



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Galvão Soares, Pollianna; Marinho Araujo, Claisy Maria
Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos
educadores sociais
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 45-53
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais

**Pollianna Galvão Soares
Claisy Maria Marinho Araujo**

Resumo

Discutir as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar nos contextos de educação não-formal se constitui tema de reflexão atual. As Organizações Não-Governamentais (ONG's) surgem no cenário do Terceiro Setor como nova esfera social que aproxima a sociedade civil das demandas sociais e, no caso, daquelas provenientes do campo educacional. Nesta conjuntura, surgem os educadores sociais com perfil profissional ainda pouco definido e preparado para os desafios cotidianos dos espaços de combate à exclusão social. Esse artigo irá abordar sobre a relevância da formação continuada dos educadores sociais, a partir da mediação do psicólogo escolar, com base nos pressupostos teórico-conceituais da psicologia histórico-cultural. Inicialmente, serão discutidas as primeiras relações da Psicologia e Educação no Brasil; seguidamente, se discorrerá sobre a instauração de ONG's educativas no país, sinalizando para a emergência da profissão *educador social*; por fim, abordar-se-á sobre a mediação do psicólogo escolar para o desenvolvimento de competências dos educadores sociais.

Palavras-chave: Psicologia escolar, organizações não-governamentais, educadores.

School Psychology in contexts of Social Education: new practices

Abstract

Discussing the possibilities of School Psychology acting in the context of education is still a theme of current reflection. The Non-Governmental Organizations (NGO's) arise into the scenario of the third sector as a new social sphere that approaches the civil society directly to the social demands and, in this case, to those from the educational area. At this juncture, there are the educators with professional profile yet ill-defined and not prepared for the challenges of everyday spaces to combat social exclusion. This article addresses the relevance of the continuing education of educators from the mediation of the school psychologist, based on theoretical and conceptual basis of historical-cultural psychology. Initially, we offer a brief historical discussion of the first relations between Psychology and Education in Brazil. Then we present some factors that inaugurate the third sector in the country, specifically the contexts of educational NGO's, signalizing the emergence of the professional social educator. Finally we approach the possibilities for the school psychologist to act favouring the development of abilities of the educators involved in the non-formal context of education.

Keywords: School psychology, non-governmental organizations, educators.

Prácticas emergentes en psicología escolar: la mediación en el desarrollo de competencias de los educadores sociales

Resumen

Discutir las posibilidades de actuación de la Psicología Escolar en contextos de educación no-formal se constituye tema de reflexión actual. Las Organizaciones No-Gubernamentales (ONG's) surgen en el escenario del Tercer Sector como nueva esfera social que aproxima la sociedad civil de las demandas sociales y, en este caso, de las provenientes del campo educacional. En esta coyuntura, surgen los educadores sociales con perfil profesional aún poco definido y preparado para los desafíos cotidianos de los espacios de combate a la exclusión social. Este artículo abordará la relevancia de la formación continua de los educadores sociales, a partir da mediación del psicólogo escolar, basadas en las presuposiciones teórico-conceptuales de la psicología histórico-cultural. Inicialmente, se discutirán las primeras relaciones de la Psicología y Educación en Brasil; a continuación se tratará sobre la instauración de ONG's educativas en el país, señalando para la emergencia de la profesión *educador social*; por fin, se abordará sobre la mediación del psicólogo escolar para el desarrollo de competencias de los educadores sociales.

Palabras clave: Psicología escolar, organizaciones no gubernamentales, educadores.

Introdução

Psicologia e Educação no Brasil: Breve Histórico Sobre as Articulações Iniciais

A história da Psicologia no Brasil tem sido associada às diversas transformações paradigmáticas, cujas mudanças refletiram um perfil profissional pouco definido e associado a padrões tradicionalistas de atuação desenvolvidos em outros países. Os marcos históricos que se associam ao percurso dessa área trilharam caminhos bastante específicos às pertinências sociais e históricas da época, especialmente em sua inserção no país na década de 50, quando surgiram os primeiros cursos de graduação na área psicológica.

A chegada da Psicologia no Brasil deu-se na passagem dos séculos XIX – XX, acompanhada de estudos efetuados na Medicina e na Pedagogia. Mais especificamente, foi na década de 60 que a área adquiriu o status de reconhecimento profissional. A Lei 4.119 instituiu o ensino superior da Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo, bem como a consolidação da área da Psicologia Escolar como um dos campos de atuação.

Desde seus primórdios, a Psicologia esteve associada à Educação e vem acompanhando mudanças epistemológicas que a balizam para distintas fundamentações teórico-metodológicas em sua práxis. As articulações iniciais entre a Psicologia e a Educação constituíram-se como desarmônicas, sendo associadas a concepções reducionistas e deterministas sobre o desenvolvimento humano que caminharam lado a lado de uma postura profissional normatizadora, tecnicista e elitista, sob a forma de um modelo clínico de intervenção escolar (Antunes, 2003; Cruces, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Patto, 1999).

A relação constituída historicamente entre a Psicologia e a Educação manteve-se distante de assumir uma forma harmônica e simétrica na tentativa de atender às demandas do contexto educacional. Todavia, há que se considerar que esses “encontros e desencontros”, tal como nos evidencia Lima (1990), faziam parte de uma configuração social e histórica próprias das categorias profissionais, as quais se assentavam em uma visão de homem e de mundo alinhados aos paradigmas vigentes da época.

De um lado, a Psicologia buscava o reconhecimento mais consolidado social e cientificamente, aderindo, portanto, a algumas características pertinentes à ciência moderna, que emergiu na busca de uma compreensão pautada em outros paradigmas não coadunados ao idealismo (Lima, 1990; Tanamachi, 2000). Logo, as perspectivas positivista e empírica tornaram-se predominantes na ciência e, também, nas teorias psicológicas que fundamentavam a atuação da Psicologia Escolar, cujo intuito maior era o de aderir a um status científico de acordo com as exigências da época.

No cenário nacional, foi na década de 60 que surgiu maior demanda de serviço por atendimento a alunos com queixas escolares, decorrente, entre outros fatores, da ampliação do sistema educacional no Brasil em diversas mo-

dalidades de ensino, favorecendo ao psicólogo uma atuação mais presente na escola (Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Guzzo & Wechsler, 2001). Nessa época, emergia um perfil profissional da psicologia escolar pouco definido, que buscava atender à concepção individualista de fracasso escolar e estava associado às tendências psicométrica, experimental e tecnicista balizadas pelos padrões positivistas (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

González Rey (2003, 2004) afirma, ainda, que a psicologia esteve por bastante tempo arraigada a um modelo positivista, muito embora começassem a surgir, no início do século XX, outras alternativas epistemológicas que superassem a padronização, a medição e a universalidade das questões estudadas. Conforme esse autor, a psicologia estava basicamente voltada para o método e fundamentada em comportamentos individuais, o que desencadeou o surgimento de duas vertentes: a experimental e a psicométrica. Com base nessa nuance, a Psicologia Escolar adotou uma postura clínica na escola, inspirada no modelo biomédico que fora desenvolvido a partir de fundamentações teóricas naturalistas e médicas sobre as questões sociais, apropriando-se rapidamente dos fenômenos anormais como seu objeto de estudo (as dificuldades e transtornos de aprendizagem configuravam-se no rol das taxonomias).

As primeiras articulações entre a Psicologia e a Educação desencadearam uma visão associacionista e mecanicista do processo de ensino e aprendizagem, reforçando concepções deterministas e dicotômicas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Por um lado, existiam as teorias que se baseavam em concepções ambientalistas do desenvolvimento, as quais concebiam a influência unidirecional de fatores externos para os internos; de outro lado, as teorias subsidiadas pelas concepções inatistas enfatizavam a preponderância dos fatores internos sobre os externos e sugeriam que o desenvolvimento humano constituía-se por processos de caráter universal.

Nesse contexto, viam-se práticas educacionais impregnadas de ações que “selavam destinos” (Patto, 1999) em virtude de concepções que ora atribuíam as causas das queixas escolares (entendidas como problemas de aprendizagem e de comportamento) ao aluno, ora ao ambiente social/familiar (Neves & Almeida, 1996, 2003; Patto, 1999; Weiss, 2003).

Essas distintas fundamentações ditaram as vias prático-interventivas da Psicologia Escolar e foram apropriadas pela Educação no intuito de responder às demandas do contexto educacional, refletindo-se, sobremaneira, nos modelos pedagógicos adotados à época. Uma das consequências negativas dessa relação foi que os atores da escola estabeleceram uma noção causal e reducionista acerca das queixas escolares, atribuindo ora ao aluno, ora ao ambiente social, o ensejo de sua origem.

No decorrer do percurso da atuação psicológica no contexto educativo, muitas críticas foram sendo colocadas sobre a forma de atuação do psicólogo escolar, principalmente com relação a tais modelos de compreensão das queixas escolares (Collares & Moysés, 1992, 1996; Neves & Almeida,

1996, 2003; Patto, 1999; Souza, 2004; Weiss, 2003). Os resultados das avaliações dessas queixas estavam subsidiados naqueles paradigmas e se fizeram refletir nos laudos psicológicos com rótulos e estímulos aos alunos e/ou suas famílias. Além disso, essa proposta de intervenção da Psicologia Escolar mostrava-se pouco útil tanto à prática pedagógica quanto ao sujeito encaminhado com queixa escolar (Souza, 2004). Ao contrário, como enfatiza Patto (1999), esses modelos de avaliação serviram para um processo excluente, próprio de um sistema de produção capitalista, denunciando, inclusive, o caráter elitista a que essa atuação profissional pôde (e ainda pode) estar a serviço.

A partir dessa proposição inicial de atuação da Psicologia Escolar, havia uma contribuição inócuia diante das reais demandas dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, a adoção de um modelo clínico de atuação às dificuldades de aprendizagem provocou uma atribuição ao próprio aluno acerca da culpabilização por seu fracasso, a partir de análises realizadas sob medidas psicométricas, sem a consideração de fatores contextuais. Por outro lado, a relação estabelecida com os educadores não atendia à demanda real, no que tange à orientação pedagógica direcionada aos problemas desenvolvidos no contexto da escola.

Diante da insuficiência do modelo vigente, a Psicologia Escolar desencadeou uma crítica interna à sua forma de atuação e vem, nas últimas décadas, ampliando tais perspectivas. Formas de intervenção em uma dimensão institucional, com foco nas relações intersubjetivas desenvolvidas no contexto educacional e voltadas, especialmente, para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem vêm sendo consideradas estratégias privilegiadas em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b; Neves & Almeida, 2003). Além disso, essa área não é mais compreendida como mera aplicabilidade da Psicologia ao contexto educativo, mas um campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento pertinente nos mais diversificados contextos de práticas educativas (Marinho-Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Mitjáns-Martínez, 2008).

Diante desse contexto, outras possibilidades de atuação da Psicologia Escolar foram emergindo, principalmente no que tange às intervenções realizadas junto ao corpo docente em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O que se defende, neste artigo, é que os psicólogos escolares devem privilegiar uma atuação que contribua para a otimização das relações sociais da instituição com base na mediação da Psicologia junto aos educadores, a fim de que se promovam processos de conscientização nesses atores (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Mitjáns-Martínez, 2008). Para esse enfoque, defende-se que as proposições teórico-conceituais da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento, com foco no desenvolvimento humano adulto, são ricos aportes teórico-metodológicos de atuação em Psicologia Escolar.

A perspectiva Histórico-Cultural é uma das abordagens teóricas que vem ganhando espaço na Psicologia, contribuindo para uma nova compreensão do desenvolvimento

psicológico humano, e tem como um de seus principais representantes Lev Vygotsky (1896-1934).

A teoria vygotskiana vem agregando grandes contribuições teóricas e conceituais que alicerçam o trabalho da Psicologia Escolar, especialmente por defender que o desenvolvimento humano ocorre a partir dos processos de mediação simbólica, os quais são desencadeados pelas ricas trocas de experiências entre sujeitos nas relações em sociedade. As competências tipicamente humanas são subsidiadas pelas atividades em sociedade e surgem pela mediação de instrumentos de natureza concreta e simbólica. Esses instrumentos são desenvolvidos historicamente e estão continuamente presentes no contexto cultural no qual determinados sujeitos estão inseridos. A concepção de homem, nessa perspectiva, parte da ideia de que as funções psicológicas superiores constituem-se a partir das relações sociais estabelecidas nos contextos histórico-culturais (Vygotsky, 1998, 2000, 2004).

Nessa direção, os processos de atuação em Psicologia Escolar podem ser revistos à luz da teoria histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento e, assim, planejados com intencionalidade para uma proposição de atuação com foco nas relações desenvolvidas no seio das instituições sociais. Neste artigo, defende-se que a Psicologia Escolar deve atuar em contextos educativos formais e não formais junto aos seus atores, especialmente no que concerne às demandas contemporâneas de formação dos educadores sociais através de processos de mediação planejados pelo psicólogo escolar.

Atualmente, o psicólogo escolar tem se defrontado com diversos desafios em espaços educacionais diferenciados que convidam à inovação e ampliação de sua formação (Caro e Guzzo, 2004; Carvalho, 2007; Correia e Campos, 2004; Dadico, 2003; Soares, 2008). A constituição de contextos de atuação desta área está sendo revista e ressignificada em função das várias configurações institucionais sobre as quais o homem organiza sua vida em sociedade, principalmente diante das emergências de problemas sociais que dela afloram.

O Terceiro Setor vem se concretizando como um dos espaços de surgimento das instituições educativas diferenciadas, para o exercício de práticas da educação formal e não formal. Na sociedade hodierna, eis que se abre um contexto fértil para a contribuição de atuação da Psicologia Escolar.

Com base na premissa de que os espaços institucionalizados para práticas educativas são contextos ricos para o desenvolvimento humano, irá se discorrer, a seguir, sobre a emergência de instituições de ensino de Terceiro Setor que se instauram na contemporaneidade e que convidam a uma atuação emergente em Psicologia Escolar.

Terceiro Setor e Psicologia Escolar: Possibilidades e Desafios

Com o movimento da globalização e a pós-modernidade, o panorama das organizações sociais no contexto nacional vem tomando formas que se direcionam para diversas configurações institucionalizadas. Dentre elas, os contextos

educativos também vêm trazendo peculiaridades às atividades pedagógicas e, por conseguinte, demandas por perfis profissionais específicos de atuação.

Nas últimas décadas, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) vêm ganhando espaço entre os setores público e privado, concretizando-se como nova forma de organização social que permite aproximação entre os cidadãos e a esfera pública em prol da garantia do atendimento aos direitos sociais básicos e do combate à exclusão social. Conforme Szazi (2006), tem se observado, nas últimas décadas, que as transformações no mercado e na sociedade brasileira conduziram a um repositionamento do papel do Estado e ao fortalecimento da sociedade civil organizada a partir da emersão do Terceiro Setor, tendo em vista o alcance do bem comum através da defesa pelaseguridade dos princípios previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil.

Diversos tipos de organizações dessa nova esfera social, como as associações, as fundações, as cooperativas e outras formas sem fins lucrativos, são comumente conhecidas como Organizações Não governamentais (Roesch, 2002) e têm contribuído, no cenário nacional, para a avaliação das demandas sociais e mobilização dos sujeitos locais para a luta e garantia dos direitos civis.

Se antes caberia somente ao Estado (primeiro setor) a responsabilidade pela proteção e garantia dos direitos civis e, por outro lado, à esfera privada (segundo setor) a geração de tributos fiscais e emprego, a ineficiência de uma organização social centrada no governo criou mote para transformações na sociedade brasileira. Assim, o Terceiro Setor surge como novo ator social pela constituição de organizações oriundas da própria sociedade civil (Deluiz, Gonzalez, & Pinheiro, 2003; Szazi, 2006).

A emersão de um novo setor também recebeu críticas sobre o estigma assistencialista gerado e que serviu para “camuflar” verdadeiros problemas sociais típicos de uma sociedade de economia capitalista subdesenvolvida. Uma vez que o Estado não cumpre e nem garante adequadamente os direitos sociais, distribui seu poder para amenizar o impacto de políticas voltadas para o ajuste econômico que aflige as camadas populares.

O que vem se observando, nos últimos governos, é que o Estado tem privilegiado políticas econômicas voltadas para as empresas de capital. Como exemplo, somente no ano de 2004 foram liberados R\$ 4,1 bilhões para oito transacionais e R\$ 6,2 bilhões para 5 milhões de pequenos agricultores¹. Empresas aéreas e os bancos também são os alvos privilegiados pelo apoio estatal, sob uma lógica de governança que investe na estabilização do mercado econômico e um afinamento de verbas destinadas às demandas sociais mais elementares, em detrimento da segurança ansiada pelo Estado de Bem Estar Social.

Conforme Deluiz e cols. (2003), tal ambiguidade de concepções sobre a instauração do Terceiro Setor leva a

compreensões diferenciadas nos campos de discussão desse conhecimento.

É essa dupla determinação que faz com que, na literatura, convivam distintas análises sobre a natureza dessa nova esfera pública não estatal e o significado das políticas de parceria. Esses diferentes posicionamentos poderiam ser sintetizados como respostas às seguintes indagações: qual o verdadeiro objetivo do terceiro setor - lócus de atuação das ONGs: apaziguar os conflitos sociais gerados pelo aumento da desigualdade aprofundada pelas políticas neoliberais ou buscar integrar os excluídos na vida social e política? Quais as possibilidades inscritas na ação política realizada nesses espaços: subordinação político-ideológica ou constituição de espaços democráticos de publicização dos conflitos sociais? (Deluiz e cols., 2003, p.3)

Assumir essas tendências de interpretação da realidade social como meramente dicotômicas, ante a emersão do Terceiro Setor, sugere um distanciamento da complexidade intrínseca aos fenômenos sociais e uma tendência a um posicionamento ideológico considerado como mais “correto”, sob risco de não se conceber a possibilidade de mecanismos sociais outros que atenuem as demandas alarmantes da sociedade. Salienta-se a necessidade das instâncias governamentais e não governamentais mostrarem-se cientes de suas funções e responsabilidades sociais, mas, em nenhuma delas, está garantida a eficácia total de sua missão na sociedade diante da complexa, instável e peculiar conjuntura socioeconômica que assiste a inúmeras transformações, de cunho organizacional e ideológico, na história política de nosso país e do mundo.

A visão que se adota neste trabalho corrobora a compreensão de que as ações governamentais deveriam ser mais atuantes e eficientes, pois, conforme a Constituição Federal em seu artigo 3º, o Estado afirma que se constituem como seus objetivos fundamentais: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Brasil, 1988).

Diante da falta de eficácia das ações desse Estado em prover os direitos civis básicos, como saúde e educação, vê-se a importância em se desenvolver vias de ação social que contribuam para a amenização dos problemas sociais, desde que seus objetivos e princípios sejam devidamente cumpridos. Compreende-se que os espaços institucionalizados pelo Terceiro Setor possam ser caminhos mais imediatos para a sociedade civil, perante a falta de preparo do setor público no atendimento às inúmeras demandas sociais. Ao mesmo tempo, as instituições de natureza não governamental devem estar comprometidas à ideia de luta pela garantia dos direitos civis e combate à exclusão social, com ênfase no desenvolvimento da emancipação dos sujeitos atendidos, sobrepondo a visão assistencialista e missionária.

No Brasil, diversas ações e projetos sociais dessa natureza tiveram significativa emergência a partir da década de 70 (Oliveira & Haddad, 2001; Roesch, 2002; Szazi, 2006).

1 Informações divulgadas no site <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/11/339687.shtml>

Várias áreas, como a educação, saúde, meio ambiente, trabalho, entre outras, foram constituindo-se como alvo dessas ações não governamentais que trouxeram para si a responsabilidade social em virtude da incansável esperança do papel do Estado em solucionar as necessidades dessas esferas, o que possibilitou a geração de ações de cooperativas, sindicatos, associações, fundações, entre outras (Szazi, 2006).

Compreendendo o Terceiro Setor como espaço social para o desenvolvimento de Organizações Não governamentais, apresentar-se-á, a seguir, um breve histórico do surgimento de instituições educativas em contextos de ONGs no Brasil, demarcando-os como cenários contemporâneos de “possibilidades e desafios” para a atuação da Psicologia Escolar.

ONGs: A Emergência de Contextos Educativos Diferenciados

As Organizações Não governamentais (ONGs) surgem como uma classe especial das “Organizações da Sociedade Civil” (OSCs) e, dentro do terreno do Terceiro Setor, estão associadas a movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos civis e combate à exclusão social (Montaño, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Roesch, 2002).

Esse termo surge no cenário do Terceiro Setor como elemento distinto de implementação de determinadas ações da sociedade civil, cujo desenvolvimento constitui-se sob a égide de uma proposta de democratização das políticas públicas. No Brasil, o uso dessa terminologia ganha ênfase a partir da Conferência Mundial das Nações Unidas, mais conhecida como ECO-92 (Deluiz e cols., 2003; Oliveira & Haddad, 2001).

De acordo com Oliveira e Haddad (2001), foram nas décadas de 60 e 70 que os setores da Igreja, dos partidos políticos e das Universidades firmaram um conjunto de pequenas Organizações Não governamentais. A finalidade era desenvolver um trabalho social em benefício dos segmentos mais carentes da população. Essa ação foi desencadeada, principalmente, pelas consequências da intervenção da ditadura para a manutenção do status quo social que imperava na década de 60.

A atuação da Igreja Católica, especialmente após o golpe militar de 64, teve destaque pelo número de ações dessa natureza, em virtude de ter sido considerada um alvo menos cobiçado pelo regime militar, embora ainda operasse sob restrições impostas pela censura vigente. Suas atividades estavam voltadas, principalmente, para a defesa dos direitos humanos e a educação popular, com foco no desenvolvimento de ações destinadas aos grupos populares. O trabalho educacional tinha como ênfase a perspectiva da Teologia da Libertação e se constituía nas Comunidades Eclesiais de Base por meio dos grupos de ação pastoral (Oliveira & Haddad, 2001).

O surgimento das ONGs educativas nesse período de pós-golpe não estava coadunado aos ideais da escolarização oficial. A escola era compreendida pela perspectiva dos críticos reproduktivistas da sociologia da educação que a

consideravam como o “aparelho ideológico do Estado”. Em meio a um clima revolucionário e à falta de alternância de propostas teóricas no meio acadêmico para a interpretação da realidade educacional (Deluiz e cols., 2003), as ONGs de natureza religiosa passaram a se dedicar quase que exclusivamente aos movimentos de lutas sociais, não possuindo significativa visibilidade pública por serem desenvolvidas em pequenas ações sociais, atuando sob as limitações impostas pela censura e repressão da ditadura militar (Oliveira & Haddad, 2001).

Já nas décadas de 70 e 80, as Organizações Não governamentais começaram a atuar mais incisivamente atreladas à educação formal e se desvinculavam mais dos propósitos iniciais da Igreja Católica (Deluiz e cols., 2003). Nessa época, o foco tornava-se um pouco menos desprovido de cunho militante e direcionava-se para o atendimento mais direto das demandas sociais de educação, advindas da escassez de oferta de vagas nas escolas públicas.

Na década seguinte, observou-se um enorme avanço de instituições educativas de Terceiro Setor, principalmente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/1996, pela qual se estabelece abertura legal de instituições organizadas pela sociedade civil. Logo em seu artigo primeiro, a legislação enfatiza que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Percebe-se que, desde o princípio da institucionalização do Terceiro Setor, sempre existiu uma vinculação relacionada à área educacional, cujas ações não governamentais pretendiam minimizar as desigualdades sociais e a dificuldade de acesso aos bancos escolares através de medidas primárias e/ou compensatórias.

No decorrer dessas décadas, esses contextos educativos adquiriram formas particulares de caracterização das atividades desenvolvidas em virtude das configurações sociais, econômicas e políticas, distinguindo-se do contexto da escola formal, mas adotando formas semelhantes de acompanhamento pedagógico. Visando atender às necessidades educacionais, com foco em um assistencialismo oriundo das lacunas existentes na educação básica, tais instituições passaram a desenvolver atividades de cunho pedagógico diferenciado do contexto oficial de ensino.

Nesse movimento histórico de constituição das instituições educativas não governamentais, a tônica direcionou-se para os espaços de educação não formal, que demandam o desenvolvimento de práticas educativas específicas a esses contextos. Por se entender que a escola não é a única via institucional de ações educacionais, as chamadas organizações de educação não formal similarmente sistematizam suas atividades, porém com objetivos distintos e próprios a esses espaços (Romans, Petrus & Trilla, 2000/2003).

A abertura social desse novo terreno educativo trouxe, em seu bojo, a profissionalização daqueles que se envolvem em programas e projetos sociais direcionados para as cama-

das mais populares. São conhecidos, na literatura da área da Educação, como educadores sociais e, no Brasil, não se tem dado devida importância para estudos voltados a esse profissional diante da sua significativa responsabilidade com a população que atua, bem como sua relevância ideológica e política no cenário nacional. Alguns estudos recentes sobre Psicologia Escolar em espaços de ONGs têm sinalizado para a carência em investimento na formação continuada específica para os educadores que atuam em contextos de educação não formal e que é necessário voltar uma atenção maior aos profissionais que estão envolvidos com causas públicas de combate à exclusão social (Carvalho, 2007; Dadico, 2003; Soares, 2008).

Surgido em meio a essas emergências da sociedade civil, o educador social ainda tem um perfil profissional pouco definido, principalmente em virtude da falta de formação adequada, tanto inicial como continuada, para o exercício competente de sua atuação. Conforme Caro e Guzzo (2004)

Muitas vezes, observam-se inadequações de educadores bem intencionados, pela falta de formação, de apoio e até de uma orientação por parte de profissionais das diversas áreas de desenvolvimento. Infelizmente, hoje, as universidades estão ainda longe dos reais problemas sociais, o que impossibilita a grande colaboração de estudiosos na transformação social (p. 16).

Diante desse desafio, entende-se que a área da Psicologia Escolar pode trazer contribuições aos espaços educativos não formais e, entre as suas possibilidades de atuação, destaca-se a emergência de ações que auxiliem no desenvolvimento e consolidação da identidade profissional do educador social.

Nesse sentido, considera-se que a atuação da Psicologia Escolar, pela fundamentação da perspectiva histórico-cultural, deve estar voltada para a mediação do desenvolvimento humano adulto na elaboração de processos formativos que desenvolvam as competências necessárias à especificidade da prática educacional em contexto de ONG. Para isso, é importante que a Psicologia Escolar comprehenda o perfil de educador social esperado ao pleno exercício profissional nesse novo cenário (Soares, 2008).

A seguir, será apresentada uma breve discussão sobre as possibilidades e desafios de atuação profissional da Psicologia Escolar que possam contribuir para a formação profissional do educador social.

Psicologia Escolar e a Mediação de Competências em Educadores Sociais

Diante das diversas possibilidades de atuação e intervenção da Psicologia Escolar, destaca-se, neste artigo, a mediação de competências dos educadores sociais que surgem em um novo cenário institucional de combate à exclusão social.

Uma das propostas que tem sido defendida como atuação relevante da Psicologia nos espaços educacionais

é a assessoria ao trabalho docente (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a). Essa proposição dá ênfase aos processos de mediação estabelecidos nas relações sociais dos contextos educativos não formais e destaca a atuação da Psicologia como foco institucional como estratégia privilegiada ao desenvolvimento humano adulto.

A Psicologia Escolar encontra um desafio maior quando direcionada a contextos educativos não formais, como as Organizações Não governamentais (ONGs). Conforme sinalizado anteriormente, o educador que se encontra nos contextos da educação não formal tem sido pouco estudado e desvalorizado diante da missão social dessa profissão e, consequentemente, da sua relevância no cenário nacional.

Diante disto, enfatiza-se que a Psicologia Escolar, enquanto área de atuação e produção de conhecimento já consolidada na instituição escolar formal, possa contribuir, também, nos contextos de educação não formal junto aos educadores sociais, especialmente para a compreensão das atribuições, funções, responsabilidades, papéis e perfil desses profissionais. Para isso, há que se compreender as características institucionais deste novo cenário social onde emergem as atividades educativas.

A literatura da área educacional tem sinalizado a distinção entre a educação informal, própria do contexto familiar e dos meios de comunicação, a educação formal e a não formal, as quais, por sua vez, pressupõem objetivos explícitos de aprendizagem ou formação (Romans e cols., 2000/2003). Nesse sentido, as ONGs surgem com propósitos específicos de acompanhamento pedagógico a alunos advindos da educação formal, configurando-se, portanto, como um espaço não formal de educação.

A indefinição das competências esperadas do educador social nas instituições educativas não formais reflete a falta de clareza da própria natureza e filosofia institucionais ante a sua constituição histórica e social, especialmente no Brasil. A educação não formal surge no cenário nacional como mecanismo institucionalizado que visa prover atendimento àqueles que estão sendo excluídos dos seus direitos básicos, especialmente os relacionados ao acesso e qualidade de sua formação educativa. Diante da falta de qualidade e dificuldade de ingresso aos bancos escolares, a sociedade requereu vias de complementação educacional. Os espaços não formais de educação não se configuraram, portanto, como substituição da instituição escolar, tampouco possuem caráter exclusivamente assistencialista. Sua atribuição e responsabilidade social direcionam-se ao desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes de si ante uma sociedade que, por natureza, os exclui.

Essas instituições, a depender da sua história, missão e filosofia, promovem distintos direcionamentos no que tange às suas práticas pedagógicas; por isso, é necessário se pensar na preparação adequada dos profissionais que atuam nesses espaços em prol da constituição de um perfil profissional mais claro, consolidado e coadunado à sua missão social.

Embora haja boa intencionalidade na instauração desses espaços, é nítida a falta de preparo dos profissionais que

chegam a essas instituições (Caro & Guzzo 2004; Romans e cols., 2000/2003; Soares, 2008). Os educadores sociais, em geral, não passaram por nenhum processo formativo em que desenvolvessem competências específicas a uma atuação crítica e autônoma e que os levem a atuar com segurança e clareza de suas atribuições e responsabilidades. De acordo com Caro e Guzzo (2004), os educadores sociais “chegam até às instituições, por diferentes meios, desde uma simples necessidade de emprego até por não encontrar o trabalho desejado” (p. 15).

Atualmente, os contextos de formação profissional, tanto inicial como continuada, ainda não estão orientados para o desenvolvimento de competências ao pleno exercício do educador social. Diante de um panorama nacional de emergência das ONGs educativas, é necessário fornecer alternativas de assessoria ao trabalho docente, como a formação continuada em serviço, que promovam maior segurança e clareza dos papéis desenvolvidos nos contextos de ONGs que favoreçam a constituição da identidade dos educadores sociais.

É nesse cenário que se abre um espaço fecundo para a contribuição da Psicologia Escolar, junto aos educadores sociais e em consonância à razão social que emerge essa nova profissão.

Nessa direção, as proposições da abordagem histórico-cultural da Psicologia têm trazido contribuições teóricas que possibilitam refletir sobre os espaços contemporâneos de trabalho como lócus privilegiado para a elaboração de processos formativos que objetivem o desenvolvimento dos sujeitos trabalhadores, sob uma perspectiva sistêmica, dinâmica e relacional, e que revelam uma nova visão para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para a atuação maior.

Com base nessa perspectiva, a Psicologia Escolar toma o conceito de mediação como subsídio teórico orientador da sua atuação. A mediação simbólica, conceito central da teoria histórico-cultural, é compreendida pelo uso de instrumento real (concreto) e o signo (instrumento simbólico), inerente aos processos psíquicos que ocorrem nas relações e através das atividades de trabalho. Leontiev (2004) traz uma discussão mais aprofundada sobre a evolução dos processos intelectuais humanos a partir de sua compreensão sobre a atividade humana e sua relação com a noção de trabalho marxista. Para o autor, “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (p. 106), cujo desenvolvimento se dá pelo uso instrumental, elo de mediação simbólica e material, nas ações de compartilhamento das tarefas nas relações produtivas.

De acordo com Vygotsky (1998), o uso do instrumento nos processos de desenvolvimento humano está relacionado à criação do sistema de signos pela cultura, por exercer a função mediadora do pensamento, da comunicação e trabalho exercido em sociedade. Ao abordar a relação entre a inteligência humana e o uso de signos, o autor sublinha que “a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui verdadeira essência no comportamento humano complexo” (p. 32). Os processos de mediação, portanto, es-

tão diretamente relacionados ao uso dos signos e explicam a gênese do desenvolvimento humano.

A partir desses pressupostos, a atuação da Psicologia Escolar pode voltar-se para o desenvolvimento de competências dos educadores sociais por meio dos inúmeros e ricos processos de mediação simbólica intrínsecos às situações de trabalho dos espaços de educação não formal. As relações sociais de trabalho desenvolvidas nesse contexto possuem características sociais e históricas próprias de instituições não governamentais, o que gera especificidades na natureza da mediação.

Para que se possa planejar um processo de formação profissional, é necessário compreender que as competências próprias a uma atuação requerem a expressão de recursos subjetivos e objetivos dos sujeitos, manifestos por meio de recursos pessoais, interpessoais, cognitivos, éticos, táticos, entre outros que compõem o perfil pessoal e profissional do ser trabalhador.

Os recursos mobilizados no desenvolvimento de competências são considerados “conteúdos simbólicos” necessários à atuação profissional para as situações desafiadoras de trabalho. Marinho-Araujo (2003) propõe uma organização didática dos recursos de saberes e habilidades para o desenvolvimento de competências, categorizando-os em: saberes teóricos; saberes técnicos, saberes práticos, habilidades interpessoais; habilidades pessoais; habilidades éticas; e habilidades estéticas.

Soares (2008), com base na categorização dos recursos de competências propostas por Marinho-Araujo (2003), propõe um desenho de perfil profissional de educadores sociais com base em uma pesquisa em contexto de ONG para o desenvolvimento de formação continuada, a saber: recursos teóricos: fundamentação teórica e conceitual de assuntos acerca da área da Educação; recursos técnicos: conhecimentos didático-metodológicos, tecnológicos e operacionais; recursos dos saberes práticos: conhecimentos prévios, oriundos da história de vida e da experiência cotidiana, que se somam constantemente aos conhecimentos técnicos, teóricos e metodológicos formais da Educação; recursos interpessoais: características favorecedoras das interações e relações sociais, que contribuem ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da intervenção socioeducativa; recursos pessoais: aspectos pessoais que são disponibilizados antes, durante e após a atuação pedagógica, com o objetivo de proporcionar melhores ações socioeducativas; recursos éticos: habilidade em perceber, criticar e combater preconceitos presentes nas intersubjetividades, buscando romper discursos discriminatórios, individuais ou sociais; recursos estéticos: proeza e habilidade no uso da criatividade e imaginação, como características psicológicas favoráveis à atuação profissional.

Ressalta-se que tal categorização não se constitui uma proposta estanque e findada pelas características de recursos apresentadas; ao contrário, é aberta e flexível às demandas sociais e profissionais, configurando-se como uma sugestão que visa à mobilização de recursos para atuar em situações complexas, desafiadoras e inovadoras de tra-

balho e que possa subsidiar atuações da Psicologia Escolar junto aos educadores sociais em contextos de educação diferenciados. Enfatiza-se a relevância em se desenvolver estudos voltados para a definição do perfil profissional dos educadores sociais de forma que as competências possam ser planejadas em processos de formação.

Defende-se que a atuação do psicólogo escolar deve privilegiar o acompanhamento das práticas pedagógicas no próprio contexto educativo a favor do desenvolvimento de processos de conscientização nos educadores sociais quanto a características de sua identidade profissional. Tal conscientização, mediada pelo psicólogo escolar, poderá evidenciar, criticar e denunciar concepções deterministas de desenvolvimento humano; práticas domesticadoras e autoritárias de ensino e de aprendizagem; processos de exclusão, marginalização e discriminação camuflados em processos avaliativos ou em procedimentos pedagógicos pouco críticos e autônomos em sua intencionalidade (Caro & Guzzo, 2004; Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Ante a configuração social das ONGs educativas, surge a reflexão sobre o preparo profissional dos psicólogos escolares para essas instituições. A formação em Psicologia na área escolar deve considerar estratégias de ensino, como os estágios e cursos de extensão, que privilegiam os contextos não formais de educação tanto quanto os formais. Faz-se prudente reforçar a necessidade do desenvolvimento de pesquisas direcionadas à formação e atuação do psicólogo escolar voltadas para o exercício profissional nas instituições não formais de educação direcionados para a população mais empobrecida.

Intervir nos processos subjetivos que sustentam práticas de injustiça social, a partir da especificidade do conhecimento científico e profissional, coloca-se como o desafio da Psicologia Escolar. Colaborar, conjuntamente aos demais atores sociais desses contextos férteis para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, é engajar-se na luta em prol da reversão da exclusão social do nosso país.

Referências

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.

Caro, S. M. P., & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas, SP: Alínea.

Carvalho, T. O. de. (2007). *Atuação em psicologia escolar: O desenvolvimento de competências para a mediação da escolha*

profissional em São Luís-MA. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 46(28), 31-48.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no Cotidiano Escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRN.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Disponível: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.

Dadicó, L. (2003). *Atuação do psicólogo nas organizações não governamentais em educação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Deluiz, N., Gonzalez, W., & Pinheiro, B. (2003). ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 29(02), 29-41.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.

Guzzo, R. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.

Guzzo, R. S. L., & Wechsler, S. M. (2001). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R. S. L. Guzzo, L. da S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 39-46). São Paulo: Alínea.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed.) (R. E. Fries, Trad.). São Paulo: Centauro Editora.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto* 09(48), 3-24.

Oliveira, A. C., & Haddad, S. (2001) As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 61-87.

Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005a). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005b). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.

Mitjáns-Martínez, A. (2008). *O que pode fazer o Psicólogo na Escola? Contribuições da psicologia no contexto escolar*. Em Aberto [no prelo], Brasília: INEP.

Montâno, C. (2002). *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.

Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar: Concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. *Cadernos da Católica (Série Psicopedagogia)*, 01, 09-25.

Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas, SP: Alínea.

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Roesch, S. M. A. (2002). Gestão de ONGs: Agenda de pesquisas que contemple sua diversidade. *Anais do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 26 (p. 26). Salvador: ENANPAD.

Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). Profissão: educador social (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2000).

Szazi, E. (2006). *Terceiro setor: regulação no Brasil* (4a ed.). São Paulo: Peirópolis.

Soares, P. G. (2008). *Psicologia escolar e o desenvolvimento adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Souza, M. P. R. de. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (4a ed.) (pp. 143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Weiss, M. L. L. (2003). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Recebido em: 27/06/2008
 Reformulado em: 18/06/2010
 Aprovado em: 24/06/2010

Sobre as Autoras

Pollyanna Galvão Soares (polliannagalvao@yahoo.com.br)
 Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília - DF

Claisy Maria Marinho Araujo (claisy@unb.br)
 Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília - DF

Correspondência

Pollyanna Galvão Soares
 SGAN 912, Módulo C, Bl. E, apto 110
 Brasília-DF, CEP: 70.833-000