

PSICOLOGIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA PROFISSÃO

Geraldina Porto Witter
PUCCAMP

RESUMO

WITTER, G.P. *Psicologia Escolar: perspectivas no estudo da profissão. Estudos de Psicologia*, 10(2): 106 - 114, 1993

O ciclo de vida profissional precisa ser estudado desde o processo de escolha até o de aposentadoria. As tendências apresentadas nos estudos do psicólogo enquanto profissional em outros países são semelhantes às pesquisas brasileiras. É importante estudar as variáveis relativas à escolha, ao desenvolvimento e à aposentadoria do profissional. A metodologia de pesquisa deve ser cada vez mais sofisticada para fornecer uma perspectiva científica da profissão.

Palavras-chave: *psicologia escolar, profissionalização, estudo de profissão*

O psicólogo escolar pode desempenhar vários papéis, que implicam no exercício de funções variadas (Witter, 1977; Thomas e Grimes, 1988), as quais devem atender às necessidades das instituições em que atua privilegiando os interesses da pessoa que é por ele atendida direta ou indiretamente.

Face às possibilidades de sua atuação e ao potencial de mudança social e educacional dela decorrente é premente um estudo contínuo dele enquanto profissional e de sua carreira como tal.

Como lembram Borgen (1984) e Osipow (1991) o estudo de uma carreira ou do profissional que a segue pode enfocar os vários momentos ou fases de seu desenvolvimento: escolha, formação, desenvolvimento de carreira e aposentadoria (incluindo preparação, efetivação e pós-aposentadoria).

No Brasil, os vários aspectos envolvendo os momentos aqui referidos ainda carecem de pesquisas, estando muitos sem qualquer estudo ainda que exploratório, especialmente no que concerne ao psicólogo escolar. Esta

situação pode decorrer da própria situação deste profissional no Brasil: não dispõe na rede oficial de ensino uma posição legalmente instituída e formalizada em termos de carreira; apenas em algumas redes municipais e em algumas escolas particulares aparece como membro integrante da equipe multidisciplinar legalmente instituída na escola, e, muitas vezes, embora atue como psicólogo sua inserção no quadro acadêmico se faz na categoria de docente ou outra que não psicólogo.

O estudo da profissão de psicólogo, destacando-se aqui a especialização escolar, nos países onde ela está mais desenvolvida, seguiu tendências específicas (Osipow, 1991). No Brasil estas tendências tendem a se reproduzir. Elas envolvem a **temática**, a **metodologia** e o **conhecimento da profissão**. Vale reiterar que todo o ciclo de vida profissional precisa ser estudado e que ele começa no processo de escolha da atividade ou área de atuação e termina com o desligamento da profissão.

No que diz respeito à temática enfocada nas pesquisas sobre a profissão ou carreira a tendência tem sido começar pelas variáveis que influíram na **escolha**, ou seja, o que levou à opção pela área, pela escolha da especialidade, do modelo de trabalho, pelo local (escola, empresa), das alternativas de carreira e de aposentadoria. O foco era a pessoa, no caso o psicólogo escolar.

Neste grupo de investigações busca-se conhecer as variáveis antecedentes, as que levaram a pessoa a querer ser psicólogo (pais, propaganda, meios de comunicação de massa, conhecimento da área), a querer ser psicóloga escolar (professores, conteúdo, estágio, supervisão, filhos, conhecimento da área).

Em um segundo momento, há que se conhecer o perfil dos que ingressam e continuam na profissão e especialização escolhida. O foco de atenção se desloca para a busca das variáveis que se efetivaram, nesta caracterização.

Posteriormente, a temática das pesquisas sobre profissão avança para o conhecimento das variáveis atuantes ao longo da carreira, as mais fortes e as mais fracas no processo de decisão envolvendo pontos relevantes da atuação profissional e da carreira. Interessa a estas pesquisas conhecer como se processa o desenvolvimento da competência do psicólogo escolar na vida acadêmica e na própria atividade escolar.

Nas temáticas referidas encontram-se no Brasil trabalhos consistentes conforme pode-se observar analisando-se, por exemplo os anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar - **Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas** (Witter e col., 1992 a; Witter e col. 1992 b).

À medida que a profissão ou uma área dela evolui em termos de status e de número de pessoas envolvidas, justifica-se o interesse de pesquisado-

res que procuram conhecer as variáveis relevantes para o processo de aposentadoria ou para a busca de novas carreiras ou profissões após retirar-se de uma primeira (Osipow, 1991). Certamente, no Brasil, face à situação de atuação e de inserção do psicólogo escolar no sistema educacional, ainda é praticamente inexistente a pesquisa desta etapa da carreira.

Entretanto, o intento do presente trabalho não é analisar a produção na área ou mesmo realizar um estudo de metaciência. Pretende-se apenas delinear trajetórias a seguir, lacunas a suprir no estudo da psicologia escolar enquanto profissão e do psicólogo escolar enquanto profissional no Brasil.

No que diz respeito à temática, há que se investir nas variáveis antecedentes à escolha da profissão e da área escolar. Possivelmente por se estar em uma situação de interface com a Orientação Vocacional, exercida também por outros profissionais, esta temática não tenha sido explorada suficientemente.

O perfil tem sido investigado mas, como é mutável, trata-se de área que precisa ser mantida como de pesquisa constante ainda que com menor intensidade. Há que se investir mais na pesquisa sobre variáveis que influem na formação e na carreira. A formação tem sido objeto de várias pesquisas (Witter e col., 1992 b) entretanto são predominantemente descritivas e não viabilizam conhecer o efeito das variáveis. Portanto, também merecem ter continuidade. Aliás, todos os temas precisam ser continuamente investigados, a ênfase e o esforço investido em cada um é que deve variar com o tempo em função dos conhecimentos já disponíveis, das mudanças educacionais e sociais.

Parece prioritário, no momento atual, investir na pesquisa das variáveis que influem no desenvolvimento da profissão como tal e do profissional em exercício. As questões envolvendo aposentadoria terão que esperar condições que justifiquem um investimento nelas.

Em relação aos **aspectos metodológicos** as pesquisas sobre profissão evoluíram dos estudos demográficos para aperfeiçoamentos e sofisticações metodológicas que viabilizem unificação, melhor nível de conhecimento e de generalização (Osipow, 1991). Das pesquisas descritivas, dos estudos demográficos, da caracterização de perfis passou-se a pesquisas quase-experimentais e experimentais. O foco deslocou-se para delineamentos que permitam estudar o efeito de variáveis tais como; existência de carreira estruturada, níveis salariais, condições de satisfação da necessidade de realização, qualidade de vida no trabalho, entre outras.

No Brasil, ainda que lentamente, esta tendência também começa a se esboçar, em parte, pela ação dos cursos de pós-graduação, em parte, pela necessidade de desenvolvimento da própria pesquisa sobre a profissão (Witter e col., 1992 b).

A temática e a metodologia tendendo a evoluir permitem um melhor **conhecimento da profissão** em todos os seus aspectos, caminhando-se da caracterização formal e legal, para a descrição, seguindo para a compreensão das variáveis relevantes na tomada de decisão, na formação, na atuação e na competência do profissional. Ampliou-se este conhecimento com a busca de informação sobre como outros profissionais (Schneider, Kerridge e Katz, 1992) e a comunidade percebem o psicólogo escolar (Witter, 1977; Kehle, Jensen, Clark, 1992).

Parece evidente que há uma interligação entre tema, metodologia e conhecimento da profissão, havendo necessidade de um evoluir constante e integrado para se atingir as metas do estudo da psicologia escolar enquanto profissão.

Nas próximas décadas é possível que se tenha um amplo e profundo conhecimento das variáveis aqui apontadas: variáveis relevantes na escolha, no desenvolvimento e na manutenção da carreira profissional, bem como nos planos de aposentadoria. Para isto é necessário usar melhor e aperfeiçoar a tecnologia de pesquisa em uso na busca deste conhecimento de modo a se dispor de informações que permitam uma melhor organização e definição de metas para a força de trabalho aqui considerada, fornecendo-lhe os subsídios necessários para garantir melhor qualidade de vida no trabalho.

Tendo por contexto este referencial algumas considerações e adendos podem ser feitos, a guisa de exemplo, enfocando a atuação e a instrumentação do psicólogo escolar para o exercício de seus múltiplos papéis.

No âmbito da psicologia escolar, a produção e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação parecem ter acompanhado este evoluir. Certamente, há uma ampla variedade de ações exercidas pelos psicólogos escolares que poderiam ser escolhidas para ilustração. A escolha aqui feita decorre do fato da avaliação estar subjacente na quase totalidade das atividades do psicólogo escolar. Avaliação é uma questão complexa e controvertida, que não está na meta deste discurso resolver. Ela foi apenas tomada como exemplo das tendências no estudo da profissão.

Os psicólogos inicialmente tenderam a usar nas escolas os testes e outros instrumentos de avaliação como diagnóstico ou meio de caracterização da clientela. Das pesquisas e uso descritivo voltou-se a atenção para análises dos resultados destes instrumentos que viabilizassem o planejamento e a ação tanto dos profissionais da escola como da família. Inicialmente a temática era específica e objetivava predominantemente a triagem para o ensino especial. Prontidão e inteligência eram a tônica de avaliação, em alguns casos, personalidade também era enfocada. O espectro de avaliação hoje é muito mais abrangente incluindo criticidade, criatividade, verbalização, socialização, entre outros aspectos. Do uso em pesquisas de levantamento

(caracterização) e correlacionais, instrumentos como testes e outros recursos de avaliação passaram a ser usados também em pesquisas experimentais. Novos caminhos surgiram.

Assim, em que pese as críticas feitas ao uso de testes (Witter, 1977), é evidente que, se forem adequadamente pesquisados e usados com a devida cautela, são ainda instrumentos úteis. Além disso, quando usados como diagnóstico qualitativo, para descrever as competências e fornecer base para o planejamento de programas (em lugar de diagnosticar e rotular) para os alunos, podem ser de grande utilidade. A avaliação a ser feita pelo psicólogo deve ter por alvo as necessidades de desenvolvimento dos alunos, dos professores, de toda a equipe profissional. Deve focar os multidomínios ou aspectos do comportamento evitando restringir-se à inteligência, à personalidade ou a algumas poucas áreas. Além disso, a ênfase é hoje na busca de instrumentos flexíveis, multivariados e mesmo multidisciplinares (Raven, 1984, Schiever, 1991).

A avaliação que era centrada no aluno volta-se para outros personagens da escola ou com ela relacionados. Ela era apenas feita pelos profissionais especializados (psicólogo, professor) e passou a ser feita por todos (direção, pais, alunos). Era um trabalho individual do profissional e passou a ser um trabalho partilhado por muitos.

Por exemplo, professores e outros profissionais da escola avaliam os alunos. Todavia, modernamente espera-se que estas avaliações e outras também sejam partilhadas pelos pais. O psicólogo escolar que inclui os pais como avaliadores de seus filhos fortalece as relações pais-crianças. Deve trabalhar no sentido de que os pais também participem da avaliação dos programas aos quais seus filhos são submetidos, passando a ter uma participação ativa do planejamento à efetivação e à avaliação do programa.

É relevante o fornecimento de serviços variados e não categóricos, com opções diversas de intervenção e decisão por consenso. É relevante contar com o apoio de especialistas devidamente credenciados e com a colaboração das agências sociais disponíveis (Bagnato e Neisworth, 1991). É preciso avaliar esta participação.

No processo de avaliação os instrumentos a serem usados devem ter utilidade para a tomada de decisão no programa de atendimento e de desenvolvimento do potencial da criança. Não devem servir à rotulação. Devem ter sua validade, fidedignidade e precisão conhecidas. Os dados para avaliação devem provir de fontes, instrumentos e situações múltiplas. Os pais devem estar ativamente envolvidos na avaliação de seus filhos. A ênfase deve ser antes funcional (levantamento de habilidades) que categórica (diagnóstica).

Desta forma, a ação do psicólogo escolar vai refletindo mudanças na ciência e as demandas da prática reverterem em mudanças na direção das pesquisas de temas específicos e sobre a própria profissão.

É preciso avaliar a criança como um todo, não apenas um ou outro aspecto isolado (motivação, inteligência, personalidade). A pedra de toque da programação está em um processo de avaliação e intervenção que envolva pais, crianças, profissionais, tendo por base avaliação multidisciplinar. Devem ser claramente especificados os serviços prescritos quanto ao tipo, amplitude e intensidade. A avaliação deve fornecer informações que permitam orientar o planejamento de desenvolvimento da criança na escola e no contexto familiar. Assim sendo, o processo de tomada de decisão do psicólogo escolar no seu trabalho tem necessariamente de levar em consideração estas mudanças. Isto pode implicar em redirecionar suas atividades; buscar atualização ou reciclagem. São variáveis que atuam concomitantemente na própria profissão e que podem mesmo afetar a imagem do profissional ou o seu perfil. É mister pesquisá-las bem como suas interações com as várias fases do ciclo profissional.

A própria decisão quanto a que instrumentos usar pode ser afetada por variáveis distintas ao longo da carreira de psicólogo escolar. Entre elas estão o conhecimento científico disponível, os modismos, os instrumentos disponíveis no mercado, a criatividade e a competência científica do psicólogo.

Hoje, espera-se que, na definição dos instrumentos que serão usados na avaliação, além dos aspectos tradicionais outros princípios sejam observados. Eles são: **abrangência** que inclui medida de várias áreas de desenvolvimento, ambientes e circunstâncias sociais em que ocorre o comportamento; **continuidade** que implica em condições para avaliação discriminativa de faixas etárias, estágios e níveis funcionais; **sensibilidade** que requer a presença de itens para medir habilidades suficientes e seqüenciadas capazes de detectar mudanças de avanços nas habilidades; **adaptabilidade** requerendo que as exigências das tarefas propostas possam ser ajustadas às capacidades sensoriais e de respostas dos sujeitos; **validade de tratamento** a avaliação deve fornecer orientação direta e imediata para o planejamento educacional e o tratamento, se for o caso; **validade social** as avaliações devem ser feitas pela criança (quando possível), pelos pais e pelos profissionais da escola, enfocando objetivos, técnicas e resultados; **adequação técnica**, dependendo do propósito, os instrumentos devem ter validade e precisão estabelecidas, isto é, quando for útil ou necessário usar testes baseados em normas. Vale lembrar que é crescente, em oposição aos testes baseados em normas, usar os baseados em critério, em currículo, em julgamento e ecológicos (Raven, 1991; Bagnato, Neisworth, 1991). Aliás,

desde os anos 60 o uso de testes convencionais baseados em normas sem se restringir às mesmas, sem rotulações, usando-se os dados brutos e análises qualitativas dos resultados vem crescendo (Witter, 1972, Raven, 1991) e se mostrando mais útil e menos ilusório do que as classificações normativas.

Entre as variáveis situacionais e resultantes da própria avaliação das profissões e sua atuação em domínios conexos aparece, hoje, como muito valorizado o trabalho interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar. Isto influi ou, pelo menos, espera-se que influa no curso da ação profissional, inclusive na forma de avaliação e uso dos dados dela decorrentes. Não é fácil este redirecionamento.

O trabalho de atendimento ao educando e ao educador deve ser um trabalho de equipe mas isto representa muitas vezes, por si só, um problema. Os problemas do trabalhar em equipe decorrem da inexperiência nesta modalidade de trabalho; da falta de definição da missão e de estrutura administrativa grupal; da ausência de liderança facilitadora; do uso de jargão e fronteiras profissionais fortes; da influência desigual dos membros; da pseudo participação dos pais; da falta de colaboração; do predomínio da decisão pela cúpula em detrimento do consenso; das perspectivas pré-concebidas sobre a criança e sua família; de dados contraditórios; da falta de dados especialmente sobre o educando e sua família e da persistência da ênfase no diagnóstico (especialmente baseado em QI) em detrimento da análise situacional, da programação e dos potenciais e experiências disponíveis nos sujeitos.

Entre as soluções para os problemas referidos no parágrafo anterior podem ser lembradas: treinamento para trabalhar em equipe; uso de modelos colaborativos e democráticos para a tomada de decisão; estilo de liderança facilitador; intercâmbio horizontal entre os membros da equipe; discussão por problema e não por disciplina ou teoria; tolerância às discrepâncias; busca de consenso; discussões profundas sobre as necessidades de serviço versus as de diagnóstico; ênfase nos dados de progressos de estudo de caso e **principalmente na pesquisa**.

Neste contexto espera-se que o psicólogo conduza avaliações das características comportamentais; identifique estratégias e recursos familiares; planeje e promova intervenções psicológicas e de desenvolvimento; coordene, quando for o caso, esforços interdisciplinares; colabore com família e demais profissionais; administre estudos de casos; pesquise e melhore as características dos instrumentos de avaliação; atue preventivamente e que avalie a eficiência dos programas de intervenção.

Assim, o estudo da Psicologia Escolar como profissão e do psicólogo escolar como profissional reflete, nas suas várias vertentes o próprio evoluir

da Psicologia como ciência, podendo fornecer subsídios para a sua história ou de conteúdos específicos da mesma.

A carência de pesquisas no Brasil, a dificuldade e custo de abranger em uma só pesquisa o país como um todo, ou mesmo os múltiplos aspectos a serem pesquisados em relação a cada fase do ciclo profissional tornam difícil superar as necessidades prementes de pesquisa na área. Isto impõe definir prioridades de pesquisa para cada fase do ciclo, contar com o apoio e o incentivo para a pesquisa pelas Universidades, Agências Financiadoras e Conselhos Profissionais (Regionais e Federais). Nenhuma fase pode ficar em descoberto embora formação e atuação pareçam ser mais prementes. Não se pode desconsiderar a contribuição das pesquisas de levantamento e descritivas, mas é preciso cuidar para não parar aí. Pesquisar os múltiplos aspectos da carreira é dispor de informações científicas relevantes para a ciência, para a formação de profissionais e para um melhor atendimento aos que recorrem aos seus serviços.

SUMMARY

WITTER, G.P. *School Psychology: views in the study of the profession*. **Estudos de Psicologia**, 10(2): 106 - 114, 1993

The professional life span must be studied from the choice process until the retirement process. The tendencies presented in the study of the psychologist as a professional in other countries are similar of the Brazilian researches. It is important to study the variables concerning choice, development and retirement of the professional set. The research methodology must be more and more sophisticated in order to afford a scientific view of the profession.

Key words: school psychology, professionalization, professional study

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNATO, S.J. & NEISWORTH, J. (1991). **Assessment for early intervention** - best practices for professionals. London: The Guilford Press.
- BORGEN, F.H. (1984). Counseling Psychology. **Annual Review of Psychology**, 35: 579-604.
- KEHLE, T.J.; JENSEN, W.R. & CLARCK, E. (1992). Teacher acceptance of psychological interventions: an allegiance to Intuition? **School Psychology International**, 13(4): 307-312.
- OSIPOW, S.H. (1991). Observations about career psychology. **Journal of vocational behavior**, 39(2): 291-296.
- RAVEN, J. (1984). **Competence in modern society**. Its identification, development and release. London: HK Lewis & Co., Ltd.
- RAVEN, J. (1991). **The tragic illusion: educational testing** Oxford: Oxford Psychologists Press.
- SCHIEVER, S.W. (1991). **A comprehensive approach to teaching thinking**. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHNEIDER, B.H.; KERRIDGE, A. & KATZ, J. (1992). Teacher acceptance of psychological interventions of varying theoretical orientation. **School Psychology International**, 13(4): 291-306.
- THOMAS, A. & GRIMES, J. (1988). **Best practices in school psychology**. Washington, DC: The National Association of School Psychologists.
- WITTER, G.P. (1977). **Psicologia Escolar: ensino e pesquisa**. Tese de Livre Docência, IPUSP, São Paulo.
- WITTER, G.P.; PFROMM NETTO, S.; WECHSLER, S. & GUZZO, R.S.L. (1992 a). **Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas**. Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. ABRAPEE/PUCCAMP. Campinas: Átomo.
- WITTER, G.P.; WITTER, C.; YUKIMTSU, M.T.C.P. & GONÇALVES, C.L.C. (1992 b). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: perspectiva através de textos (1980/1992). In CFP, **Psicólogo Brasileiro Construção de Novos Espaços**. Campinas: Átomo.