para que seja possível traçar um planejamento do currículo nessa base (HALL, MEYER & ROSE, 2012). Considerando tal aspecto, este capítulo pretende apresentar um instrumento de verificação desse perfil, dada a importância que tem no desenvolvimento do Desenho.

O presente texto, portanto, contribuirá para a construção de conhecimento na área da inclusão escolar, psicologia escolar e educacional e dos estudos acerca do DUA.

## Desenho universal para a aprendizagem: conceito e princípios

A inclusão escolar é, sem dúvidas, o movimento de caráter mais democrático dentro da educação, uma vez que parte do princípio de que os estudantes, independentemente de suas características, devem ter acesso ao sistema de ensino, que necessita ser de qualidade e propulsor da aprendizagem de todos que dele usufruírem.

Com a inclusão escolar, ampliaram-se as possibilidades para o aluno PAEE, no entanto, na prática, há restrições no que se refere à

oferta e condições de aprendizagem. Em outras palavras, simplesmente colocar um aluno com essa especificidade nas classes comuns não garante uma inclusão escolar genuína, já que, para que ela ocorra, é preciso um ensino de qualidade, a facilidade no acesso, a permanência real desses estudantes, bem como o seu sucesso escolar (Mendes, 2010).

Considerando os grupos que compõem a escola, chama-se a atenção para a heterogeneidade presente nesse contexto, a qual é uma das características inerentes ao ambiente escolar e, por sua vez, é um aspecto que fundamenta a importância da inclusão. As diferenças humanas são o que torna o processo de aprendizagem rico em sua gênese, uma vez que requerem que o professor considere a variabilidade dos alunos para planejar suas atividades (Morgado, 2003).

Na educação tradicional, o que ocorre é a padronização do currículo e das estratégias de ensino, pois se considera que os alunos devem responder a um único modelo proposto. Meyer, Rose e Gordon (2014) apontam que a maioria dos currículos é desenvolvida considerando-se os alunos como homogêneos e visam alcançar os “medianos”. No entanto, os autores discutem que é utópico pensar nesse aluno, tendo em vista que todos são diferentes, com limites e possibilidades particulares.

Em consequência, criam-se as barreiras metodológicas, afetivas e atitudinais, uma vez que os próprios alunos que estão ‘fora do padrão’ correm sérios riscos de se desengajar e passar a enxergar a escola como um espaço hostil e que não atende às necessidades deles. Meyer, Rose e Gordon (2014) consideram, ainda, que esse é um dos grandes problemas encontrados, pois é exigido um trabalho redobrado para resgatar a autoestima desses estudantes e torná-los especialistas na própria aprendizagem.

Em contrapartida, evidencia-se a necessidade de se pensar em estratégias que possam contemplar o maior número de alunos possível, de modo que suas necessidades, dificuldades, potencialidades e formas de aprendizado possam ser consideradas.

Segundo Madureira (2018), a escola precisa reinventar-se de modo que acolha todos os alunos, afastando-se de concepções que explicam o fracasso escolar por meio de diferenças individuais.



Entendidas dessa maneira, as estratégias pensadas para uma determinada turma têm como ponto de partida as características do grupo, as dificuldades, as possibilidades, as preferências, as barreiras que se apresentam e que podem cercear a participação dos estudantes nas aulas, nas avaliações, nas práticas, dentre outros momentos.

Com fundamento em tais considerações e no Desenho Universal (DU) advindo da Arquitetura, foi criado o *Universal Design for Learning* (UDL), em português DUA, como uma abordagem educacional com a premissa da acessibilidade, a qual diz respeito a um contexto educacional em que os alunos se engajem e aprendam utilizando variadas formas de ação e expressão, e os professores ensinem com diversificadas maneiras de representar o conteúdo (Nunes & Madureira, 2015).

Por apresentar princípios que levam em consideração a heterogeneidade dos alunos, o DUA traz a perspectiva da universalização das atividades, a fim de que todos os estudantes da turma sejam contemplados em suas necessidades, indo além do acesso e buscando a garantia de participação.

Esse conjunto de princípios permite que os professores desenvolvam métodos, materiais e avaliações que possibilitem aos alunos um processo de aprendizagem eficaz. De acordo com Madureira (2018), o DUA relaciona-se com as práticas de ensino e com conceitos discutidos por diversos autores, tais como Vygotsky, Piaget, Bruner e Bloom, além de sofrer forte influência das neurociências. Dessa forma, o DUA não traz um roteiro acabado de intervenções, mas, sim, três princípios norteadores das práticas, que cada professor deverá incorporar para a elaboração e desenvolvimento de suas estratégias em sala de aula, bem como para guiar os objetivos, métodos, materiais e avaliações realizadas nos grupos de alunos. Eles possibilitam que o professor reconheça que a heterogeneidade é a regra e não a exceção, sem dar importância à proveniência do grupo de alunos (HALL, MEYER & ROSE, 2012).

Como tais princípios estão interligados, uma atividade pode abrangê-los simultaneamente, portanto é uma divisão empregada para fins de entendimento. São os seguintes: princípio da

representação, princípio do engajamento e princípio de ação e expressão, os quais se baseiam nos três conjuntos de redes cerebrais, a saber: redes de reconhecimento, redes afetivas e redes estratégicas.

Hall, Meyer e Rose (2012) apontam que, ao dividir as redes cerebrais em três grandes grupos, a compreensão acerca do funcionamento do cérebro se torna menos complexa, já que existem outras subdivisões, com muitas redes e funções cerebrais. A seguir, serão apresentados os três princípios segundo o Center for Applied Special Technology – CAST (2014).

O princípio da representação relaciona-se às redes de reconhecimento, uma vez que estas são responsáveis pelo aprendizado propriamente dito, com ‘o que’ o aluno aprende e como ele reconhece a informação apresentada, ou seja, trata-se do processamento da informação.

Assim, esse princípio, ao ser utilizado pelo professor, deve levá-lo a pensar em estratégias que possibilitem ao aluno ter uma variedade de opções. Nesse caso, ao identificar o perfil do grupo, poderá elencar atividades que permitam à turma compreender o conteúdo apresentado, sem barreiras para a aprendizagem.

O segundo princípio, o da ação e expressão, ou múltiplos meios de ação e expressão, correlaciona-se com a grande rede cerebral denominada pelo CAST de ‘redes estratégicas’, a qual tem relação direta com ‘como se aprende’, com as estratégias utilizadas para o ato de aprender.

Esse princípio requer que o professor esteja atento às formas que ele oferece ao aluno para que este se expresse. Além disso, sugere que o docente proporcione opções de atividade física, musicalização ou outros tipos de comunicação.

Quanto ao terceiro princípio, o do engajamento, ou dos múltiplos meios de engajamento, é importante destacar que diz respeito ao envolvimento dos alunos na tarefa e está relacionado com o grupo de redes cerebrais denominado redes afetivas, uma vez que se relaciona com os motivos pelos quais os alunos se mantêm interessados em aprender. Discute também o autoenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, fato que provoca no professor a necessidade de utilização de estratégias que os atraiam

para o que é trabalhado em sala de aula. Outro aspecto importante desse princípio diz respeito a tornar o aluno especialista no próprio ato de aprender, de modo que ele compreenda quais fatores estão relacionados ao seu processo de aprendizagem. Assim, o próprio estudante poderá observar quais atividades são mais restritivas ou facilitadoras para ele e, ainda, saber o que o torna mais engajado.

Diante desse cenário, o professor possui inúmeros desafios, já que terá de possibilitar aos estudantes diversas opções de aprendizagem que envolvam os três princípios.

O psicólogo escolar e educacional, portanto, ao se apropriar dessa abordagem, surge como um suporte ao professor, alguém que poderá auxiliá-lo a pensar e executar o DUA. Certamente, os profissionais envolvidos nessa tarefa deverão oferecer múltiplas alternativas, observando que a variabilidade do grupo é essencial para o desenvolvimento da abordagem do DUA.

## Instrumento de verificação do perfil da turma para implementar o DUA

Neste tópico, pretende-se apresentar uma proposta de instrumento de verificação do perfil da turma para a implementação do DUA. O respectivo documento foi elaborado durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado de uma das autoras e será aplicado durante o estudo. Vale destacar que poderão existir alterações conforme o andamento do trabalho, visto que este é um instrumento preliminar.

O DUA, em sua gênese, afirma que, para que seja possível desenvolvê-lo nas salas de aula, é necessário o conhecimento da turma, levando-se em conta, especialmente, os aspectos baseados nos três princípios: o da representação, o da ação e expressão e o do engajamento.

Tendo em vista essas considerações, elaborou-se um instrumento que pudesse facilitar o acesso às informações que possibilitassem o conhecimento de vários pontos fundamentais para a implementação do DUA. Trata-se de um questionário cujas

perguntas possuem ligação com os princípios relacionados anteriormente (ver [Anexo](#)). Com base no questionário, elaborado segundo os conceitos e características dos princípios do DUA, pode-se notar que algumas questões são voltadas para o perfil de aprendizagem geral e outras enfocam mais especificamente os princípios da representação, da ação e expressão e do engajamento.

As questões “Quais são suas disciplinas/áreas preferidas?”; “Quais as disciplinas/áreas em que você considera que possui bom desempenho?”; “Quais são as disciplinas mais difíceis para você?”; “Quais disciplinas exigem um maior esforço seu?” e “Quais atividades você mais gosta de fazer em seu tempo livre?” buscam investigar as dificuldades, preferências, habilidades que o aluno apresenta de um modo genérico, a fim de nortear o educador no seu processo de planejamento.

Outras questões foram elaboradas tendo em vista o princípio da representação, tais como: “O que te ajuda a aprender? (atividade manual, ler mentalmente, ler em voz alta, escrever ou outras formas)”;

“O que dificulta a sua aprendizagem? (aulas expositivas, trabalhos escritos, atividades artísticas ou outras atividades)” e “Como você prefere receber a informação? (lendo, escutando, assistindo a vídeos ou de outras formas)”. Assim, esse princípio, ao ser utilizado pelo professor, deve levá-lo a pensar em estratégias que possibilitem ao aluno ter uma variedade de opções. Nesse caso, ao identificar o perfil do grupo, poderá elencar atividades que permitam à turma compreender o conteúdo apresentado, sem barreiras para a aprendizagem.

As questões relativas à investigação do princípio da ação e expressão podem ser representadas pelos questionamentos seguintes: “Quais são seus esportes preferidos?” e “Como você prefere se expressar? (escrevendo, falando, utilizando a arte, expressões corporais ou de outras formas)”. Ao planejar conforme o princípio da ação e expressão, o professor deverá estar atento à promoção de opções de ação física, oferecendo uma variedade de métodos de respostas, otimizando o acesso a ferramentas e tecnologias de apoio, além de propiciar opções de expressão e comunicação, utilizando múltiplas ferramentas para a construção e a composição, bem como diversos meios de comunicação. Deve

também construir níveis de graduação e suporte para a prática e a performance, viabilizar opções para funções executivas, elencando as metas, sustentando o desenvolvimento de estratégias e planejamento, facilitando o gerenciamento de informações e recursos e, assim, melhorando a capacidade de monitoramento (MEYER, ROSE & GORDON, 2014).

O princípio do engajamento pode ser investigado por meio de questões que levem o aluno e o professor a compreenderem quais são as tarefas que favorecem o interesse na atividade. As questões “Na universidade, prefere trabalhar [...]”; “Você aprende melhor estudando [...]” e “Como você considera que um assunto o motiva para aprendizagem? (com vídeos, leituras, áudios, atividade escrita, artística ou corporal)” objetivam identificar quais são as ações que possivelmente podem engajar mais um aluno durante as aulas.

Sobre isso, Meyer, Rose e Gordon (2014) apontam que, com o DUA, podemos estimular o aluno a ponto de ele se desenvolver como especialista da própria aprendizagem, passando a entender as principais estratégias que pode empregar para apreender melhor um conteúdo, resolver uma atividade, manter o interesse na tarefa.

O papel do psicólogo escolar e educacional diante dessas propostas será o de auxiliar o docente a investigar o perfil da turma, tanto em relação à aplicação do questionário, quanto à sua interpretação.

Para isso, recomenda-se que o instrumento seja aplicado individualmente, em um ambiente propício para a obtenção das respostas, de maneira virtual ou impressa, sem exigir a obrigatoriedade da presença do professor ou psicólogo escolar e educacional. No entanto, a depender do caso, talvez seja oportuno o apoio de um desses profissionais, uma vez que podem surgir dúvidas nos alunos.

Outro ponto a ser destacado é que o instrumento deverá ser adaptado conforme o nível de ensino e faixa etária dos estudantes, bem como devem ser consideradas as devidas adequações relativas à acessibilidade, caso haja casos PAEE. É importante ressaltar, que, no caso de alunos com dificuldade de leitura e escrita e/ou comunicação, o questionário deverá ser lido, os pais poderão

respondê-lo ou devem-se analisar outras formas de preenchimento, de acordo com que os profissionais julgarem conveniente.

Para a análise das respostas, recomendam-se metodologias de análise de dados qualitativas, como, por exemplo, a análise de conteúdo, uma vez que permitem um aprofundamento das análises das respostas.

## Considerações finais

O DUA é uma abordagem que traz benefícios a todos os envolvidos em sua execução. Apresenta-se como uma proposta que visa à inclusão de todos os alunos, PAEE ou não PAEE. Para isso, baseia-se em três princípios: de representação, ação e expressão e engajamento.

Neste capítulo, foi apresentado um instrumento de apoio para a verificação de características da turma de alunos, o qual possibilita que o professor tenha uma linha de base para a realização do planejamento de suas aulas, bem como as adaptações do currículo.

Assim, este material poderá servir para o docente aplicar na turma antes do planejamento, de modo que as informações obtidas pelo instrumento possam nortear as ações futuras, como o planejamento das aulas, das avaliações, dentre outras. Ressalta-se, portanto, que o DUA aponta para a necessidade de levantamento de informações, considerando que as ações pautadas nessa abordagem devam ser derivadas da investigação docente, neste caso, o instrumento sugerido poderá ser utilizado nessa perspectiva.

Como faz parte da pesquisa de doutorado de uma das autoras, pode passar por alterações futuras, conforme o avanço nos estudos.

## Referências

Center for Applied Special Technology – CAST (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: Cast.

- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Madureira, I. P. (2018). Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: Sua pertinência na escola atual. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. S. A. Cabral (Orgs.), *Perspectivas internacional da educação especial e educação inclusiva*. Marília: ABPEE.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: Começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: Quem diz que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Das Investigações às Práticas*, 5 (2).
- Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Possibilidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

# ANEXO

## Questões Sobre o Perfil de Aprendizagem dos Estudantes

1. Quais são suas disciplinas/áreas preferidas?
2. Quais as disciplinas/áreas em que você considera que possui bom desempenho?
3. Quais são as disciplinas mais difíceis para você?
4. Quais disciplinas exigem um maior esforço seu?
5. Quais são seus esportes preferidos?
6. Quais atividades você mais gosta de fazer em seu tempo livre?
7. Na universidade, prefere trabalhar: sozinho ( ) com outra pessoa ( ) num pequeno grupo ( ) num grupo grande ( )?
8. Você aprende melhor estudando: sozinho ( ) com outra pessoa ( ) num pequeno grupo ( ) num grupo grande ( )?
9. O que te ajuda a aprender? (atividade manual, ler mentalmente, ler em voz alta, escrever ou outras formas).
10. O que dificulta a sua aprendizagem? (aulas expositivas, trabalhos escritos, atividades artísticas, ou outras formas).
11. Como você prefere se expressar? (escrevendo, falando, utilizando a arte,



expressões corporais, ou de outras formas).

12. Como você prefere receber a informação? (lendo, escutando, assistindo a vídeos, ou de outras formas).
13. Como você considera que um assunto o motiva para aprendizagem? (com vídeos, leituras, áudios, atividade escrita, artística ou corporal).
14. Imagine um excelente professor. Quais são suas principais características?

# CAPÍTULO 8

## DIÁRIOS DE CAMPO E SUAS POTENCI ALIDADE S À LUZ DA PSICOLO GIA ESCOLAR

Bruna Saraiva Candeira  
Fauston Negreiros

### Introdução

Na atuação dos psicólogos, um dos possíveis instrumentos a ser utilizado é o Diário de Campo, o qual é um recurso metodológico usado para registrar o que é vivenciado, observado, acompanhado em uma realidade social. Por meio do diário é possível conhecer as vivências no campo investigado, o que implica um saber não institucionalizado, mas prático (FREITAS & PEREIRA, 2018).

O Diário de Campo, de modo geral, possui um caráter concomitantemente etnográfico, de pesquisa e íntimo aliado à documentação dos fatos cotidianos na prática, na convivência de um determinado grupo social ou contexto institucional, o que o diferencia dos demais textos desse tipo.

Trata-se de um instrumento de registro documental muito utilizado em diversos âmbitos, no qual são anotados, no momento da própria observação ou no término dela, todos os aspectos observados (ou o quanto possível) no ambiente que está sendo estudado. Na Psicologia Escolar, é empregado tanto na pesquisa educacional quanto na prática profissional do psicólogo (VIÉGAS, 2007).

Historicamente, os diários de campo surgiram em meio às pesquisas etnográficas, a fim de se produzirem registros e, posteriormente, as descrições densas das culturas e dos contextos investigados. Para Clifford Geertz, estudioso reconhecido na área, os textos antropológicos são interpretações de “segunda e terceira mão”, pois apenas um nativo pode interpretar em primeira mão o que se refere a seu povo, cultura etc. Assim, segundo o autor, os textos antropológicos são ficções, algo construído, “modelado”, fabricado, imaginado (GEERTZ, 1989, p. 26). Do mesmo modo, defendemos neste capítulo que os registros realizados por profissionais da psicologia escolar nos cotidianos institucionais só corresponderão a uma versão dos fenômenos educacionais do chão da escola.

Há situações em que é mais indicado e proveitoso, igualmente para a prática de pesquisa e a atuação na escola, se dedicar integralmente à convivência com os atores escolares. Tão logo encerrada cada observação, os momentos vivenciados nos quais se abre mão das anotações devem ser transformados em registros (VIÉGAS, 2007).

As condições de textualização, de registro escrito, ou seja, de trazer os fatos observados (vistos e ouvidos) para o plano do discurso, têm um papel importante e diferencial no processo de comunicação no seio da comunidade profissional e no de conhecimento propriamente dito (NASCIMENTO & LEMOS, 2020; OLIVEIRA, 1996).

A utilização da escrita no Diário de Campo fomenta possibilidades tanto para a atuação profissional do psicólogo escolar como para a pesquisa, uma vez que permite registrar práticas no cotidiano da escola, para então acompanhar as processualidades da escolarização, a rotina dos estudantes e dos demais sujeitos escolares, materializando, assim, a observação no cotidiano, subsidiando a pesquisa educacional e a prática escolar.

Destacamos que na prática do profissional da psicologia escolar, seu trabalho de registro, como atividade socialmente organizada, é passível de que se faça uma descrição de um fenômeno real que difira da forma pela qual ele é descrito por quem o viveu. Em razão disso, defendemos que novas possibilidades para o Diário de Campo possam ser promovidas, sob duas potentes vertentes: i) de uma ferramenta para a autocrítica profissional, que pode utilizar seus próprios registros em diários a fim de autoavaliar suas impressões, percepções momentâneas, possíveis reducionismos etc.; ii) de registro e reflexão coletiva na produção de diferentes diários sobre o cotidiano educacional, oportunizando aos demais sujeitos da comunidade escolar que também construam seus diários de campo, descrevendo suas experiências, e que possam socializar tais registros com os demais segmentos escolares. Por fim, em meio às múltiplas versões, autocríticas e registros acerca dos fenômenos educacionais, sejam coconstruídas novas estratégias de enfrentamento dos problemas na escolarização produzidos no chão da escola.

## Fundamentação teórica

A pesquisa qualitativa na investigação educacional ganhou força no final do século XIX, inicialmente como forma de contraposição à abordagem quantitativa em investigações dos fenômenos humanos e sociais. Assim, novos modelos de pesquisa da vida escolar foram propostos, a fim de investigá-la em sua complexidade; um deles é a Etnografia (VIÉGAS, 2007).

A etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social e etimologicamente significa 'descrição cultural'. É um

importante meio de compreender como os processos sociais são construídos e dinamizados pelas pessoas em seu dia a dia (VIÉGAS, 2007; SATO & SOUZA, 2001).

Oliveira (1996) aponta que, da perspectiva da Antropologia, se enfatiza o caráter constitutivo do 'olhar', do 'ouvir' e do 'escrever' na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais, os quais se configuram como três etapas de apreensão dos fenômenos sociais.

O 'olhar' e o 'ouvir' complementam-se e são devidamente sensibilizados pela teoria em que se fundamenta o estudo. Tendo-a por base, tanto um quanto outro servem para adentrar e conhecer o campo, bem como dele participar. O exercício da etnografia pode, assim, ser compreendido como a representação do trabalho de campo em textos. O texto etnográfico, para ser elaborado, deve ter pensadas as condições de sua produção, considerando-se as etapas iniciais da obtenção dos dados, o 'olhar' e o 'ouvir', que constituem a percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica e no trabalho de atuação em um campo, como o escolar. O 'escrever' configura-se, então, como parte importante do próprio processo de compreensão do caso (OLIVEIRA, 1996).

Portanto, fazer uma etnografia, ou seja, realizar um estudo das culturas de outros povos, construindo uma 'descrição densa' (que não se encerra em si, mas que serve de material para uma interpretação mais ampla) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam o que estão fazendo (OLIVEIRA, 2020).

Conforme Geertz (1989), praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são as técnicas e os procedimentos determinados que caracterizam o método. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: a produção de uma 'descrição densa'.

André (1995) elenca como requisitos para a pesquisa educacional ser de tipo etnográfico: fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (como observação participante, entrevista e utilização de Diário de Campo); o pesquisador ser o instrumento principal de coleta e análise de dados;

colocar a ênfase no processo, apreender e retratar a visão dos participantes, realizar trabalho de campo, apoiar-se na descrição e indução, buscar a formulação de hipóteses e teorias – e não a sua testagem.

A escrita etnográfica reconhece a relevância da descrição das práticas sociais, mas sem se encerrar nelas, pois considera que fatos particulares, compreendidos do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa, se relacionam a fenômenos sociais mais amplos. A pesquisa educacional também é, a seu modo, uma pesquisa sobre o universo da cultura e demanda, desse modo, uma aproximação interpretativa dos significados construídos e operacionalizados pelos sujeitos (OLIVEIRA, 2020).

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que leva a concluir que estão sendo feitos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995).

No que se refere à área educacional, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica passou a ganhar força especialmente a partir do final da década de 1970, em função da profundidade e riqueza de suas análises. Isso ocorreu porque possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia (VIÉGAS, 2007).

Conforme foi apontado por Ezpeleta e Rockwell (1986 *apud* VIÉGAS, 2007), a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular, na qual tomam forma internamente, por exemplo, as correlações de forças, as prioridades administrativas e as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. Trata-se de uma realidade e de um cotidiano que precisam ser adentrados, conhecidos e registrados porque

constituem o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas.

No caso da psicologia escolar brasileira, dentre as pesquisas que muito contribuíram para o entendimento do que se passa no interior das escolas, sobressai o trabalho de Maria Helena Souza Patto, em especial *A produção do fracasso escolar*, obra de 1990, importante marco na área. Essa obra inaugurou novas possibilidades de a psicologia pesquisar e intervir no campo educativo.

André (1995) aponta razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, dentre as quais destaca permitir maior aproximação à escola, considerada como espaço social. Ao operar com a descrição densa, o pesquisador refaz seus movimentos e, por meio de seu Diário de Campo, constrói descrições e registros documentais, que são um instrumental para a compreensão do cotidiano vivido e investigado.

Dessa forma, o Diário de Campo, que é um dos componentes que caracterizam a abordagem etnográfica de pesquisa, em conjunto, sobretudo, com a observação participante, entrevistas e análise documental, condensa em si a etapa do 'escrever' apontada por Oliveira (1996). É um registro documental que se faz subsídio importante com o qual a psicologia escolar conta, em pesquisa e em atuação.

Esse exercício de observar, registrar e analisar é atravessado por um conjunto de verdades discursivas e não discursivas que tornam possível ver certas coisas e não outras, ver de uma forma e não de outra, com toda a organização espaço-temporal que implica, estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão (LARROSA, 1994 *apud* OLIVEIRA & FABRIS, 2017).

## Caracterização do documento Diário de Campo

O Diário de Campo é um documento composto por uma folha com espaços para registrar a data da observação no campo, o lugar observado (assim como uma descrição geral deste) e, então, um local para o registro escrito da cena, dos atores envolvidos, dos fatos que aconteceram no campo de observação, assim como das

sensações e percepções do pesquisador/psicólogo escolar diante das ocorrências ali desenroladas.

Essa estrutura do Diário de Campo possibilita registrar o cotidiano e, com isso, colocar em análise os acontecimentos, propondo que, ao escrever as vivências de um campo, emergem criação e análise.

O observador coloca-se na vida da comunidade escolar de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las, observando os tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as consequências da interação e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento (NASCIMENTO & LEMOS, 2020; VIÉGAS, 2007).

Nessa perspectiva, o Diário de Campo não é uma representação que o pesquisador faz de um objeto pesquisado previamente, mas é uma ferramenta que permite, mediante a estratégia da escrita, o registro, a análise e a compreensão do ato de ver, dizer, pensar, ler e escrever. A escrita do Diário de Campo e as narrativas históricas trazem um escopo importante e rico de empiria e criação na pesquisa, possibilitando o trabalho vivo da memória e o registro dos acontecimentos das práticas sociais. Os acontecimentos do cotidiano ganham um lugar relevante na produção de estudos e nas análises das experiências (NASCIMENTO & LEMOS, 2020).

Assim, o registro escrito é pensado como um exercício constante que tem importância no mundo, como uma narração de histórias que também é entendida como intervenção no campo, pois ela é mediadora na transmissão de vivências (MONTEIRO & MENDONÇA, 2020).

## Considerações finais

Diante do exposto, pode-se destacar que o Diário de Campo é um registro documental que se delinea de modo a produzir importantes subsídios para o trabalho do psicólogo escolar. Em especial, quando tal profissional reconhece que, mesmo com as



sucessivas observações que realize no cotidiano da escola, em meio aos diferentes atores e atrizes sociais e espaços da comunidade escolar, nunca obterá uma versão absoluta ou finalizada acerca dos fenômenos e experiências, mas, sim, apenas uma versão! Para uma compreensão ampla, é importante se ter acesso às múltiplas versões que tais sujeitos têm sobre suas próprias experiências de vida e de escolarização.

No campo da pesquisa em psicologia escolar e educacional, as descrições e narrativas das visitas do pesquisador e do cotidiano observado, conhecido e vivenciado na rotina escolar, constituem-se em rico material de conhecimento daquela realidade. Observar as impressões geradas e transcritas do pesquisador norteiam e aproximam os resultados da análise da pesquisa da realidade investigada. O Diário de Campo é um instrumento pelo qual a escrita, o olhar e o ouvir do pesquisador são transformados em registros documentais e, assim, em fontes importantes da pesquisa acerca da realidade investigada. Assim, tais registros, quando apresentados, debatidos e refletidos coletiva e horizontalmente, podem subsidiar maiores compreensões sobre a participação de todos nas atividades educativas produzidas no chão da escola e, em especial, produzir a autocrítica necessária para a construção cooperativa – pelo acesso às múltiplas versões dos sujeitos do que viveram na escola e fora dela – de enfrentamentos das possíveis demandas educacionais.

No que tange ao Diário de Campo como instrumento do psicólogo escolar em sua atuação profissional nas instituições de ensino, trata-se de uma ferramenta que o ajuda em sua atuação a fazer registros do cotidiano escolar, da relação entre os atores escolares (estudantes, seus familiares ou responsáveis, docentes, equipe gestora e demais trabalhadores da educação) e de observações daquele contexto social particular que é a escola, materializando e acompanhando, por intermédio dos registros, a processualidade da escolarização naquele contexto. A análise desses registros pode auxiliar a compreensão da instituição escolar e das relações e processos que se delineiam naquela realidade, fazendo emergir, pela observação deles, intervenções, projetos e políticas pedagógicas que sejam úteis e façam sentido naquela determinada escola. Afinal, todos os sujeitos que compõem a

comunidade escolar também podem produzir seus diários, registrando suas observações, escutas e versões e, assim, se pode compreender e intervir na escola cooperativa e horizontalmente, recuperando o protagonismo de todos os sujeitos.

## Referências

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Universidad Pedagógica Nacional*, 12, II semestre.
- Freitas, M., & Pereira, E. R. (2018). O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, 20 (3), 235-244.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Monteiro, A. C. L., & Mendonça, A. G. (2020). Psicologia e deficiência – afinando os sentidos para encontros com autismos. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15 (3), 1-15.
- Nascimento, M. L., & Lemos, F. C. S. (2020). A pesquisa-intervenção em psicologia: Os usos do diário de campo. *Barbarói*, (57), 239-253.
- Oliveira, A. (2020). Etnografia e pesquisa educacional a partir de antropologia interpretativa. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992795>.
- Oliveira, R. C. (1996). O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, 39 (1).
- Oliveira, S., & Fabris, E. H. (2017). Práticas de iniciação à docência: O diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (52), 639-660.

Sato, L., & Souza, M. P. R. D. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia Usp*, 12 (2), 29-47.

Viégas, L. D. S. (2007). Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. *Diálogos possíveis*, 10, 104-105.

# ANEXO

## Modelo de Diário de Campo

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Tempo de observação: \_\_\_\_\_

Local de observação: \_\_\_\_\_

**Descrição do local/contexto observado:**

**Registro:**

# **CAPÍTULO 9**

## **RELATÓRIOS DE PSICOLOGIA ESCOLAR PARA PAIS/RESPONSÁVEIS**

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros  
Denise Martins da Costa e Silva

### **Introdução**

A Psicologia é uma ciência. Essa afirmativa prevê a utilização de métodos e técnicas comprovados para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, portanto, a presença do psicólogo em qualquer âmbito de atuação profissional se valerá disso. Assim, não importa em que espaço atue, o psicólogo irá se utilizar de técnicas e instrumentais próprios que qualificam sua atuação.

Neste capítulo, apresentaremos um desses instrumentais empregados no ambiente escolar, que foi denominado por nós de Relatório de Acompanhamento e tem como principal objetivo

comunicar às famílias e a outros profissionais que acompanham crianças e jovens em idade escolar aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem destes.

Para embasar tal produção, traremos, no escopo deste trabalho, alguns itens contemplados nas *Orientações técnicas para a atuação do psicólogo escolar/educacional*, bem como *Resoluções do Conselho Federal de Psicologia* que justificam a configuração do instrumento. Esperamos contribuir para a área considerando a incipiência de estudos sobre registros documentais direcionados ao campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Os fundamentos teóricos elaborados na Psicologia, ferramenta de trabalho do profissional, juntamente com o conhecimento da rotina da escola, da prática exercida, entre outros fatores, servirão de base para pensar formas de superar determinismos sociais que impedem o entendimento da complexidade que envolvem as relações estabelecidas na escola na busca de sua função, a de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade (CFP, 2019, p. 40).

Assim, considerando-se a função supramencionada e a finalidade precípua de contribuir com a ciência psicológica em sua interface com a educação, o documento-modelo sobre o qual este capítulo se refere intenciona proporcionar subsídios consistentes para a prática do psicólogo escolar e educacional.

## Referencial teórico

A fim de produzir registros documentais sobre sua prática e levando em conta, além de muitos outros aspectos, “que a(o) psicóloga(o), no exercício profissional, tem sido solicitada(o) a apresentar informações documentais com objetivos diversos e a

necessidade de editar normativas que forneçam subsídio à (ao) psicóloga(o) para a produção qualificada de documentos escritos” é que o Conselho Federal de Psicologia publicou, em 29 de março de 2019, a Resolução nº 6, que instituiu regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional e revoga a Resolução CFP nº 15/1996, a Resolução CFP nº 07/2003 e a Resolução CFP nº 04/2019. Esse material sistematizou muito do que já se sabia e fazia no exercício da profissão.

É consenso na área que o psicólogo usa métodos e instrumentos para realizar coleta de dados, estudo e interpretação das informações obtidas. Além disso, busca compreender as relações entre os fenômenos psíquicos, o indivíduo e a sociedade (CPF, 2010). Os principais instrumentos de avaliação psicológica são: entrevista, testes e observação e, segundo a Resolução nº 6 supracitada, são modalidades de documentos do profissional:

Art. 8º - Constituem modalidades de documentos psicológicos:

- I - Declaração;
- II - Atestado Psicológico;
- III - Relatório;
  - a) Psicológico;
  - b) Multiprofissional;
- IV - Laudo Psicológico;
- V - Parecer Psicológico.

No ambiente escolar, nosso espaço de atuação, os instrumentos mais utilizados são a entrevista e a observação, e a modalidade mais comum é a de relatório, seja ele psicológico ou multiprofissional. Para a construção dos relatórios, apresentaremos o fluxo empregado por meio dos instrumentais apontados, visto que ele acontece mediante a atuação profissional, ou seja, a coleta desses dados e a construção do ou dos relatórios fazem parte da função e atuação do psicólogo nesse espaço.

Vale lembrar que, numa perspectiva integral, o psicólogo escolar e educacional pode desenvolver um trabalho com toda a comunidade escolar-professores, pais, funcionários, estudantes, por meio dos conhecimentos intrínsecos à ciência psicológica.

Segundo o Guia de Referência de Atuação do Psicólogo na Educação Básica (2019), o psicólogo escolar e educacional, ao atuar em qualquer uma dessas frentes, tem como norte o trabalho coletivo e para o bem comum, mas é importante destacar que o foco maior desses investimentos educacionais, se dá, especialmente, nos fatores que implicam diretamente o processo de escolarização, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Geralmente, é por esse aspecto que somos convidados a observar e avaliar os estudantes.

O resultado do processo ensino e aprendizagem, em uma perspectiva crítica, é entendido como decorrente das práticas sociais e escolares que o produzem. Nessa perspectiva, a(o) psicóloga(o) avança na compreensão desse processo quando o analisa a partir de condições histórico-sociais determinadas. Sua superação depende de ação que envolva os diferentes aspectos do processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos, práticas institucionais e contexto social (CFP, 2019, pp. 44-45).

Assim, é importante que essa avaliação seja prospectiva, ou seja, naquilo que o aluno pode desenvolver-se, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar. Não iremos focalizar nosso trabalho nas questões que permeiam as tensões relacionadas a esses conceitos, mas ressaltamos a importância de que o profissional que atua nessa área tenha uma postura ética, “potencializando sua atitude investigativa e reflexiva para o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade diante das demandas das diversidades individuais, grupais e institucionais” (BRASIL, 2019).



Portanto, o fluxo para a construção do documento segue as seguintes etapas: observação do aluno em diferentes espaços; escuta qualificada deste aluno, dos seus professores e de seus familiares. Acrescente-se a isso, esse fluxo não precisa seguir, necessariamente, essa ordem [1].

A partir dessas intervenções coletamos os dados necessários para a produção do Relatório Multiprofissional. Esse será o modelo que descreveremos aqui, pois esse é o que mais utilizamos em nossa prática e o consideramos mais adequado, visto que estamos em uma instituição e que nosso aluno é um ser integral acompanhado por vários profissionais dentro da escola. Como o CFP (2019) aponta no Art. 12 da Resolução de nº 6:

o relatório multiprofissional é resultante da atuação da(o) psicóloga(o) em contexto multiprofissional, podendo ser produzido em conjunto com profissionais de outras áreas, preservando-se a autonomia e a ética profissional dos envolvidos.

Vale considerar que, caso a avaliação realizada inclua testes psicológicos ou sejam solicitados explicitamente ao profissional de psicologia, optamos por realizar o ‘relatório psicológico’, que, segundo a Resolução do CFP (2019), consiste:

[...] em um documento que, por meio de uma exposição escrita, descritiva e circunstanciada, considera os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, podendo também ter caráter informativo. Visa a comunicar a atuação profissional da(o) psicóloga(o) em diferentes processos de trabalho já desenvolvidos ou em desenvolvimento, podendo gerar orientações, recomendações, encaminhamentos e intervenções pertinentes à situação descrita no documento, não tendo como finalidade produzir diagnóstico psicológico.

É importante que esse documento contenha: narrativa detalhada e didática, com precisão e harmonia; linguagem acessível e compreensível ao destinatário; a demanda, os procedimentos e o raciocínio técnico-científico do profissional, bem como suas conclusões e/ou recomendações. Faz-se necessário, ainda, que não corresponda à descrição literal das sessões, atendimento ou acolhimento realizados. É orientação do documento, também, que o relatório deve apresentar informações da estrutura, em forma de itens ou texto corrido, com cinco itens: identificação; descrição da demanda; procedimento; análise; conclusão/identificação.

## Caracterização do documento

De forma objetiva, e realçando a perspectiva de um documento-modelo que se apresenta circunstanciado, vamos descrever o documento considerando partes, itens, objetivos, assim como orientações sobre formas de preenchimento.

Indica-se que o relatório seja redigido em papel timbrado, isto é, marcado com o símbolo ou logomarca da escola, personalizando e informando essa instituição.

O primeiro item refere-se à **identificação do aluno**, no qual é importante identificar somente o que for necessário para a personalização do relatório. Sugere-se que sejam incluídos o nome do aluno e dos pais/responsáveis, o nível (série/ano) em que o aluno se encontra e o turno, assim como a data de nascimento do aluno.

Em seguida, vem a **descrição da demanda**. Todo documento deve ter seus registros orientados a uma finalidade. Partindo dessa premissa, a ideia é a de que, de forma clara e objetiva, se apresente o que for pertinente (e somente isso) para a finalidade do documento, evitando-se descrições prolixas e desvinculadas da finalidade documental. Nessa descrição, é interessante que seja explicitado desde quando o aluno está matriculado na instituição, se tem assiduidade e pontualidade e/ou outros registros que correspondam à demanda. Um aluno que ingressou no colégio há um ano e um aluno que já esteja ali a bastante tempo podem ter determinações diferentes em seu contexto escolar em relação à

socialização, por exemplo. Mas atenção: é importante que aquilo que for registrado tenha critérios de confiabilidade e quaisquer suposições ou julgamentos não são condizentes com o exercício profissional. Isso inclui a produção documental.

Após a descrição da demanda, registrar os **procedimentos** que subsidiaram a produção do relatório. Além de ser necessário, esse registro favorece o entendimento de familiares sobre como foi realizada a coleta dos dados referentes ao aluno, o estudo e interpretação dos fenômenos e processos psicológicos e pedagógicos constantes no documento.

Sobre esse item, ainda é preciso esclarecer que o psicólogo escolar tem de assumir o compromisso de uso diversificado de conhecimentos, técnicas e procedimentos já reconhecidos pela comunidade científica que possam configurar a avaliação, as intervenções e os encaminhamentos tanto no contexto escolar propriamente dito como em outros contextos nos quais o aluno se insere. Esse esclarecimento está em consonância com a Resolução nº 6, de 29 de março de 2019, citada anteriormente.

Para uma atuação que preze pela qualidade do processo educacional, o psicólogo escolar e educacional precisa desenvolver práticas que considerem a coletividade e, sobretudo, potencializem a comunidade escolar. Nessa tendência, ao produzir um relatório destinado aos pais/responsáveis, essa orientação deve destacar-se. Assim, sobre o item **análise**, as orientações para esse relatório são as seguintes: contemplar a perspectiva integral do ser humano (o aluno, nesse caso) e admitir influências múltiplas e interdependentes de ambientes diversos sobre o desenvolvimento da pessoa.

Em relação ao primeiro aspecto, perspectiva integral do ser humano, o documento-modelo sugere a descrição de dimensões cognitivas, socioafetivas e comportamentais (em registro geral ou em subtópicos – como no documento-modelo que consta em [Anexo](#)). Vale destacar o nosso entendimento de que essas dimensões não são estanques nem desintegradas. Longe disso, reafirmamos o aluno e a escola, integralmente, procurando transcender e superar olhares reducionistas sobre o desenvolvimento humano, que outrora superdimensionava aspectos cognitivos em detrimento dos demais aspectos do desenvolvimento. Outro fator considerado nessa

subdivisão foi a orientação do próprio documento guia de que o instrumental deveria ser acessível a todas as pessoas e de fácil compreensão. A equipe de Psicologia da escola considerou que, ao organizar o relatório dessa forma, estaria cumprindo harmonicamente o que foi sugerido.

Em relação ao segundo aspecto, o de admitir influências múltiplas e interdependentes sobre o desenvolvimento da pessoa, faz-se necessário apontar que a concepção deste documento-modelo não está sediada em concepções de influências que separam o que cabe à família e o que cabe à escola de maneira segregada. Em outras palavras, neste documento a proposição é de que a relação entre escola e pais/responsáveis deve pautar-se em termos de parceria entre as partes, em que cada um dos dois contextos partilhe responsabilidades para o desenvolvimento da criança/adolescente (aluno). Explicando de outro modo, Marturano, Rizo, Carla e Fava (2016) expõem o seguinte acerca dessa concepção:

[...] a antiga concepção de influências separadas, em que cabia à família promover o desenvolvimento social e à escola, a educação formal, pode ser substituída, figurativamente, por uma visão de protagonismo, em que família e escola assumem alternadamente o papel principal e o de coadjuvante na promoção de competências para a vida em sociedade, dependendo do momento da trajetória de vida da criança em combinação com a tarefa de desenvolvimento que está sendo considerada (p. 49).

Assim, após as considerações explicitadas, a orientação é a de que, no documento, os aspectos cognitivos, socioafetivos e comportamentais sejam descritos. Essa descrição pode ser em tópicos separados ou como uma descrição única que os contemple, a critério do profissional e/ou por opção da instituição escolar.

Por último, e não menos importante, é o item que sugerimos nomear **considerações finais**, cujo destaque é sintetizar que o

processo é orientado no tempo e, dessa forma, quaisquer considerações cuidadosamente apontadas no documento não podem prescindir dessa afirmação.

É útil, ainda, reafirmar neste último item, que a equipe da escola permanece à disposição para contribuir com o desenvolvimento integral desse aluno; considerar a indicação de alguma orientação ou sugestões pertinentes com essa intencionalidade e, se for necessário, a recorrer à colaboração especializada de algum outro profissional.

## Considerações finais

Cumpramos destacar que o documento-modelo que ora apresentamos ressalta a importância de considerar as demandas do contexto educacional por meio de uma visão sistêmica, associando reflexões sobre novos modelos de intervenção, como sugere Viana (2016) ao referir-se à ampliação de “publicações que apontam atualmente para a ineficiência do modelo clínico no contexto educacional” (p. 54). Assim, a atuação do psicólogo escolar que corroboramos leva em conta novas experiências de atuação orientadas para a prevenção e em perspectiva institucional.

Salientamos que, embora o documento se apresente como um modelo, os aspectos particulares tanto do contexto escolar em que se desenvolve a prática do psicólogo escolar, quanto as especificidades que norteiam suas atividades diárias, as dos professores e outros agentes escolares não podem deixar de estar presentes. Desse modo, a autenticidade do documento será garantida respeitando-se os devidos limites e possibilidades que este possa vir a oferecer em cada cenário escolar no qual os profissionais atuam.

Consideramos que esse registro documental pode servir, portanto, para favorecer o preenchimento de uma lacuna identificada pela escassa publicização de referências que possam instrumentalizar o profissional de Psicologia Escolar e Educacional em sua prática, no que tange diretamente à prática que se volta às relações estabelecidas entre a escola e a família.

## Nota

[1] Vários instrumentais ou inventários são indicados para essa coleta de dados visando ao relatório, citaremos aqui alguns que nós utilizamos de forma mais sistemática: Danna e Matos (1986); Bentzen (2012); Cunha (2002); Assumpção (1977).

## Referências

- Assumpção, M. L. T. (1977). *Estruturação da entrevista psicológica*. São Paulo: Atlas.
- Bentzen, W. R. (2012). *Guia para observação e registro do comportamento infantil*. Trad. All Tasks. Rev. Elizabete Villibor Flory. São Paulo: Cengage Learning.
- Brasil (2019). *Resolução nº 6*, de 29 de março de 2019. Diário Oficial da União. Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais/Conselho Federal de Psicologia, Abril; 2019. Edição: 62. Seção: 1. Página: 163.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2010). *Avaliação psicológica: Diretrizes na Regulamentação da profissão*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). Brasília: CFP.
- Cunha, J. A. (2002). *Psicodiagnóstico – V* (5ª ed. rev. e ampl.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (1986). *Ensinando observação: Uma introdução*. São Paulo: Edicon. (Manual do professor)
- Marturano, E. M., Rizo, L., Carla, L., & Fava, D. C. (2016). A fronteira da educação entre a família e a escola. In D. C. A. Fava. *Prática*

*da psicologia na escola: Introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (pp. 47-66). Belo Horizonte: Artesã.

Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a psicologia e a educação: Reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. *In* R. Francischini, & M. N. Viana, *Psicologia escolar: Que fazer é esse?*. Brasília: CFP.

# ANEXO

## Modelo de Relatório de Psicologia Escolar para Pais/Responsáveis

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

### RELATÓRIO MULTIPROFISSIONAL DE ACOMPANHAMENTO

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

**1.1** Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Data de  
nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**1.2** \_\_\_\_\_ Nível:  
\_\_\_\_\_

**1.3** \_\_\_\_\_ Turno:  
\_\_\_\_\_

#### 2. DESCRIÇÃO DA DEMANDA

#### 3. PROCEDIMENTOS

#### 4. ANÁLISE

**4.1** Aspectos Cognitivos

**4.2** Aspectos Socioafetivos

**4.3** Aspectos Comportamentais



## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

CIDADE, DIA, MÊS E ANO

Assinatura psicóloga escolar

Assinatura coordenadora pedagógica

Assinatura professora

# **CAPÍTULO 10**

## **RELATÓR IOS DE PSICOLO GIA ESCOLAR PARA GESTÃO**

Carolina Martins Moraes  
Fauston Negreiros  
Thaiza da Silva Fonseca

### **Introdução**

A Psicologia Escolar e Educacional contempla estudos diversos sobre a formação e a atuação profissional em face da relação entre processos educativos e desenvolvimento. Nas suas práticas profissionais, o psicólogo escolar e educacional possui relevante papel na mediação de relações educacionais junto a toda a comunidade escolar, incluindo a gestão.

A gestão das instituições educacionais, sejam públicas, privadas e/ou filantrópicas, geralmente buscam conhecimento das ações desenvolvidas pelos diversos setores das escolas, universidades etc. Diante disso, o registro documental das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar é relevante na medida em que fornece à gestão elementos que reafirmam a importância desses

profissionais para a promoção do desenvolvimento como também possibilita o apoio para a superação dos desafios existentes.

Com base nisso, o documento *Relatório de Psicologia Escolar para a Gestão* pode possuir diversas possibilidades e finalidades, como: descrever as ações do serviço de psicologia escolar, nos diversos níveis e/ou modalidades de ensino, de modo a fornecer um panorama das práticas desenvolvidas em toda a instituição educativa; documentar sobre um caso específico e as ações que foram ou serão necessárias, como acionamento ou notificação de outros órgãos, como o Conselho Tutelar etc.

Esse documento mais geral pode ser elaborado com uma periodicidade combinada entre serviço de psicologia escolar e gestão, como trimestralmente, semestralmente ou anualmente, por exemplo, sempre considerando a realidade educativa e a dependência administrativa da instituição de ensino. Em algumas situações específicas, pode ser produzido em caráter de urgência e/ou com uma periodicidade menor.

O *Relatório de Psicologia Escolar para a Gestão* deve estar em consonância com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). Um cuidado importante na elaboração desse documento é em relação ao sigilo das informações, devendo o psicólogo, no relacionamento com profissionais não psicólogos, “compartilhar somente informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações, assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo” (CFP, 2005, p. 12).

Além disso, é fundamental que o profissional reflita sobre as relações de poder que também permeiam os espaços educacionais e a relação psicólogo-gestão. “O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica” (CFP, 2005, p. 7).

Trata-se de um documento bastante útil para a melhoria das práticas educativas, desde que elaborado com ética, criticidade e compromisso social e com a profissão. A seguir, será apresentada a fundamentação teórica e a caracterização desse tipo de documento,

de modo que contribua com a área da Psicologia Escolar e Educacional.

## Fundamentação teórica

A elaboração de documentos que descrevem o exercício profissional do psicólogo passou a ser regulamentada ao final da década de 1990, por meio da Resolução CFP 015/1996, que instituía e regulamentava a concessão de atestado psicológico para pacientes em tratamento de saúde por problemas psicológicos, e tratava de apenas um tipo de documentação a ser emitida pelo psicólogo: o atestado psicológico.

Posteriormente, em 2003, o Conselho Federal de Psicologia regulamentou a Resolução CFP 07/2003 que instituiu o *Manual de Elaboração de Documentos Escritos*, a serem produzidos pelo psicólogo, perante as demandas de avaliação psicológica, revogando com isso a Resolução CFP nº 17/2002.

O manual supracitado descrevia em que consistia a avaliação psicológica, que era

entendida como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos (CFP, 2003, p. 3).

Recomendava-se que a análise de resultados desse processo avaliativo levasse em consideração os condicionantes históricos e sociais que interferem no funcionamento psíquico do indivíduo, de modo a atuar não apenas no individual, mas também em tais condicionantes sociais. Diferentemente da resolução da década de 1990, essa resolução trouxe a caracterização de documentos psicológicos que possuem finalidades distintas e que podem ser

utilizados na prática profissional do psicólogo. Elencou e caracterizou como documentos psicológicos: declaração, atestado psicológico, relatório psicológico ou laudo psicológico, parecer psicológico.

Atualmente, o que regulamenta a elaboração de documentos psicológicos, fornecendo subsídios éticos e técnicos para o exercício profissional, é a Resolução CFP 06/2019, a qual destaca que os documentos psicológicos constituem “instrumento de comunicação escrita resultante da prestação de serviço psicológico à pessoa, grupo ou instituição” (CFP, 2019 p. 5). Semelhantemente à de 2003, esta resolução caracteriza modalidades de documentos e, dentre outros elementos, inova ao distinguir relatórios de laudo psicológico e diferenciar relatórios do tipo psicológico e multiprofissional. Busca, portanto, considerar diferentes contextos, demandas e serviços que requerem do psicólogo uma comunicação escrita, buscando com isso acolher a pluralidade de procedimentos, observações, análise e referenciais de atuação que envolve a prática em Psicologia.

Os documentos elencados e descritos pela Resolução CFP 06/2019 são:

- **Declaração**, que registra de forma sucinta e objetiva informações acerca da prestação de serviço psicológico;
- **Atestado psicológico**, que certifica a situação, estado ou condição psicológica de quem o solicita;
- **Relatório**, que se subdivide em dois tipos:
  1. Relatório psicológico: que descreve de maneira circunstanciada as situações e/ou condições psicológicas de um sujeito levando em consideração os determinantes históricos, sociais, políticos e culturais de uma pessoa, grupo ou instituição, podendo ter caráter informativo;
  2. Relatório multiprofissional: que é produto e resultado da prática do psicólogo em um contexto

multiprofissional e, portanto, pode ser produzido juntamente com profissionais de outras áreas considerando-se os aspectos éticos e autonomia;

- ***Lauda psicológico***, que é resultado de uma avaliação psicológica e subsidia informações para tomadas de decisão relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda;
- ***Parecer psicológico***, que responde a uma questão focal relacionada ao campo psicológico.

Destaca-se que, no contexto escolar, o psicólogo, ao atuar em uma perspectiva crítica, que trabalha junto à gestão escolar, tem como documento principal o relatório psicológico, por meio do qual pode, abrangendo as múltiplas determinações e os aspectos éticos, descrever situações e/ou condições psicológicas de um estudante, de um grupo e/ou referir o trabalho do setor psicologia e/ou instituição escolar. Ao atuar no serviço público, o psicólogo escolar pode compor uma equipe multiprofissional e, juntamente com profissionais de outras áreas, tais como assistente social, enfermeiro, psicopedagogo, dentre outros, produzir o relatório multiprofissional.

Torna-se importante mencionar também que, além de elaborar esses documentos psicológicos, ao trabalhar com a gestão escolar, o psicólogo precisa tomar conhecimento de diferentes documentos públicos que podem, direta ou indiretamente, se relacionar à sua prática profissional, sobretudo, no que diz respeito à atuação com a gestão pública de ensino. Lima e Zibetti (2018) explicam que, além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA de 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996), outros importantes documentos, tais como leis, pareceres e resoluções foram aprovados no decorrer dos anos e regulamentam e implementam a educação no país, além de, indiretamente, abordarem questões da relação escola-família. Os autores esclarecem que uma lei corresponde a uma regra geral e permanente que todos deverão se submeter; um parecer, por sua vez, é um ato no qual um conselho pleno ou qualquer uma das

câmaras se pronuncia sobre um dado assunto ou matéria de sua competência, ao passo que uma resolução decorre do parecer, isto é, destina-se ao estabelecimento de normas a serem observadas por um sistema de ensino sobre um assunto ou matéria de competência do conselho pleno ou câmara.

Todos esses documentos se relacionam ao exercício profissional do psicólogo no âmbito da Educação, sejam aqueles estabelecidos pelo conselho de classe, sejam documentos públicos relacionados ao campo educacional. Desse modo, é imprescindível que o psicólogo escolar tome conhecimento da finalidade e distinga cada um desses documentos públicos e psicológicos para uma prática crítica por meio de sua atuação profissional.

## Caracterização e estrutura do documento *Relatório de Psicologia Escolar para Gestão*

Para a elaboração do relatório de psicologia escolar para gestão, como documento importante para a prática em Psicologia Escolar e que potencialmente pode colaborar com a equipe gestora das instituições de ensino, é importante considerá-lo com uma ferramenta mediadora e cooperativa entre a gestão e o serviço de psicologia escolar diante dos desdobramentos da prática educativa cotidiana, com vistas a fazer valer o seu compromisso social com a formação humana, cidadã, socialmente referenciada, emancipatória, inclusiva e que respeite a diversidade.

Mas, como tal documento poderia ter essas potencialidades? Na medida em que ele possa ser produzido pelos profissionais da Psicologia Escolar com vistas a fazer circular a palavra entre aqueles que compõem o cotidiano escolar e a gestão. Ademais, que o documento – acima de qualquer estrutura que o inspire – considere a história profissional e política dos trabalhadores da educação, dos estudantes, de suas famílias e responsáveis; assinale posicionamento contrário a formas hierarquizadas e pouco democráticas na constituição das práticas educativas que fazem o dia a dia escolar; que seja articulado com a infraestrutura da escola,

com o respeito às professoras e aos professores, ao trabalho pedagógico e às histórias de vida e origens histórico-culturais de todos que compõem essa comunidade.

Isso posto, vale mencionar que a estrutura para a elaboração do documento por nós apresentada neste capítulo está em consonância com a Resolução CFP 06/2019, que discorre sobre a produção de documentos psicológicos e sobre a maneira pela qual os relatórios psicológicos devem dar importância aos determinantes históricos, sociais, políticos e culturais de uma pessoa, grupo ou instituição. Assim, na sequência, descreveremos os itens da estrutura do relatório que propomos como norteador.

A **capa** é o primeiro item. Nela é importante que sejam colocadas as informações de identificação, como o nome da escola/instituição de ensino, informações sobre a identificação dos autores do relatório profissional, com o respectivo número de registro profissional em conselho de classe e, por último, a cidade e o estado em que a instituição de ensino está localizada, seguida do respectivo ano letivo a que se refere o documento elaborado.

Como segundo item, tem-se a **folha de rosto**. Trata-se uma parte do relatório que agrega as mesmas informações já assinaladas pela capa, acrescentando uma descrição sintética em que se apresente o propósito do documento, no caso, em particular, um *Relatório de Psicologia Escolar Direcionado à Gestão* de uma instituição de ensino.

O **sumário** é o terceiro componente e corresponde a uma lista das seções e subseções do relatório, que seguem separadas e com os números das páginas em que se encontram.

Em seguimento, vem a **apresentação**. Essa etapa do relatório tem como propósito esclarecer de que trata o documento e o que/quem motivou a sua construção com a gestão escolar. Além disso, podem-se assinalar as limitações e potencialidades, de forma breve, que o relatório circunstanciado possui e a quem ele está sendo direcionado. Sugere-se que seja descrito com pouca extensão de laudas, uma ou duas, por exemplo.

Como quinto componente, tem-se a **introdução**, que apresenta uma visão geral do documento, situando-o no tempo e no espaço, destacando os seus objetivos, a historicidade da instituição de ensino



e sua relação com o serviço de psicologia escolar, de modo que problematize o contexto educacional. Para finalizar essa parte, é importante realizar uma sucinta explanação das etapas do relatório e a perspectiva teórico-metodológica que inspirou as práticas profissionais da psicologia escolar naquele território.

Na sequência, estabelece-se a ***fundamentação teórica***. Essa etapa é composta por uma revisão de estudos realizados acerca do tema abordado, variando entre os diversos tipos de produções – clássicas e atuais – como livros, artigos, monografias, dissertações, teses, dentre outros materiais cientificamente confiáveis. É primordial que seja assinalada a perspectiva teórica que fundamentou a prática profissional desenvolvida. Ademais, a escrita precisa adequar o texto ao objetivo do relatório apresentando leituras críticas em Psicologia Escolar, socialmente referenciadas e atualizadas acerca do escopo do relatório.

Já a ***caracterização e processualidade da(s) demanda(s) educacional(is) da instituição*** tem como propósito maior apresentar as demandas do cotidiano escolar, suas características e a processualidade em que estas se constituíram no contexto institucional e relacional entre os membros da comunidade escolar. Portanto, é preciso especificar, nesse momento do texto, as etapas da escolarização, anos escolares, modalidades educacionais, entre outras informações pertinentes à caracterização das turmas de estudantes, sobretudo evidenciando as particularidades, desafios e potencialidades presentes nessas fases da vida escolar. É necessário, ainda, estabelecer relações entre os objetivos da escola, com base no que é exposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e nas histórias de vida dos atores sociais que vivem o chão da escola.

O ***histórico/historicidade das intervenções realizadas*** é um componente significativo do relatório de psicologia escolar para gestão, pois tem a finalidade de descrever o conjunto de intervenções e práticas realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar da instituição diante das demandas educacionais presentes em seu cotidiano. Não obstante, é indispensável registrar a historicidade de tais práticas, assinalando possíveis êxitos, percalços e a própria

processualidade ao desenvolvê-las com os vários segmentos da comunidade escolar.

Em seguimento, tem-se os **resultados e discussão**. Em caráter contínuo e complementar ao item anterior, propõe-se a apresentar uma seção exclusiva para que seja dispensada a autocrítica profissional do serviço de psicologia e institucional perante as práticas realizadas. Corresponde, portanto, a um elemento avaliativo do relatório, em que podem ser dimensionados avanços e redirecionamento de práticas, mediante os seus impactos e resultados atingidos na instituição de ensino.

**Considerações e recomendações à gestão escolar** constitui-se em uma seção na qual autoras e autores do relatório irão realizar uma síntese dos elementos constitutivos do texto, encadeando ideias e fechando questões apresentadas na introdução do relatório. Além disso, é de uma importância dispensar atenção especial às recomendações para a gestão escolar, assinalando, por exemplo: modificações necessárias em sua dinâmica; introdução de novas parcerias intersetoriais com órgãos, dispositivos ou instituições; ressignificar a relação com a comunidade, interna e externa à escola; planejamento de projetos específicos; construção de grupos de formação continuada de professores/trabalhadores da educação; novas formas de interação com a família/responsáveis; reorganização do funcionamento do serviço de psicologia escolar, entre outras possibilidades. Em suma, é importante que essas recomendações impliquem o território escolar e as ações que se produzem nele como foco de futuras práticas, evitando-se (e lutando contra!) possíveis reducionismos no enfrentamento de problemas emergentes na escolarização.

Por fim, tem-se o item **referências**, em que serão listadas aquelas que foram citadas no decorrer do texto do relatório. E, em seguida, os **anexos**, que podem contemplar materiais produzidos pela equipe de psicologia escolar da instituição. Uma estrutura resumida desse *Relatório de Psicologia Escolar para Gestão* está apresentado ao final do capítulo, como [Anexo](#).

## Considerações finais

A discussão sobre o documento *Relatório de Psicologia Escolar para a Gestão*, juntamente com a proposição de um modelo (ver [Anexo](#)), apresenta-se como relevante na medida em que o diálogo entre os membros da comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento dos processos educativos. De modo mais específico, a comunicação entre gestão e serviço de psicologia escolar é essencial, podendo, inclusive, refletir em aspectos centrais no Projeto Político-Pedagógico.

O relatório configura-se como um documento escolar que possibilita tanto o embasamento para discussões importantes no âmbito educativo com a gestão, como também pode resguardar o profissional de psicologia. Nas instituições nas quais o serviço de psicologia escolar é composto por mais de um psicólogo, sugere-se que esse documento seja elaborado coletivamente, de modo que possibilite a reflexão conjunta sobre as práticas desenvolvidas e sobre em quais pontos o apoio da gestão pode trazer contribuições significativas.

A criticidade, a ética e a formação continuada colaboram para a construção de um relatório de psicologia escolar para a gestão que tem como base os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional Crítica.

Diante da dinamicidade das instituições educativas, é vital que a gestão tenha conhecimento das ações desenvolvidas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, para que psicólogos, coordenadores e diretores possam persistir nas práticas exitosas e discutir novas estratégias para superar os desafios existentes.

## Referências

Conselho Federal de Psicologia – CFP (1996). *Resolução CFP nº 15*, de 1996. Brasília, DF. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1996/12/resolucao1996\\_15.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1996/12/resolucao1996_15.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2003). *Resolução CFP nº 07* de 2003. Brasília, DF: CFP. Disponível em:

<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/resolucao2003-07.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2005). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, DF. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019). *Resolução CFP nº 06, de 2019*. Brasília, DF. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

Lima, L. P, & Zibetti, M. L. T. A. (2018). A relação família-escola e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In* F. Negreiros, M. L. T. Zibetti, & S. M. S. Barroco, *Pesquisas em psicologia e políticas educacionais: Desafios para enfrentamentos à exclusão*. Teresina, PI: EDUFPI.

# ANEXO

## Modelo de Estrutura do Relatório de Psicologia Escolar para a Gestão

**1. CAPA**

**2. FOLHA DE ROSTO**

**3. SUMÁRIO**

**4. APRESENTAÇÃO**

**5. INTRODUÇÃO**

**6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

**7. CARACTERIZAÇÃO E PROCESSUALIDADE DA(S) DEMANDA(S) EDUCACIONAL(IS) DA INSTITUIÇÃO**

**8. HISTÓRICO/HISTORICIDADE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS**

**9. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

## **10. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES À GESTÃO ESCOLAR**

## **11. REFERÊNCIAS**

## **12. ANEXOS**

# CAPÍTULO 11

## RELATÓRIOS DE PSICOLOGIA ESCOLAR PARA PROFISSIONAIS EXTERNOS

Patrícia Melo do Monte  
Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa

### Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre a comunicação que se dá por meio de relatórios, entre psicólogos escolares e outros profissionais externos à instituição escolar, bem como sugerir alguns elementos para compor esse registro documental. O relatório é um instrumento de comunicação cuja finalidade é compartilhar com uma equipe multidisciplinar observações sobre um sujeito, oriundas do contexto escolar, tendo

em vista a dinâmica educacional e todos os atores envolvidos nesse processo. Mas entendemos que os propósitos de um relatório não se encerram no compartilhamento de informações entre profissionais, devendo ir além, provocando a estruturação de uma rede de colaboração entre eles. Então, o que devemos abordar nesse documento e como apresentar tais observações?

## Fundamentação teórica

Para o início das reflexões, consideramos pertinente mencionar as pontuações de Montoro (2008) sobre modelos comunicativos em práticas em saúde. A autora considera-os vinculados a ações de imposição, informação e educação, variando, ao longo do tempo, de acordo com os modelos assistenciais em saúde hegemônicos. Dentre vários modelos de comunicação, menciona o monológico, que se caracteriza por princípios verticalizados de comunicação nos quais há a crença de que a emissão da informação precisa e científica é suficiente para a transformação das normas de comportamento. Nesse modelo, pressupõe-se que o receptor da mensagem é vazio de conhecimentos, cabendo à educação em saúde preencher essa ausência. Em tal sistema comunicativo, os diversos fenômenos de natureza multidimensional são abordados de forma reduzida aos aspectos meramente biológicos e resultam em práticas que desconsideram a historicidade, a cultura e a complexidade do ser humano. Desenvolve-se, assim, uma comunicação, além de verticalizada, unidirecional, hierarquizada e prescritiva. Outro modelo seria o dialógico, em que o processo comunicativo ocorre de maneira franca e objetiva, visando à criação de vínculos entre os envolvidos e a uma construção compartilhada do conhecimento.

Esses modelos comunicativos, com frequência, também se fazem presentes no interior da instituição educativa, entre os mais diversos atores, e merecem atenção e análise por estarem na base das relações de aprendizagem e desenvolvimento que se dão nesse espaço. A escola é considerada um espaço fértil para a construção



do sujeito e a promoção de transformações sociais e, nesse contexto, a comunicação cumpre um papel fundamental.

No campo escolar, o psicólogo deve pautar sua prática em um modelo preventivo e educativo, fundamentado em concepções críticas e dialéticas sobre o homem e os diversos aspectos que o constituem: seu desenvolvimento, sua subjetividade e seus processos de aprendizagem e comunicação, de modo que suas ações envolvam a escola e a comunidade como um todo, mediante a problematização das relações (ALMEIDA & MARINHO-ARAÚJO, 2014; PRESTOS & LAMAS, 2016). Essa particularidade da atuação, associada a uma concepção crítica acerca dos princípios e fins educacionais, exige do psicólogo escolar uma postura dialógica com diversos profissionais, integrantes diretos ou não, da dinâmica escolar.

## Relatórios de Psicologia Escolar

Na dinâmica da escola, sob o olhar de vários profissionais, é válido pensar no quanto é significativo o volume de informações que transita acerca do estudante e de seus processos relacionais, de desenvolvimento e de aprendizagem. A construção do relatório, que possui natureza informativa e é importante instrumento técnico-científico de compartilhamento de informações com profissionais externos e possibilidade de trabalho multidisciplinar, exige o desenvolvimento de métodos de observação e análise das relações nos contextos em que ocorrem, bem como estratégias de escuta das 'vozes institucionais' que possibilitam o entendimento dos aspectos intersubjetivos presentes nas relações estabelecidas na escola, ressignificando discursos e sentidos presentes nas falas e comunicações (Almeida & Marinho-Araújo, 2014).

A Resolução nº 6, de 29 de março de 2019, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos por psicólogos no exercício profissional e preconiza, no artigo 11, os objetivos do relatório psicológico:

O relatório psicológico consiste em um documento que, por meio de uma exposição escrita, descritiva e circunstanciada, considera os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, podendo também ter caráter informativo. Visa comunicar a atuação profissional do(a) psicólogo(a) em diferentes processos de trabalhos já desenvolvidos ou em desenvolvimento, podendo gerar orientações, recomendações, encaminhamentos e intervenções pertinentes à situação descrita no documento, não tendo como finalidade produzir diagnóstico psicológico (CFP, 2019, p. 11).

Os métodos de observação, análise e escrita do documento devem ser desenvolvidos considerando-se aspectos técnicos e éticos, permitindo aos profissionais não psicólogos a leitura e compreensão do documento. De acordo com a Resolução CFP nº 06/2019, entre os aspectos técnicos, podemos destacar:

- A linguagem, que deve ser acessível e de fácil compreensão, além de respeitar os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo.
- A construção e o armazenamento, que devem ocorrer em conformidade com a Resolução CFP nº 01/2009 ou resoluções que venham a alterá-la ou substituí-la. Esta resolução versa sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos.

No que diz respeito aos aspectos éticos apresentados na resolução citada, pontua-se a necessidade de o relatório psicológico não descrever literalmente as intervenções, atendimentos ou acolhimento realizados, exceto quando seja identificada necessidade. O código de Ética Profissional do Psicólogo, no artigo 6º, que trata do relacionamento de psicólogos com profissionais não psicólogos, ratifica a instrução ao afirmar que o psicólogo compartilhará informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações,

assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo.

É importante destacar que o psicólogo escolar, ao elaborar o relatório, além de seguir as orientações técnicas e éticas, reconheça a importância de lembrar o seu espaço de atuação, assim como os preceitos teóricos que fundamentam sua prática, desprendendo-se do viés clínico e voltando-se para as relações que acontecem na escola e suas possíveis implicações na vida escolar dos alunos (Souza & Filho, 2017).

No campo da saúde, há a tendência de se restringir os resultados das avaliações à patologia que gerou a atual condição do indivíduo/aluno (Anach & Nuernberg, 2015). Com essa preocupação, González Rey (2007) e Goulart (2017) enfatizam os riscos da naturalização dos diagnósticos, que podem levar à reificação de psicopatologias e outras condições, que operam como um conjunto de padronizações e expectativas de funcionamento, muitas vezes, atreladas à noção de incapacidade e de exclusão social. O primeiro autor alerta sobre a “natureza real de um problema no rótulo, o que leva à universalização de uma condição que define práticas sociais despersonalizadas com relação ao ‘problema’, perdendo de vista o sujeito que o expressa e os contextos e práticas sociais em que se gera” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 155).

Como exemplo da invisibilidade do sujeito, que pode ocorrer por intermédio dessas concepções, Anache e Nuernberg (2015) mencionam a constante ambivalência nas pessoas com deficiência entre o que sentem e percebem sobre suas capacidades e aquilo de que se apropriam como significados atribuídos pelo contexto social acerca de sua condição. Explicam que o sujeito, ao ser constantemente coagido a observar seus limites e a ter de provar seus potenciais, pode perder as suas próprias referências que distinguem a percepção das capacidades reais daquilo que os outros definem como impossibilidades.

Semelhantemente, Rossato e Martínez (2015) ressaltam que os diagnósticos são exíguos para a compreensão do processo de aprendizagem. As autoras defendem a importância de que, nos processos de avaliação no contexto escolar, sejam identificados estilos e estratégias de aprendizagem utilizados pelos estudantes;

que haja a identificação de motivações, interesses, projetos, concepções, valores, assim como de aspectos reais da história de sua vida que possam estar se expressando na sua aproximação à aprendizagem, e que sejam elaboradas hipóteses sobre aspectos subjetivos que tenham possibilidade de afetar o processo de aprendizagem.

Considerando as orientações técnicas do CFP, as informações contextualizadas e fundamentadas teoricamente devem ser organizadas, de acordo com a Resolução 06/2019, na seguinte estrutura:

1. **Identificação:** nesse tópico, devem constar informações referentes ao documento, instituição ou pessoa que solicitou, bem como o objetivo e dados do autor, organizados da seguinte forma:
  1. **Título:** Relatório Psicológico;
  2. **Nome da pessoa ou instituição atendida:** nome completo ou o nome social completo e outras informações demográficas, quando necessário;
  3. **Nome do solicitante:** identificação de quem solicitou o documento, especificando a origem da solicitação, por exemplo: Poder Judiciário, profissional independente, empresas, instituições privadas ou públicas. No contexto escolar, em situações específicas, a família também poderá solicitar o relatório;
  4. **Finalidade:** objetivo do relatório ou descrição do motivo da solicitação;
  5. **Nome do autor:** nome completo ou nome social completo do psicólogo responsável pelo

documento, com o número da sua inscrição no Conselho Regional de Psicologia.

2. **Descrição da demanda:** o psicólogo autor deve descrever o que motivou a construção do relatório, indicando quem forneceu as informações e as demandas que levaram à solicitação do documento. É importante ressaltar que a descrição da demanda é parte fundamental do relatório, uma vez que apresenta o raciocínio técnico-científico e direciona os procedimentos utilizados.
3. **Procedimentos:** o psicólogo autor do relatório deve apresentar o raciocínio e os recursos técnico-científicos empregados, apresentando o referencial teórico metodológico que fundamentará suas análises, interpretações e conclusões. Cabe ao psicólogo informar as pessoas ouvidas no processo, assim como o método aplicado. No contexto escolar, podemos destacar: observação de campo; diálogos com o(os) aluno(s), docentes, pares, familiares e demais atores da comunidade escolar, como importantes fontes para a construção do relatório. O profissional deve ter ainda a percepção ampliada para buscar as informações e metodologias pertinentes à complexidade da demanda.
4. **Análise:** devem constar, de forma descritiva, narrativa e analítica, as principais características das situações observadas/informadas, fundamentadas em um pensamento sistêmico sobre os dados coletados e as situações relacionadas à demanda, sem que seja feita a descrição literal das informações obtidas. A análise deve apresentar fundamentação teórica e técnica, bem como relatar somente o que for necessário para responder a demanda, conforme orienta o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Além

disso, deve apresentar linguagem objetiva e precisa, principalmente quando se referir a informações de caráter subjetivo.

5. **Conclusão:** são apresentadas as conclusões, com base no que foi relatado na análise, considerando a complexidade e dinamicidade do seu objeto de estudo. Nesse tópico, o psicólogo pode apresentar sugestões de encaminhamento e outras orientações específicas. O documento deve ser finalizado com indicação do local, data de emissão, carimbo, que conste nome completo ou nome social do psicólogo e sua inscrição profissional. Todas as laudas do documento devem ser numeradas, rubricadas da primeira até a penúltima página, e a última página deve conter a assinatura do psicólogo. É facultativo ao psicólogo informar, ao final do relatório, que o documento não poderá ser utilizado para fins diferentes do apontado no item de identificação; que possui um caráter sigiloso; que se trata de um documento extrajudicial e que não se responsabiliza pelo uso dado ao relatório após a sua entrega.

Em relação às características da linguagem, o artigo 3º da resolução em vigor determina que o documento escrito resultante da prestação de serviços psicológicos deve considerar a natureza dinâmica, não definitiva e não cristalizada, do fenômeno psicológico. O texto deve ser elaborado com frases e parágrafos que resultem de uma articulação de ideias, caracterizando uma sequência lógica de posicionamentos que representem o nexos causal resultante de seu raciocínio. A linguagem escrita deve basear-se nas normas cultas da língua portuguesa, na técnica da Psicologia, na objetividade da comunicação e na garantia dos direitos humanos (observando os Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo e as Resoluções CFP nº 01/1999, 18/2002 e 01/2018, ou outras que venham a alterá-las ou substituí-las).

Lago, Yates e Bandeira (2016), com base em suas experiências como supervisoras em processos de avaliação psicológica, advertem

para alguns erros que ocorrem frequentemente nos documentos psicológicos, como a utilização de linguagem não técnica, o que leva, muitas vezes, à emissão de julgamentos morais; afirmações categóricas de fatos, sem cautela na descrição; apresentação de informação imprecisa, sem fundamentação técnico-científica; desrespeito aos limites de atuação do psicólogo; personalidade na escrita; uso de gíria, expressão coloquial ou depreciativa; emprego de termos técnicos desnecessários ou sem a devida explicação; uso inadequado de informações obtidas por meio de técnicas psicológicas, como descrições excessivas das técnicas utilizadas, sem benefício para a compreensão do desempenho do avaliado ou da responsável.

As autoras salientam que os registros documentais representam a competência profissional do psicólogo diante de leigos, dos pares e de outros profissionais e destacam a responsabilidade que o psicólogo assume ao produzir esses documentos, já que precisa entender até que ponto oferece benefícios ou mesmo riscos para seu cliente/paciente, ao destinatário e a si próprio.

No contexto escolar, pode ser produzido um relatório em conjunto com outros profissionais de áreas diversas, preservando-se a autonomia e a ética profissional dos envolvidos. A estrutura do relatório multiprofissional deve apresentar, no que tange à atuação do psicólogo, as informações seguintes, em forma de itens ou texto corrido: identificação; descrição da demanda; procedimento; análise e conclusão.

O item **identificação** diferencia-se do anterior na apresentação dos autores do relatório multiprofissional, indicando o nome completo ou nome social completo dos profissionais responsáveis pela construção do documento, com indicação de sua categoria profissional e o respectivo registro em órgão de classe, quando houver.

No **procedimento**, segue-se o mesmo padrão do relatório psicológico, atento ao aspecto de que a descrição dos procedimentos e/ou técnicas privativas da Psicologia deve vir separada das descritas pelos demais profissionais. Na **análise**, orienta-se que cada profissional faça sua análise separadamente, identificando, com subtítulo, o nome e a categoria profissional e a

**conclusão** do relatório multiprofissional pode ser realizada em conjunto, principalmente nos casos em que se trate de um processo de trabalho interdisciplinar (CFP, 2019).

## Considerações finais

O presente capítulo buscou contribuir para o aprimoramento dos relatórios psicológicos produzidos em contexto escolar, visando à comunicação com profissionais externos à instituição. Entendemos que essa discussão deve ser ampliada, tanto nas instituições formativas como entre os profissionais. A elaboração de documentos decorrentes do serviço prestado no exercício da profissão deve considerar que estes são o resultado de uma avaliação e/ou intervenção psicológica complexa, observando os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos nos fenômenos psicológicos. Acreditamos que, dessa maneira, é possível a articulação necessária entre os diversos profissionais para a organização de práticas educativas e/ou terapêuticas voltadas efetivamente para o desenvolvimento humano.

## Referências

- Almeida, S. F. C., & Marinho-Araújo, C. M. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Anache, A. A., & Nuernberg, A. H. (2015). Sociedade contemporânea, subjetividades e educação especial na perspectiva inclusiva. In A. A. Anache (Org.), *Sociedade contemporânea: Subjetividade e educação*. São Paulo: Memnon.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2005, ago.). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, DF. Disponível em:



<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019). *Resolução nº 6*, de 29 de março de 2019. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69440957/do1-2019-04-01-resolucao-n-6-de-29-de-marco-de-2019-69440920](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69440957/do1-2019-04-01-resolucao-n-6-de-29-de-marco-de-2019-69440920). Acesso em: 23 set. 2021.

González Rey, F. L. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: Uma aproximação histórico-cultural*. Trad. G. M. Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: Da patologização da vida à ética do sujeito*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

Lago, V. M., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2016, jun.). Elaboração de documentos psicológicos: Considerações críticas à resolução CFP nº 007/2003. *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, 24 (2).

Montoro, T. (2008). Retratos da comunicação em saúde: Desafios e perspectivas. *Interface*, Botucatu, 12 (25), 445-448.

Presto, N. M., & Lamas, K. C. A. (2016). Psicologia escolar: O desafio da prática preventiva diante das expectativas distorcidas da comunidade escolar. *Revista de Trabalhos Acadêmicos – Universo Juiz de Fora*, 1 (3), 1-15.

Rossato, M., & Martínez, A. M. (2015). A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: Estratégias de ação. In A. A. Anache (Org.), *Sociedade contemporânea: Subjetividade e educação*. São Paulo: Memnon.

Souza, F. S., & Filho, I. A. T. V. (2017). A atuação do psicólogo no contexto escolar em uma perspectiva crítica. *Colloquium*

*Humanarum*, 14 (1),  
<https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n1>.

1-6.

DOI:

# ANEXO

## Modelo de Relatório Psicológico

### Identificação da instituição

*(Escola X, Serviço de Psicologia Escolar, Endereço e Telefone para Contato)*

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

- *Nome do(a) estudante;*
- *Nome do(a) solicitante;*
- *Finalidade;*
- *Nome do(a) autor(a) – psicólogo(a).*

#### 2. DESCRIÇÃO DA DEMANDA

#### 3. PROCEDIMENTOS

#### 4. ANÁLISE

#### 5. CONCLUSÕES - ENCAMINHAMENTOS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

Cidade, dia, mês e ano

Nome completo do autor  
Psicólogo(a) – CRP: XXXXX

# CAPÍTULO 12

## RELATÓRIOS DE PSICOLOGIA ESCOLAR PARA ÓRGÃOS JURÍDICOS

Ellery Henrique Barros da Silva  
Yamila Larisse Gomes de Sousa  
Carolina Martins Moraes

### Introdução

Em diversos setores da sociedade, todas as situações observadas e mediadas no decorrer do ano letivo devem ser documentadas e registradas. Esse registro deverá ser incorporado em um relatório, no qual se propõe trazer as informações sobre tais ações e atividades decorrentes promovidas dentro desse espaço social. Trata-se, portanto, de um documento fundamental para dar suporte, orientação e registro materializado às atividades propostas, trazendo resultados, impressões e análises.

O modelo de relatório de psicologia escolar destinado a órgãos jurídicos é relevante para direcionar estudantes em processo de formação, bem como profissionais da psicologia atuantes no âmbito escolar ao encaminharem casos aos setores jurídicos. Além disso, traz, de forma sistematizada, como poderá ser estruturado, de acordo com as demandas educacionais decorrentes no ano letivo, respeitando os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Um aspecto importante que merece ser destacado acerca da proposta desse relatório para órgãos jurídicos diz respeito à formação de alguns profissionais da psicologia, que resulta em posturas incipientes, reducionistas e medicalizantes no registro escrito de impressões e análises. Tal relatório, pensado da perspectiva de um olhar crítico, poderá contribuir para a avaliação e decisões no campo escolar e jurídico, tendo em vista que o psicólogo atuante nessa área tem como escopo colaborar com a cidadania e os direitos humanos.

O relatório aqui apresentado é instituído como um recurso significativo para todos os atores (professores, coordenadores, diretores, dentre outros) inseridos no âmbito escolar, principalmente, os profissionais da psicologia. Por meio da elaboração dele, poderão realizar um acompanhamento mais formativo e crítico das atividades decorrentes no espaço escolar.

A elaboração desse material, portanto, é fundamental para que os psicólogos escolares tenham a possibilidade de registrar suas observações, análises e impressões encontradas durante o tempo que estiverem na escola. Além disso, pode fornecer um instrumento crítico que desenvolva a reflexão, permitindo que o psicólogo possa compreender situações de forma global e não fragmentada.

Com base nesses apontamentos, este capítulo tem por objetivo apresentar a estrutura de um relatório de Psicologia Escolar para órgãos jurídicos, tendo como referência os documentos fornecidos pelo CFP, com a qual foi possível aprimorar, repensar e estabelecer esse formato de registro escrito de práticas psicológicas. É importante ressaltar que tal estrutura de relatório poderá servir como referência, podendo ou não ser seguida, tendo em vista que existem as particularidades e especificidades de cada ambiente. Vale

destacar que esse relatório necessita apresentar um texto claro, objetivo e coeso, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo da atuação do Psicólogo dentro desse espaço social.

## Psicologia Escolar e Psicologia Jurídica: interfaces

A psicologia é constituída como uma ciência social com interfaces em outros campos de conhecimento. Assim, tem sido uma área amplamente discutida em diversos setores da sociedade, uma vez que existem profissionais aplicando modelos pautados por uma visão clínica, educacional e institucional. Este capítulo destaca como o psicólogo escolar poderá desenvolver práticas formativas ao repassar informações por meio documental, apoiadas nos saberes psicológicos para serem destinados aos setores jurídicos.

Existem algumas discussões e questionamentos que são inerentes ao campo da Psicologia Escolar, bem como à atuação do psicólogo dentro desse espaço social. Por isso, a Psicologia Escolar vem se modificando conforme o contexto histórico-cultural que perpassa a sociedade.

A história dessa área de atuação tem início a partir da década de 1930 e está permeada por um modelo clínico baseado nos problemas relacionados à aprendizagem, centrado diretamente no aluno. Com tal perspectiva, constituía-se um método psicologizante, dentro de um panorama individualista, que associava às pessoas que possuíam alguma dificuldade, uma deficiência ou transtorno mental. Além disso, práticas biomédicas também influenciavam fortemente os diagnósticos, que atribuíam rotulações e constituíam identidades (NEGREIROS, BARROS & CARVALHO, 2020).

Nessa contextualização, observa-se que a escola e a psicologia, durante muito tempo, objetivavam classificar os alunos como capazes e incapazes, constituindo, assim, um modelo higienista, o que vai ao encontro do que o modelo clínico propõe. Na década de 1980, ele passou a ser criticado por meio dos estudos desenvolvidos por Maria Helena de Souza Patto. Segundo a autora, tais práticas poderiam ocasionar problemas no sistema educacional e atingir os

sujeitos que faziam parte desse espaço, fazendo emergir o fracasso escolar (PATTO, 1984).

Assim, passou-se a dispensar um olhar mais abrangente aos problemas relacionados à aprendizagem, o que permitiu que a atuação do psicólogo passasse a ser realizada com uma visão ampla, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais, entre outros. É importante que o psicólogo escolar não adote uma postura individualizante e clínica, mas que promova práticas educativas visando ao bem-estar coletivo nesse espaço social (SANTOS & GONÇALVES, 2016).

É mister destacar que a escola, além de suas características estruturais, como currículo, conteúdos, horários, diferenciação de papéis e outros, funciona também como forte mecanismo de controle social, pois disciplina, domestica, aliena e burocratiza seus estudantes (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2014). Com isso, é sabido que a realidade de muitos estudantes atendidos pelas instituições de ensino é a alta vulnerabilidade social e questões relacionadas a problemas de comportamento, como a violência, necessitam ser conduzidas de forma atenta e crítica para que não sejam atribuídos rótulos e concepções deterministas aos alunos. Por isso, o psicólogo escolar, diante de algum caso específico a ser encaminhado ao setor jurídico, necessitará realizar um registro amplo para que sejam colocadas as suas impressões, análises e observações.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca, no artigo 208, os direitos assegurados à criança e ao adolescente, que, não oferecidos ou ofertados de maneira irregular, ensejam proteção judicial, com ações de responsabilidade (BRASIL, 1990). Entende-se, então, que a exigência do direito à educação não é apenas o que o direito público propõe, o período tido como obrigatório. Além dele, o estatuto reconheceu outros direitos, essencialmente levando em consideração os deveres jurídicos do Estado, que também pode ser acionado judicialmente (SILVEIRA, 2011).

A escola deve ter o cuidado de seguir previamente o regimento escolar que norteia o que fazer diante das queixas evidentemente escolares, pois os setores jurídicos não têm capacidade de resolver questões dessa natureza. Os problemas relativos à escola não



devem ser solucionados sem as ações dos profissionais que a constituem, pois estes têm ligação cotidiana com as queixas.

Outro ponto importante é o desconhecimento da legislação referente à educação das crianças e adolescentes. Casos que poderiam ser encaminhados e solucionados no Conselho Tutelar são levados à Justiça constantemente. Cabe ressaltar que mesmo o encaminhamento ao Conselho Tutelar deve ser realizado apenas quando tiverem se esgotado as medidas administrativas da instituição educativa. É válido destacar que não é cobrado do profissional da educação que tenha conhecimento total das leis, porém elas existem e não devem ser desprezadas (ROCHA & MANSO, 2016; SILVA, 2020).

No que tange a esse assunto, a Psicologia Jurídica constitui-se como um campo de atuação do psicólogo a ser inter-relacionado com o Direito. No contexto brasileiro, ela é abrangente e complexa, uma vez que o psicólogo jurídico desempenha tarefas específicas em cada setor de sua atuação.

No início da década de 1960, esse profissional passou a obter reconhecimento de sua profissão de forma gradual, descontextualizada de sua identidade profissional e, às vezes, atuando de forma voluntária no âmbito criminal, ou seja, englobando mais o Direito do que a própria Psicologia. O reconhecimento do psicólogo jurídico só foi instituído a partir dos anos 2000, com a deliberação do CFP (SILVA, 2020).

Na atualidade, observa-se uma maior visibilidade do trabalho do psicólogo na área jurídica, o qual, inicialmente, passou a obter uma posição estritamente técnica na sua profissão. É importante ressaltar que o psicólogo jurídico possui como escopo analisar os comportamentos e a orientação de um bom relatório poderá auxiliar a prática desse profissional.

## *Caracterização do documento **Relatórios de Psicologia Escolar para Órgãos Jurídicos***

Ao exercer sua atuação, o psicólogo escolar pode ser demandado por algum órgão jurídico para que forneça informações sobre um caso e/ou situação relacionada a um ou mais atores escolares. Além disso, o psicólogo escolar pode, ainda, acionar alguns dos dispositivos jurídicos que trabalham para garantia de direitos, a fim de informar e/ou notificar alguma situação de risco que envolva a garantia de direitos e proteção social, como, por exemplo, o Conselho Tutelar, o Ministério Público e outros.

Para isso, faz-se necessário que o psicólogo escolar, juntamente com a equipe multiprofissional com a qual trabalha, caso haja (assistente social, psicopedagogos dentre outros), elaborem documentos visando informar sobre o caso e situação específica, munidos de linguagem técnica, respaldados teoricamente e, sobretudo, resguardados nos princípios éticos e profissionais.

Recomenda-se que esse documento, que pode ser organizado em forma de relatório psicológico, siga as orientações da Resolução CFP 006/2019. A disposição das informações no documento pode seguir em tópicos ou texto corrido, mas é imprescindível que este contenha as seguintes informações:

- **A identificação do caso e/ou situação**, em que se informa o nome da pessoa ou instituição atendida da qual se trata no documento.
- **Nome do solicitante**, isto é, identificam-se quem solicitou o documento e para quê.
- **Nome dos autores**, ou seja, de quem produziu o documento, neste caso, o psicólogo e os componentes da equipe multiprofissional, caso estejam também envolvidos no atendimento e relato do caso e/ou situação, juntamente com seu respectivo registro de classe.
- **Descrição da demanda**, dado que é imprescindível e pode estar associado à garantia de direitos e proteção social, como, por exemplo, a garantia do direito da criança e do adolescente de frequentar a escola, caso haja negligência da família ou por limitações da própria escola; situações relacionadas a maus-tratos dentro ou

fora da escola; violência sofrida por estudantes ou demais atores escolares, no interior do espaço escolar ou fora dele, que podem repercutir no processo ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais na escola, e demais situações de vulnerabilidade social. Trata-se, portanto, de descrever as informações sobre o caso e/ou situação e também o que motivou a elaboração do relatório em questão. Apresentando-se, assim, o raciocínio técnico-científico que justifica os procedimentos adotados pelo psicólogo escolar e equipe multiprofissional perante o caso e/ou situação.

- **Procedimentos adotados**, estes devem ser informados, fazendo-se a apresentação dos recursos técnico-científicos utilizados para a intervenção e a elucidação da demanda (caso seja possível) e que respaldam a análise, interpretação e conclusão do referido relatório. Informam-se, por exemplo, o número de escutas/atendimento ao(s) estudante(s), à(s) família(s), e/ou profissionais da educação envolvidos; número de encontros coletivos realizados, de visitas à escola (em casos em que o psicólogo escolar trabalhe em um órgão de gestão educacional que assista a uma ou mais escolas), de visitas domiciliares (quando forem necessárias); o tempo de duração do processo realizado e citar o nome das pessoas envolvidas.
- **Análise do caso e/ou situação**, que deve ser pautada pela descrição, narrativa e análise das principais características e evolução do caso e/ou situação. Deve ser respaldado na perspectiva teórica e técnica adotada pelo psicólogo escolar para análise do caso, sendo imprescindível considerar o pensamento sistêmico, isto é, aspectos da vida do sujeito e características da situação, bem como as determinações

relacionadas ao contexto social, cultural e histórico. São vedadas aos psicólogos afirmações de qualquer ordem que remetam a discriminação e preconceito, assim como aquelas de que não se têm evidências ou a devida sustentação dos fatos. Em caso de relatório multiprofissional, cabe a cada profissional envolvido fazer sua análise separadamente, indicando, para isso, seu nome e categoria profissional.

- **Conclusão**, que visa descrever o que o psicólogo e equipe concluíram com base nos procedimentos e análises realizados, assim como apontar os encaminhamentos, orientações e sugestões de atendimento e acolhimento sobre o caso e/ou situação.

O documento deve ser encerrado informando-se o local e data de emissão. Deve ter todas as suas páginas numeradas e rubricadas. Na última página, é preciso que constem a assinatura e carimbo do psicólogo escolar e demais profissionais envolvidos na elaboração do texto. Recomenda-se que, ao final, se reitere que as informações do relatório não devem ser utilizadas para fins diferentes do indicado em sua finalidade (conforme a identificação inicial do documento); que as informações ali contidas são de caráter sigiloso e que se trata de um documento extrajudicial, por isso os autores não se responsabilizam pelo uso indevido das informações por parte da pessoa, do grupo ou da instituição, após a entrega. Sugere-se, ainda, que o documento seja entregue em um envelope fechado para o destinatário, objetivando preservar as informações nele contidas.

## Considerações finais

Ressalta-se que a finalidade do relatório deve ser sempre de comunicar e orientar, dando suporte às demandas que surgem, de fato, na educação, visando ao bem-estar de todos aqueles que estejam envolvidos na análise. Assim, a comunicação deve ser clara

e objetiva. Esse documento não deve funcionar como meio para reducionismos individualizantes diante dos problemas educacionais, uma vez que se sabe o quanto ele pode estar a serviço de práticas errôneas tanto no âmbito educacional quanto jurídico.

Ao psicólogo escolar cabe, ainda, ter um olhar crítico sobre a própria produção desse documento, sua finalidade e contribuição, além de estar atento ao uso de termos técnicos, pois estes podem gerar falha na comunicação, informações redundantes, e à própria escrita, para que não se tenham interpretações diferentes das objetivadas pelo autor.

Respeitar os princípios éticos e as normativas do CFP, garantindo que a produção do relatório seja desenvolvida por meio de uma prática profissional cuidadosa e que também seguiu os princípios básicos e legais da profissão.

Dessa forma, é necessário que se tenha conhecimento adequado nas áreas descritas para que o documento alcance a sua finalidade e consiga levar adiante as informações que são necessárias de acordo com o cenário em que esteja inserido. Apenas assim se podem garantir o direito à educação e a sua boa funcionalidade para todos os atores sociais.

## Referências

Brasil (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei n. 8.069 de 12 jul. 1990.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Negreiros, F., Barros, M. O., & Carvalho, L. S. (2020). Psicologia escolar em políticas públicas no Piauí, Brasil: Compreensão teórico-prática e modelos de atendimento. *Integración Académica en Psicología*, 8 (22), 60-70.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Rocha J. B., & Manso, M. H. S. (2016). Análise do processo de judicialização da educação no município da serra no estado do Espírito Santo. *Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação-ANPAE-ES*, (1).

Santos, J. V., & Gonçalves, C. M. (2016, 17 dez.). Psicologia educacional: Importância do psicólogo na escola. *Revista Psicologia*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1045.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Silva, C. R. (2020). Contexto histórico da psicologia jurídica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5 (11), 125-133.

Silveira, P. G. (2011). *A doutrina da proteção integral e a violação dos direitos das crianças e adolescentes por meio de maus tratos*. Disponível em: [https://ibdfam.org.br/img/artigos/A%20doutrina%2017\\_11\\_2011.pdf](https://ibdfam.org.br/img/artigos/A%20doutrina%2017_11_2011.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

# ANEXO

## Modelo de Estrutura do Relatório de Psicologia Escolar para Órgãos Jurídicos

**1. CAPA**

**2. FOLHA DE ROSTO**

**3. SUMÁRIO**

**4. IDENTIFICAÇÃO DO CASO E/OU SITUAÇÃO**

**5. DESCRIÇÃO DA DEMANDA**

**6. PROCEDIMENTOS ADOTADOS**

**7. ANÁLISE DO CASO E/OU SITUAÇÃO**

**8. CONCLUSÃO**

Local, data de emissão

**Obs.:** Importante ressaltar que cada item deverá iniciar em uma nova lauda. O número de páginas dependerá da demanda registrada na observação.

# SOBRE OS AUTORES

## ORGANIZADORES

### **Fauston Negreiros**

Psicólogo pela UESPI, mestre e doutor em Educação pela UFC. Pós-doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado II da UFPI. Compõe a diretoria da ABRAPEE (Gestão 2020-2022). Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade e do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. Coordena o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar (PSIQUED).

<http://lattes.cnpq.br/6286677749065869>

### **Thaísa da Silva Fonseca**

Graduada em Psicologia pela UESPI. Especialista em Psicologia Escolar/Educacional pelo CFP e em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estácio de Sá. Mestre em Psicologia pela UFPI. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela UnB. Atua como psicóloga escolar e docente do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar (PSIQUED).

<http://lattes.cnpq.br/9932181399994484>

## COLABORADORES

### **Anabela Almeida Costa e Santos Peretta**



<http://lattes.cnpq.br/5747815374339453>

**Ana Valéria Marques Fortes Lustosa**

<http://lattes.cnpq.br/1325011399084918>

**Beatriz de Paula Souza**

<http://lattes.cnpq.br/3165482318809174>

**Bruna Saraiva Candeira**

<http://lattes.cnpq.br/3069581951457166>

**Camila Siqueira Cronemberger Freitas**

<http://lattes.cnpq.br/7961483459244149>

**Camila Turati Pessoa**

<http://lattes.cnpq.br/6058547795201124>

**Carlos Eduardo Gonçalves Leal**

<http://lattes.cnpq.br/9265192628116565>

**Carolina Martins Moraes**

<http://lattes.cnpq.br/3796221727247917>

**Cássia Maria Lopes Dias Medeiros**

<http://lattes.cnpq.br/1380004707789855>

**Denise Martins da Costa e Silva**

<http://lattes.cnpq.br/5143016954298096>

**Ellery Henrique Barros da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/7911687784032456>

**Fernanda Fochi Nogueira Insfran**

<http://lattes.cnpq.br/2513767930817551>

**Lucianna Ribeiro de Lima**

<http://lattes.cnpq.br/1721382990256975>

**Nilza Sanches Tessaro Leonardo**

<http://lattes.cnpq.br/2927297786991833>

**Patrícia Melo do Monte**

<http://lattes.cnpq.br/5513816870210838>

**Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa**

<http://lattes.cnpq.br/6215435761983163>

**Solange Pereira Marques Rossato**

<http://lattes.cnpq.br/0166259487034380>

**Yamila Larisse Gomes de Sousa**

<http://lattes.cnpq.br/2547403865815213>

# Table of Contents

[Folha de rosto](#)

[Prefácio](#)

[Apresentação](#)

[Capítulo 1. Projeto de intervenção em Psicologia Escolar: inspirações e possibilidades](#)

[Introdução](#)

[Fundamentação teórica](#)

[Caracterização do documento Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar](#)

[Considerações finais](#)

[Capítulo 2. Norteadores para a construção do relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar](#)

[Introdução](#)

[A formação do psicólogo escolar de uma perspectiva crítica](#)

[A estrutura de um modelo de relatório supervisionado em psicologia escolar](#)

[Considerações finais](#)

[Capítulo 3. O que revelam os cadernos escolares: uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar](#)

[Considerações finais](#)

[Capítulo 4. Relatório em orientação à queixa escolar: de registro a instrumento de atuação](#)

[Alguns conceitos centrais](#)

[Conteúdo](#)

[Forma](#)

[Considerações finais](#)

[Capítulo 5. Roteiros e registros de observação em Psicologia Escolar](#)

[Introdução](#)

[A relação entre Psicologia e Educação: quatro décadas de muitos tensionamentos](#)

[Observações e registros na escola: superando o olhar e a escuta inquisidora do especialista](#)

[Considerações finais](#)

Capítulo 6. Questões norteadoras para o mapeamento institucional da subjetividade social

Introdução

A subjetividade social e as relações de escolarização

Caracterização da pesquisa construtivo-interpretativa: delineando caminhos para a investigação da subjetividade social

Considerações finais

Capítulo 7. Desenho universal para aprendizagem e inclusão escolar: proposta de instrumento para implementá-las

Introdução

Desenho universal para a aprendizagem: conceito e princípios

Instrumento de verificação do perfil da turma para implementar o DUA

Considerações finais

Capítulo 8. Diários de campo e suas potencialidades à luz da Psicologia Escolar

Introdução

Fundamentação teórica

Caracterização do documento Diário de Campo

Considerações finais

Capítulo 9. Relatórios de Psicologia Escolar para pais/responsáveis

Introdução

Referencial teórico

Caracterização do documento

Considerações finais

Capítulo 10. Relatórios de Psicologia Escolar para gestão

Introdução

Fundamentação teórica

Caracterização e estrutura do documento Relatório de Psicologia Escolar para Gestão

Considerações finais

Capítulo 11. Relatórios de Psicologia Escolar para profissionais externos

Introdução

Fundamentação teórica

[Relatórios de Psicologia Escolar](#)

[Considerações finais](#)

[Capítulo 12. Relatórios de Psicologia Escolar para órgãos jurídicos](#)

[Introdução](#)

[Psicologia Escolar e Psicologia Jurídica: interfaces](#)

[Caracterização do documento Relatórios de Psicologia](#)

[Escolar para Órgãos Jurídicos](#)

[Considerações finais](#)

[Sobre os Autores](#)