

COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA: PRÁTICA IMPLICADA COM A REALIDADE CONCRETA DA COMUNIDADE

ETHICAL-POLITICAL COMMITMENT OF PSYCHOLOGY AT SCHOOL: PRACTICE INVOLVED WITH THE CONCRETE REALITY OF THE COMMUNITY

Laís de Castro¹, Mariana Gentili Perez², Daniela Delmundo de Freitas³, Raquel Souza Lobo Guzzo⁴

Resumo

Esse trabalho é um relato de experiência das ações da Psicologia Escolar. Para que o espaço escolar seja promotor de desenvolvimento e preventivo, a psicologia na escola necessita planejar conjuntamente ações que promovam mudanças substanciais na vida da escola e de seus atores. Apresentaremos o fluxo institucional de trabalho do Programa ECOAR como uma possibilidade de atuação da Psicologia na Escola para a construção de ações preventivas aos riscos no desenvolvimento de estudantes e acompanhamento do ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos. **Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Intersectorialidade; Práxis Revolucionária.

Abstract

This work is an experience report of the actions of School Psychology. For the school space to be development-promoting and preventative, school psychology needs to jointly plan actions that promote substantial changes in the life of the school and its actors. We will present the institutional work flow of the ECOAR Program as a possibility for Psychology at School to develop preventive actions to address risks in the development of students and monitor the teaching-learning of children, young people and adults.

Keywords: School Psychology; Intersectorality; Revolutionary Praxis

¹ Doutoranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

⁴ Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) dos programas Graduação e Pós-graduação em Psicologia

Editor-associado: Janaína Cristina de Sousa Bertoldo e Martins

Recebido em: 05/12/2023

Aceito em: 29/07/2024

Publicado em: 23/12/2024

Citar: Castro, L., Perez, M. G., Freitas, D. D., & Guzzo, R. S. L. (2024). Compromisso ético-político da psicologia na escola: Prática implicada com a realidade concreta da comunidade. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 12(1), 143-155.



Introdução

Em 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935 que dispõe sobre a inserção da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica (Brasil, 2019). Ainda temos um longo caminho na busca pela implementação de tal disposição, mas podemos investigar a história da Psicologia para compreendermos como chegamos até aqui e qual caminho devemos trilhar neste processo.

A Psicologia surge, como ciência e profissão, em meio à uma sociedade em transformação, sendo chamada para atender às demandas oriundas desta reestruturação produtiva. As transformações produtivas geram implicações em instituições que sustentam as relações sociais, como a família e o trabalho. Para manter a ordem social, é demandado que as ciências atendam aos interesses da ordem produtiva, agindo como instrumentos. A história da ciência caminha junto à história da humanidade e de seus contextos específicos (Boechat, 2017; Guzzo & Ribeiro, 2019). Mesmo sendo reconhecida como ciência e profissão, a Psicologia não se configura de forma uníssona e homogênea; abarca uma ampla gama de teorias e práticas de bases epistemológicas diversas e, até mesmo, incompatíveis entre si (Parker, 2014).

Uma possível justificativa para tal característica fragmentada é a ocupação da Psicologia em diversos setores de trabalho, cada um demandando interesses específicos e, portanto, se utilizando de visões de mundo, instrumentos e técnicas diferentes (Araujo, 2021). Ultrapassada a justificativa superficial, compreende-se que cada concepção desta ciência carrega consigo, mesmo que não declaradamente, um projeto societário.

A formação em Psicologia, no Brasil, caracterizou-se com direcionamento à prática da clínica privada contextualizada no regime militar em vigor à época de sua elaboração (Dias & Guzzo, 2018; Guzzo & Ribeiro, 2019). Tendo em vista este complexo panorama, cabe-nos pensar, construir e defender uma Psicologia para o campo da educação implicada com a transformação social, por meio de uma prática libertadora.

No Brasil, tratando-se da área da educação, a Psicologia é disseminada em conformidade com o perfil dominante da categoria, com práticas patologizantes que cindem o indivíduo de seu contexto social. Contudo, compreendemos como possível a transformação deste modo de ser da profissão. Este processo viabiliza-se não só pela luta da presença deste profissional nas escolas prevista e garantida por lei. Para além disso, a luta da categoria deve ser voltada à defesa de uma Psicologia na escola, que implemente de modo claro uma perspectiva de estudo e ação voltada à emancipação humana. Para tanto, faz-se necessário o entendimento do sujeito, seja ele estudante, família ou funcionário da escola, como parte de um contexto social (Dias & Guzzo, 2018).

O Brasil configura-se como um país de dimensões continentais, caracterizado por complexas relações sociais que constituem a sociedade diversa que o compõe. Assim, o desafio do profissional neste contexto é trabalhar com demandas, realidades, pessoas, culturas e contextos diversos. Para tanto, compreendemos que um olhar minucioso e atento deve ser voltado à formação destes profissionais, sendo capaz de capacitá-los para uma atuação contextualizada, implicada com a realidade (Guzzo et al, 2020).

Em busca de atender às demandas socialmente designadas à categoria, a Psicologia corre o risco de empregar instrumentos de forma imediata. Ou seja, visando eficiência e rapidez de resposta, métodos de ação são escolhidos sem reflexão prévia de seus fins. Os diversos instrumentos e técnicas empregados no fazer profissional da Psicologia compreendem, também, uma história, um propósito e bases epistemológicas que

os constituem. Assim como nos aponta Guerra (2014), a lógica capitalista corrompe esta característica do instrumento, transformando-o em um mero objeto, despido de carga ético-política.

Tratando-se da Psicologia na escola, especificamente na política de educação pública, observamos a intersecção das três problemáticas apontadas até aqui: (1) a base fragmentada e diversa desta ciência; (2) seu enfoque clínico e privado predominante na formação; e (3) a utilização de seus instrumentos de forma irrefletida e acrítica. Ou seja, se estamos tratando da Psicologia na escola, esta deve ser trabalhada de forma a romper com o modelo médico, que reveste histórica e socialmente a profissão, e passar a adotar um olhar crítico e contextualizado da realidade na qual se desenvolve o trabalho. A Psicologia na e para a escola deve ser pautada sobre a realidade da comunidade escolar nos territórios e contextos específicos no qual se insere (Moreira & Guzzo, 2017), compreendendo uma teoria, prática e direcionamento ético adequados às demandas e realidade cotidiana dos estudantes.

Assim, compreendemos que a atuação da Psicologia na escola deve se valer de uma concepção apurada acerca daquilo que lança mão ao realizar seu fazer profissional. O profissional de Psicologia deve ser capacitado para atuar em um contexto que demanda formação específica para não aplicar a lógica dos *settings* clínicos na realidade da educação pública. Assim, o profissional deve ter domínio sobre a técnica de acordo com o conhecimento de suas finalidades; da direção que norteia suas ações e, portanto, a escolha adequada dos instrumentos necessários à mediação das demandas sociais (Guerra, 2014). Neste sentido, o Projeto ECOAR trilha um caminho que visa integrar as dimensões que cerceiam o trabalho da Psicologia na escola: alinhando a perspectiva ético-política que norteia a ação pelo esclarecimento de suas finalidades; a técnico-operativa, que guia a escolha dos instrumentos, técnicas e demais procedimentos; e a teórico-metodológica, que fornece a integração dos fundamentos teóricos à prática profissional (Costa, 2008). Para tanto, é necessário um alinhamento entre suas bases teóricas, linhas de ações, modo de funcionamento e fluxos institucionais.

Considerando isso, o Projeto ECOAR fundamenta suas ações em bases teóricas que dão aporte ao fazer profissional em conformidade com a realidade. Para tanto, fundamenta-se em 4 bases teóricas: a Psicologia Crítica; a Psicologia da Libertação; a Psicologia Histórico-Cultural; e a Pedagogia de Paulo Freire.

A adoção de uma perspectiva crítica da Psicologia implica na compreensão dos estudantes em sua complexa relação com o contexto social. Além de romper com a lógica individualizante, as construções coletivas das ações possibilitam processos de tomada de consciência e fortalecimento da comunidade escolar (Guzzo *et. al.*, 2020). Assim, passamos a entender a Psicologia na escola com foco na libertação, não mais como ferramenta de poder dentro de instituições. Nesta perspectiva, a análise das complexas relações que permeiam a vida do estudante se torna mais apurada. Partindo de uma base epistemológica sólida, a Psicologia Crítica postulada por Holzkamp (2016) nos fornece ferramentas para o entendimento da realidade material, historicamente localizada, assim como para a criação de possibilidades de enfrentamento à violência, partindo da perspectiva do sujeito, com seus recursos disponíveis.

A psicologia da Libertação de Martín-Baró traz a dimensão ético-política do fazer profissional à tona, direcionando sua finalidade à emancipação humana em um compromisso ético e político na luta contra processos de opressão e exclusão. Em conformidade com a Psicologia Crítica de Holzkamp, Martín-Baró (1998) compreende o papel fundamental das condições de vida e do contexto nos quais o sujeito se desenvolve para

sua formação. Sua concepção da violência como um fenômeno psicossocial rompe com a lógica individualizante e lança luz às condições sociais e políticas postas.

Para Martín-Baró (1997), o papel do profissional de Psicologia é de propiciar processos de conscientização. É por meio destes que os indivíduos podem desenvolver maior controle sobre suas condições, ampliando suas possibilidades de ação. Ao fazê-lo, o sujeito inaugura um novo conhecimento, sendo este o motor para a transformação social. Ou seja, defende-se a disponibilização do saber psicológico para a construção de possibilidades de enfrentamento a situações de opressão e exclusão (Guzzo, *et. al.*, 2021).

Alinhada a esta lógica, a concepção de desenvolvimento humano cunhada por Vigotski (1935/2018) fornece ferramentas importantes para a Psicologia na escola. Para este autor, o desenvolvimento humano parte de um processo complexo, permanente e dialético, historicamente e socialmente localizado. A cultura se mostra como elemento fundamental aos processos de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento integral. É por meio da assimilação da cultura, nas relações sociais, que o sujeito se desenvolve.

Contudo, trata-se de um processo dialético no qual o sujeito tem grande papel em sua ação no meio que o cerca. Assim compreendemos que este é um agente ativo em sua realidade, sendo esta passível de transformação por meio da ação humana. Ou seja, é necessário romper, definitivamente, com a dicotomia entre o social e o individual (Guzzo, *et. al.*, 2021). Adotar esta perspectiva de desenvolvimento humano possibilita compreender que: cada estudante como único em seu processo de aprendizado; entender e valorizar a cultura que o cerca se torna imperativo em seu acompanhamento; o sujeito tem um papel fundamental na construção das condições materiais de vida, sendo capaz de agir ativamente em sua transformação.

Por fim, a perspectiva crítica na educação cunhada por Freire (2000, 2002, 2005) a constitui como não neutra, uma vez que vislumbra um projeto societário, mesmo que não ,objetivamente, declarado. Freire compreende o ser humano em seu processo de desenvolvimento permanente, não delimitado a certa idade ou fase da vida. O processo de aprendizagem tem uma função social que deve estar alinhada à emancipação humana, aos processos desideologizantes, possibilitando que o estudante tenha o conhecimento disponível como ferramenta de transformação social. Portanto, compreendemos que a Psicologia tem muito a contribuir para a escola, uma vez que pensada para este contexto específico de atuação e fundamentada nas perspectivas críticas da educação e do desenvolvimento humano. É necessário romper com a lógica hegemônica e construir uma Psicologia que dialogue com as famílias, professores, funcionários, estudantes e demais membros da comunidade escolar, compreendendo seu contexto e partindo de suas perspectivas para uma análise e ação crítica e contextualizada (Dias & Guzzo, 2018).

Programa ECOAR: Caminhos da Psicologia na Escola

Conforme os descritos acima, a equipe de psicólogas do ECOAR tem o objetivo central de mostrar para a base da educação pública a prática esperada para quando o município regulamentar a Lei 13.935/19. Essa preocupação acontece desde sua implementação nas Unidades Escolares (U.E), até a maneira em que desenvolvemos nossas práticas no cotidiano escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), que são divididos conforme as regiões

geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. Sendo eles os NAEDs: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Dessa maneira, as Escolas Municipais de Educação Infantil (CEI), Ensino Fundamental (EMEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições estão situadas em suas áreas de abrangência. Os Naeds são dirigidos pelos Representantes Regionais (RRs), que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Além destes profissionais, contamos com Supervisores Educacionais (SE) e Coordenadores Pedagógicos (CP), atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das U.Es. Tendo essa organização da rede de educação em vista, para que seja efetivada a **inserção do ECOAR nas escolas**, faz-se necessário que gestores entrem em contato com seu respectivo NAED, solicitando a entrada do programa. Desse modo, o NAED, por meio de seu RR ou SE, entra em contato com a Coordenadora do ECOAR e, após isso, é disponibilizado um profissional para fazer a visita na UE e oficializar o vínculo por meio da contratação do profissional como prestador de serviço daquela unidade, essa etapa costuma acontecer entre janeiro-março de todo ano, desde 2014. Após esse momento de realização de um contrato de prestação de serviço de no máximo até 12 horas semanais até que o concurso público seja implementado e de um mapeamento de demandas das escolas, nossas ações são iniciadas, conforme demonstra a figura 1.

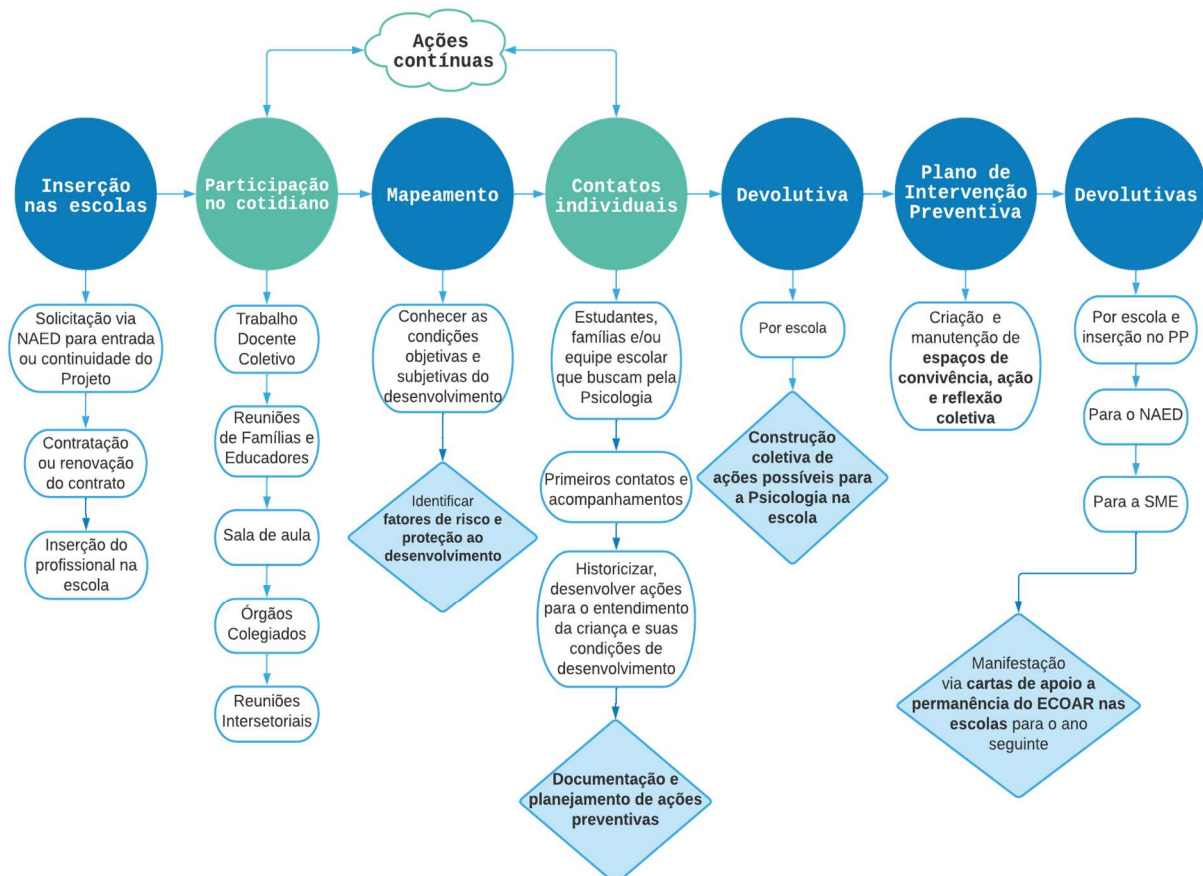


Figura 1. Fluxo institucional de trabalho de profissionais do Projeto ECOAR. Autoria Própria

As profissionais do ECOAR iniciam sua **participação no cotidiano** da unidade escolar, no período entre fevereiro-dezembro, participando de diversos espaços de discussão e intervenção sobre o dia a dia

escolar. Em primeiro lugar, consideramos primordial nosso envolvimento no Trabalho Docente Coletivo, por se tratar de um local de discussão da equipe docente e orientação pedagógica da escola para traçar estratégias frente aos desafios em sala de aula e da escola como um todo. É nesse espaço onde ocorrem nossas formações em serviço com os professores, que buscamos ofertar um espaço de práxis, ou seja, uma discussão entre teoria e prática, e articulações entre saberes pedagógicos e psicossociais. Também participamos das Reuniões de Famílias e Educadores (RFEs), que acontecem a cada final de trimestre letivo, e é o principal local para conhecer a comunidade escolar e a família de nossos estudantes (Silva & Guzzo, 2019). Dessa maneira, ficamos disponíveis para as famílias que busquem por orientação da psicóloga responsável pelo período que aquele estudante está matriculado.

A participação do cotidiano escolar também se dá por meio de intervenções em Sala de Aula, sendo um importante espaço de discussão para construir estratégias de enfrentamento e de tomada de consciência (Freire, 1967) acerca de problemas que os próprios estudantes sofrem naquele espaço ou fora dele, e é uma das principais maneiras de prevenção a maiores riscos ao desenvolvimento destes. O ECOAR também participa de espaços dos Órgãos Colegiados das UEs, como a Comissão Própria de Avaliação, o Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e Conselho de Ciclo, sempre preocupado em construir uma escola que seja para os estudantes, respeitando o princípio de Gestão Democrática e de respeito às diversas formas de desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem. É também de responsabilidade da psicóloga do ECOAR fazer articulações com a rede intersetorial do território em que a escola está inserida, visando a garantia de direitos das crianças, jovens e/ou adultos, intervindo com as instâncias que competem a cada caso que é acompanhado pela profissional. É importante ressaltar que essa participação no cotidiano escolar é uma das duas ações contínuas do ECOAR nas UEs, ou seja, são ações desenvolvidas durante todo o período da participação profissional, e na distribuição das atividades, de acordo com sua carga horária de trabalho, que varia de 4 a 12 horas semanais.

Dentro dessa carga horária também realizamos o **Mapeamento** de Estudantes e/ou Famílias, normalmente entre os meses de março-abril. Esse mapeamento é realizado no primeiro semestre do ano, logo após a entrada do ECOAR na Unidade para o levantamento de questões objetivas e subjetivas de vida. O mapeamento possui dimensões específicas, como: 1) *identitária* - nela identificamos o que o sujeito sobre si mesmo; 2) *sociodemográfica* - que conhecemos o que aquele ator escolar acessa ou tem dificuldades em acessar; 3) *escolar* - compreendendo questões sobre o processo de ensino-aprendizagem e qual o papel da educação na vida dele estudante; 4) *família* - para compreender a organização desta e a relação entre os componentes; 5) *internet* - para levantar o tipo de uso que crianças e jovens fazem, identificando fatores de risco e proteção frente a esse uso; 6) *subjetiva* - que conhecemos o que o sujeito entende sobre as condições de sua própria vida; e, por último, 7) *violência* - que auxilia o ECOAR a compreender quais tipos de violência estão presentes no cotidiano dessa comunidade escolar e trabalharmos para a desnaturalização da mesma de forma coletiva. É por meio desse instrumento que caracterizamos o território, os estudantes, bem como levantamos assuntos urgentes para nossos trabalhos coletivos com as turmas, de modo a contribuir para a convivência escolar, reflexão sobre as condições de vida que estes estão circunstanciados e ação frente aos desafios da vida desses atores escolares. (Guzzo, et. al, 2018)

Muitas vezes, após a organização dos dados das respostas do Mapeamento, para além das demandas coletivas que são levantadas, o profissional de psicologia também precisa realizar **Contatos Individuais** para compreender com mais profundidade sobre as condições concretas de vida destes. Consideramos que a psicologia na escola precisa desenvolver métodos e instrumentos para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças no cotidiano da vida delas, com a proposta de conhecer e acompanhar a partir do próprio sujeito – desenvolvendo um vínculo de confiança e autonomia com a criança, a partir da leitura da psicologia, mas das ações coletivas. Desse modo, os contatos individuais chegam para o ECOAR por meio do mapeamento, pelos próprios estudantes que podem buscar pelo profissional da escola, pela equipe escolar ou até mesmo pelas próprias famílias. Esses contatos também ocorrem continuamente durante todo o período de trabalho do ECOAR nas UEs. Nesse primeiro momento, ocorre o que chamamos de Primeiro Contato (PC), que é quando precisamos conhecer a criança, sendo primeiro contato porque estamos chegando na singularidade da criança. Buscamos um método para que seja possível uma síntese e o planejamento de ações. (Guzzo et. al, 2021)

O PC parte: 1) da identificação para compreender quem é a criança que chega até nós; 2) histórico de como ela chegou até nós, o que falaram sobre ela ou quais os motivos da busca pelo ECOAR; 3) Sintetizar quais as ações do ECOAR com esse estudantes, quais estratégias para escutá-la e conhecê-la; 4) encaminhamentos de que planos precisamos para agir sobre o que identificamos, sintetizando o registro das fontes de informação sobre ela e planejamento de encontros/conversas mais frequentes ou até mesmo do encerramento no Primeiro Contato, quando identificamos que esse estudante conseguiu superar as questões que o fizeram buscar por esse contato conosco.

Quando precisamos avançar para o Acompanhamento Individual (AI), precisamos definir o que consideramos como tal. Acompanhar é olhar processos, dimensões, situações-limite, é fazer sínteses como marcadores dos diferentes momentos e contextos de vida estão no processo de desenvolvimento desses estudantes. (Guzzo, 2019) Dessa maneira, consideramos que acompanhar é fundamental para o planejamento de ações que possam prevenir problemas ao desenvolvimento humano. O AI envolve planejamento de diferentes fontes de contato: outras crianças, família, outras professoras para compreender como as diferentes pessoas veem a criança - suas qualidades, seus comportamentos, suas dificuldades etc. Então, faz-se necessário programar encontros com formas de obter e/ou ampliar as informações necessárias para melhor entender a criança e poder acompanhá-la com ela mesma. Há uma regularidade nessas conversas, que envolve abrir espaços para conversas e fortalecimento, levantando marcadores de como a criança está em duas distintas dimensões do desenvolvimento e planejando junto como lidar com a situação trazida pela criança. Assim como o PC, o AI também é documentado, e posteriormente a síntese das ações são discutidas na escola e na rede intersetorial para assegurar a garantia de direito desses estudantes.

As ações descritas até aqui - inserção nas escolas, participação no cotidiano, mapeamento e contatos individuais - são realizadas, principalmente, no primeiro semestre do ano. Próximo ao final deste período, é organizada a síntese dessas ações, compilação dos dados do mapeamento, síntese e análise, transcritas para a equipe escolar e é formulada a **Devolutiva** do primeiro semestre das ações do ECOAR. É nesse momento que cada profissional reflete sobre a sua UE e traça planos de intervenções coletivas, partindo das demandas concretas daquela realidade, caracterizando o **Plano de Intervenção Preventiva**, que é desenvolvido durante

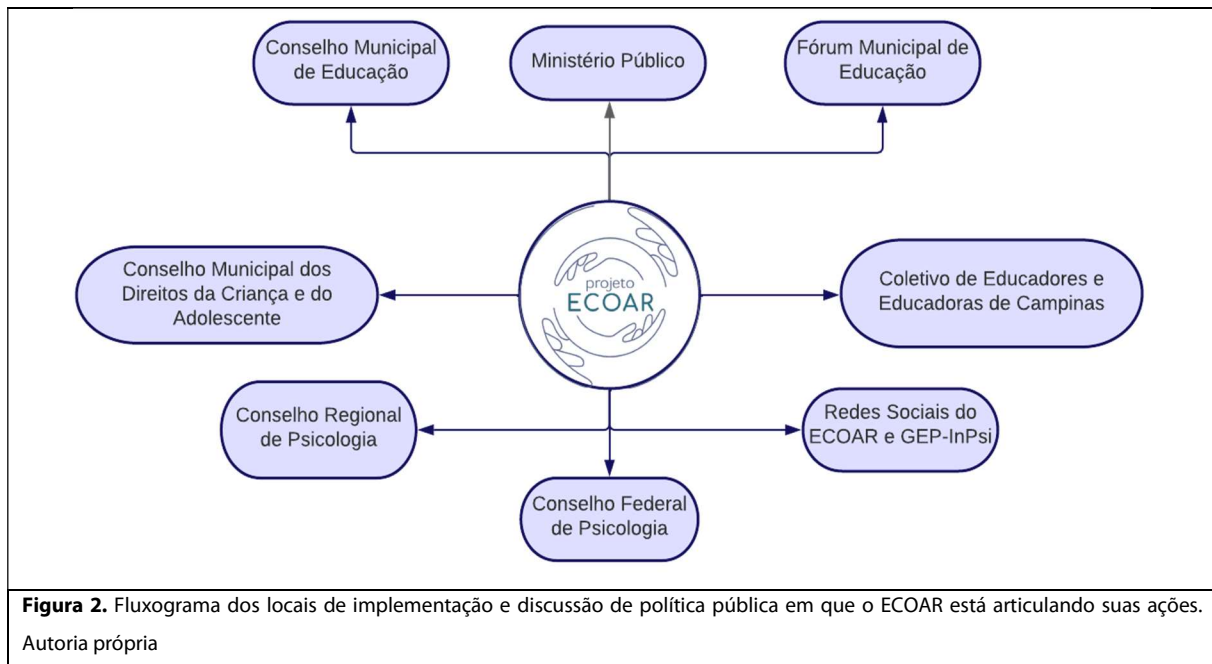
todo o segundo semestre (agosto-novembro) de trabalho de cada profissional, em parceria com a equipe escolar, utilizando momento de aulas dos professores, e com eles. O Plano também abarca formações em serviço em TDC -recomendamos um encontro de 1h por mês, de acordo com as temáticas levantadas nos instrumentos que utilizamos no primeiro semestre, e, sendo assim, temos a participação de toda a comunidade escolar frente às temáticas que o ECOAR trabalhará com os estudantes. Alguns exemplos de nossas intervenções são: Assembleia de Classe, Grupo de Meninas e/ou Meninos, Jornal da Escola, discussões temáticas sobre violência etc.

Ao iniciarmos o mês de novembro, e aproximando-nos do fim do ano letivo, o ECOAR inicia a estruturação das sínteses das intervenções desenvolvidas entre agosto-novembro, avaliação dos participantes dos espaços de reflexão-ação oferecidos, além disso, as psicólogas finalizam os relatórios de primeiro contato e acompanhamento dos estudantes. Esse momento é crucial para que as escolas avaliem seus interesses em manter o Projeto para o ano seguinte, que se concretiza por meio da assinatura de uma carta de manifestação de interesse nessa continuidade. Assim, todas as atividades desenvolvidas, por escola, vão compor uma **Devolutiva** final, que é apresentada para a equipe escolar e para o NAED. Além disso, os profissionais enviam sua Devolutiva final para nossa coordenadora, que, por sua vez, sintetiza todos os dados e elabora o Relatório Geral de Devolutiva do ECOAR para a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, junto às cartas de manifestação de interesse na continuidade da equipe ECOAR nas UE. Esse também é um momento de avaliar a entrada do programa em novas escolas, a partir de dezembro, costumamos receber solicitações de Diretores Educacionais e do NAED em estabelecer essa parceria.

Todas as ações descritas até aqui são debatidas coletivamente entre profissionais do ECOAR e nossa Coordenadora em uma reunião semanal de supervisão, com duração de 2h. É nesse momento em que unificamos as ações e discutimos políticas que atravessam a prática profissional como equipe de psicólogos, resgatando a importância de fundamentos teóricos que sustentem uma práxis revolucionária da psicologia na escola que garantam a educação como uma prática de liberdade, emancipação e transformação humana. Conforme elaboramos nossas devolutivas, seja para cada unidade escolar ou para a secretaria de educação da cidade, preocupamo-nos em levantar indicadores que demonstrem como a parceria entre uma prática da psicologia, no dia a dia escolar, pode contribuir para este espaço, tanto para a vida de estudantes, quanto para a organização da escola frente aos desafios presentes no contexto educacional brasileiro. Assumimos neste momento, um relatório profissional para cada crianças que acompanhamos de tal forma a que ela possa continuar seu processo junto ao ECOAR no ano seguinte.

Articulações para Regulamentação da Lei 13.935/19 em Campinas/SP

O grupo de pesquisa no qual o ECOAR é vinculado, GEP-InPsi (Grupo de Estudos e Pesquisa “Avaliação e intervenção psicossocial: prevenção, comunidade, libertação), é composto pela coordenadora, mestrandas e doutorandas, estudantes de Iniciação Científica que, durante a pandemia do covid-19 centraram esforços em participar de reuniões virtuais com conselhos e coletivos que discutem como esse novo cenário estava afetando as escolas e suas comunidades, conforme indica a figura 2.



Atualmente, a coordenadora do ECOAR representa a PUC-Campinas no **Conselho Municipal de Educação** (CME), e participa das ações federais de implementação da Lei 13.935/2019 como membro de uma coordenação geral para acompanhar esse processo, como conselheira do Conselho Federal de Psicologia. No âmbito do **Conselho Regional de Psicologia** o ECOAR está presente na Subcomissão Territorial de Educação, que trata de um grupo de trabalho visando a regulamentação da Lei 13.935/19, por meio da promoção de diálogos com cidades e secretarias municipais de educação que compõem a subsede de Campinas/SP.

Ao iniciarmos a participação no CME, um promotor de justiça da cidade, representando o **Ministério Público** (MP), solicitou uma reunião com a equipe de psicólogas do ECOAR para compreender mais sobre a profissão no âmbito escolar. Nessa reunião, pautamos o histórico da criação da lei 13.935/19, o que compete ao cargo, o processo de regulamentação da lei no município - como deveria acontecer, e o detalhamento das ações nas unidades escolares, considerando os indicadores sintetizados pelas profissionais. Este foi mais um passo importante para que os órgãos públicos conhecessem a prática do psicólogo escolar.

Ainda neste período pandêmico, adentramos ao **Fórum Municipal de Educação** (FME), um espaço de participação da sociedade para a formulação e acompanhamento da política educacional em cada território. Durante os encontros, o ECOAR conseguiu discutir o Plano Municipal de Educação (PME), auxiliou na organização da Conferência Municipal de Avaliação do PME, levando em conta a visão da psicologia frente às questões discutidas em cada meta do documento. Foi mais um espaço em que conseguimos trazer a urgência da implementação da Lei 13.935/19, de modo a ser mais um profissional capaz de articular metas no território.

O município também conta com um potente **Coletivo de Educadores e Educadoras de Campinas**, que, mensalmente, se reúne para discutir o cotidiano escolar, as implicações de suas práticas pedagógicas e elaboração de estratégias para enfrentamento a qualquer questão que implique no princípio da gestão democrática. Neste coletivo, o ECOAR também discutiu sobre as implicações de suas práticas nas unidades escolares, de forma a participar junto com a base da educação, se organizar e lutar para garantir uma educação

democrática, laica e emancipatória num período tão delicado para educação como o de isolamento físico das escolas.

As **Redes Sociais do ECOAR e Gep-InPsi** foram criadas no início do isolamento físico das escolas, na tentativa de que profissionais pudessem se manter presentes, mesmo que virtualmente, das unidades escolares, sua equipe e estudantes. Nesse sentido, nossa preocupação inicial era de produzir conteúdo para a base da educação com ideias de como lidar com esse período emergencial, como agir com questões referentes ao luto, a fome etc. Após esse momento, quando retornamos para o chão da escola, preocupamo-nos em trazer conteúdos frente a prática do psicólogo e do serviço social nas escolas, fazendo com que agora, nossas redes sociais sirvam para promover a visibilidade da Lei 13.935/19, qual o perfil profissional que os psicólogos devem ter para atuar nas escolas e quais referenciais teóricos consideramos importante para que estes profissionais dominem e trabalhe visando uma práxis de transformação social no contexto escolar. Este é mais um caminho que trilhamos no compromisso em levar informações não só a categoria, mas também para a base da educação e sua comunidade escolar.

No âmbito do **Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente** o ECOAR também organizou a Conferência Municipal dos Direitos das Crianças e do Adolescente, local em que houve debate e apresentação de propostas para as políticas públicas voltadas a este segmento, visando a proposição de diretrizes para o aperfeiçoamento das ações, com a participação da sociedade que desenvolvem atividades a este público, bem como ressaltando a urgência da regulamentação da Lei 13.935/19. Estes foram os espaços que o ECOAR frequentou para dar visibilidade à Lei e ao papel da psicologia na escola. Até o presente momento em que esse artigo foi escrito, submetido e publicado, o município votou e aprovou o PCL 40/2023, que prevê a criação de cargos para Psicólogos Escolares e Serviço Social, pela via de concurso público.

Construindo uma outra Psicologia para a realidade escolar

A luta pela escola pública de qualidade torna-se foco quando discutimos sobre desenvolvimento integral e direitos da criança, entendemos que é por meio da inserção no território da escola que poderemos vislumbrar uma prática da psicologia na escola condizente com as reais necessidade dessa comunidade. Libâneo (2011) ressalta um dualismo entre as escolas brasileiras, de um lado a assistencialista, que lida com acolhimento e socialização para os pobres, do outro uma que visa a apropriação e aprendizagem do conhecimento. A crítica não está na função socializadora, mas sim na individualização de uma única função. Aprendizado e socialização devem ser as principais orientações e movimentos para uma educação de qualidade. Partimos do pressuposto de que não é qualquer profissional da psicologia que está preparado para atuar nesse contexto, portanto defendemos a formação continuada para este contexto de trabalho. A abordagem crítica e politicamente engajada opera para uma compreensão aprofundada do cotidiano e da constituição do sujeito, sobretudo na desigualdade social do nosso país (Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo, 2011). Nesse sentido, Martín-Baró (1997) defende que, o profissional implicado na mudança social, e assim na conscientização como trabalho essencial, coloca o sujeito como autor de sua própria história e nesse intervém de questionamentos e críticas, estabelece o compromisso com a prática de desenvolvimento contínuo de superação e emancipação.

Moreira e Guzzo (2017) discorrem sobre a visão hegemônica que permanece na prática da psicologia, e da necessidade de romper com essa perspectiva compreendendo que o sujeito é multideterminado, envolto a uma sociedade que exerce papéis de opressor e oprimido, com a falsa ideia de superação pelo próprio sujeito. A psicologia crítica alemã nos fundamenta que, a partir da subjetividade do sujeito, no seu processo de ação-reflexão-ação, é possível promover a conscientização pela libertação, revelando contradições e assim, versar a perspectiva emancipatória para mudanças sociais (Holzkamp, 2016; Kawamura & Guzzo, 2020).

O conceito chave para a discussão de prática é a *práxis*, compreendida como a reflexão sobre a ação, a partir da realidade concreta do lugar, espaço e contexto, com foco na formação da humanidade. Ou seja, a prática tem que estar ancorada à teoria, e vice-versa. Freire (2005), argumenta que a educação deve ser um ato político, portanto, o profissional pertencente à escola deve ter a responsabilidade de proporcionar a construção de reflexões críticas sobre a vida cotidiana daquela população. O papel dos profissionais torna-se imprescindível na quebra dos mecanismos do opressor, para a autonomia de que o oprimido elucide as reais demandas de enfrentamento (Freire, 2005).

Quanto ao desenvolvimento integral das crianças, partimos do pressuposto de um projeto de sociedade, não uma continuidade histórica de fatos, mas sim uma realidade que foi construída. A responsabilidade desse desenvolvimento é da Educação. A psicologia, ao se dedicar à promoção de uma educação de qualidade, contempla em sua ação o desenvolvimento integral e a formação humana, ampliando a voz do estudante para que ele possa compreender sua realidade, percebendo tanto sua própria imagem quanto a visão que tem da escola (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019). Assim, partir da ideia de pensar o processo de desenvolvimento sem uma régua cronológica, podendo acompanhá-lo com base no próprio sujeito, findando a proposta de patologizar individualmente, deslocando-o de seu contexto (Sousa, 2022).

Dessa maneira, o ECOAR, como discutido até então, envolve autores para respaldar a prática crítica na escola. É nesse sentido que o profissional rompe com a psicologia hegemônica, a partir de fundamentos teóricos e ontológicos, criando ações na/ para a escola, a partir da realidade concreta que a cerca (Guzzo, 2014). Dessa forma, coloca-se como alternativa uma psicologia escolar que atua com vista a um caráter preventivo e crítico, com foco no acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes no contexto educativo e a prevenção à violência, para tornar a escola um espaço de proteção e segurança às crianças (Guzzo, 2011).

Referências

- Andrada, P. C. D., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2019). Atuação de psicólogas (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39.
- Araujo, S. de F. (2021). O Nome e a Coisa: Sobre as Origens da Psicologia Como Ciência. *Estudos & Pesquisa em Psicologia*, 1(3). <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62739>
- Boechat, F. M. (2017). A Psicologia Brasileira nos Ciclos Democrático-Nacional e Democrático-Popular. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, 37(spe), 57-70. <https://doi.org/10.1590/1982-3703040002017>
- Brasil. (2019). Lei Nº 13.935. de 11 de Dezembro de 2019. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

- Costa, F. S. de M. (2008). Instrumentalidade do serviço social: dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e exercício profissional. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Dias, C. N., & Guzzo, R. S. L. (2018). Escola e Demais Redes de Proteção: Aproximações e Atuações (Im)Possíveis. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13, 1-17.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (45a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Educação como prática da liberdade*. (24a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guerra, Y. (2014). *A Instrumentalidade do Serviço Social*. (10a ed.). Cortez.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalana, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. (Org.) *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In Azzi, R., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (Org.) *Psicologia e Educação*, 253-270. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (2014). Consciência e Ação diante da Violência: Desafios para a escola pública e psicologia. Projeto de Extensão – CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).
- Guzzo, R. S. L., et al. (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Rev. Psicol. IMED [online]*, 11(1), 153-167. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos & Pesquisas em Psicologia [online]*, 19(1). Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43021/29668>
- Guzzo, R. S. L. (2019). Marcadores do Desenvolvimento Integral e a Vida Cotidiana de Crianças: a Psicologia Crítica na escola e comunidade. Projeto de pesquisa elaborado para o processo de Bolsa Produtividade em Pesquisa Edital CNPq - 06/2019. (Não publicado).
- Guzzo, R. S. L., et al. (2020). Formación en Psicología en Brasil: de las expectativas a la realidad. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 14, 287-293.
- Guzzo, R. S. L., et al. (2020). Psicologia no enfrentamento à violência na escola: conhecer, refletir e agir. In: Teixeira, A. M. B., & Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. (1a ed.). Campinas-SP: Alínea, 123-142.
- Guzzo, R. S. L., et al. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In: Negreiros, F., Ferreira, B. de O. (org) (2021). *Onde está a psicologia no meio da pandemia?* (eBook) 1 (1a ed.). Pimenta Cultural, 654-682. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.441
- Holzkamp, K. (2016). *Ciência Marxista do Sujeito - Tomo 1*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Holzkamp, K. (2018). *Ciência Marxista do sujeito: uma introdução à psicologia crítica tomo II*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Kawamura, E. A., & Guzzo, R. S. L. (2020). Klaus Holzkamp y la psicología en Brasil: contribuciones para el fortalecimiento de acciones emancipadoras. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 14, 133-149.

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estud. psicol. (Natal)*, 2(1), 7-27. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. (Original publicado em 1996).
- Martín-Baró, I. (1998). Hacia una psicología de la liberación. In: BLANCO, A. (Org.). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 283-302.
- Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2021). Resisting through participation. *International Review of Theoretical Psychologies*, 1, 217-227.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e Prevenção na Escola: As Possibilidades da Psicologia da Libertação. *Psicologia & Sociedade (Online)*, 29, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>.
- Parker, I. (2014). O que é a Psicologia? Conheça a família. In: Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia*. (1a ed.). Editora Alínea, 17-42.
- Silva, S. G. T. S., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, família e psicologia: Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e educacional*, 23, e189983. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>.
- Sousa, L. C. (2022). Psicologia e Desenvolvimento Integral: Repensando a Avaliação Escolar na Perspectiva de Estudantes. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. In: 7 aulas de L. V. Vigotski sobre fundamentos da pedologia. *PRESTES, Z. e TUNES, E. org [e tradução]; SANTANA, C.C.G. tradução*. (1a ed.). Rio de Janeiro: E-Papers.