

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA

 Geane de Jesus Silva*

Resumo: Este trabalho intenta pesquisar e elencar elementos que ajudem a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. Para tanto, construiu-se uma linha argumentativa a partir de dois pontos da base de concepção da Psicologia Escolar defendido pelos professores-pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB. Conclui-se o trabalho reafirmando a relevância de tais bases teóricas como subsídios à formação e/ou assessoria ao trabalho específico do pedagogo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Competências. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Desenvolvimento Humano.

* Geane de Jesus Silva é pedagoga pela UESB/BA (2002), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIVERSO/RJ) em 2004, especialista em Educação Continuada e a Distância (FE/UnB/UAB) em 2011, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB/DF (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: geanepeace@gmail.com.

Introdução

Os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA necessitam buscar aperfeiçoamento que lhes possibilite dialogar dentro do espaço escolar. Contudo, no que se refere à atuação do pedagogo, percebe-se que o mesmo, às vezes, se encontra em um dilema sobre como potencializar sua atuação de modo que atenda a tal objetivo e que consiga lidar com as demandas no contexto escolar sem que não se veja atuando apenas como um professor de reforço escolar ou mero coadjuvante de seus pares. Ou seja, o que ele tem a oferecer de diferente que o colega dele em sala de aula, também pedagogo, já não esteja realizando em sua atuação? Como sua atuação pode possibilitar a mediação de desenvolvimento que gere aprendizagem dentro do âmbito escolar?

Percebe-se que muitos desses profissionais, assim que têm acesso ao serviço, para atenderem a dinâmica e exigência do contexto escolar, buscam diferentes especializações em diferentes áreas (psicopedagogia, neuropsicologia, etc.) em nível de pós-graduação *latosensu* ou aperfeiçoamento de curta duração, porém, muitas vezes, o efeito dentro da escola acaba por reforçar mais uma atuação clínica do que propriamente uma atuação institucional. Isso porque, tais cursos não lhes proporcionam uma visão do contexto escolar a partir das questões histórico-culturais, das dinâmicas das relações e causas multicontextuais das queixas escolares. Acabam assim, tendo uma ação emergencial e mais focada em um aspecto, ou seja, ou o problema está no estudante, no professor ou na família, polarizando, assim, uma possível causa de tais queixas.

Desse modo, a formação do pedagogo a partir de uma reflexão sobre desenvolvimento humano, da constituição histórico-cultural do sujeito e da reflexão sobre o desenvolvimento de competências, pode possibilitar a esse profissional ressignificar suas ações e desenvolver consciência sobre sua função no processo de mediador de aprendizagens dentro do ambiente escolar. Por essa razão, que se intentapesquisar e elencar elementos que ajudem a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência¹ pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no SEAA.

Para tanto, o estudo em questão, organiza-se em uma breve contextualização histórico-conceitual sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, por ser o campo de atuação do pedagogo; também discuti, brevemente, sobre as concepções de Desenvolvimento Humano na perspectiva histórico-cultural e Desenvolvimento de competências a partir do contexto da Psicologia Escolar; e busca relacionar tais construções com a possível contribuição à formação e atuação do pedagogo.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA – sinopse histórico-conceitual do contexto de atuação do pedagogo

A preocupação com as questões de aprendizagem, relacionadas especificamente à chamada ‘não-aprendizagem’ e ao fracasso escolar, ocupou os espaços de discussão entre educadores e outros profissionais nas décadas de 60 - 70 do século

passado, fazendo com que se buscasse estratégias possíveis para suporte ou solução de essa questão. Nesse cenário, o Distrito Federal, em 1968 criou, em sua rede pública de ensino, o primeiro serviço de suporte técnico-pedagógico e multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia (BRASIL, 2010). Tal serviço era situado em uma de suas escolas públicas, contudo com o passar dos anos e aumento da demanda de encaminhamento de estudantes com histórico de fracasso escolar ou hipótese de dificuldade de aprendizagem, em 1980, foi instituído “o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do Distrito Federal” (BRASIL, 2010, p.18).

A estratégia, contudo, pautava-se nas concepções e visão de aprendizagem e desenvolvimento difundidos pelas escolas teóricas da época de linha comportamentalista, biologizante e reducionista. Por isso, o atendimento guiava-se na concepção patológica do ‘não-saber’, ou seja, buscava-se uma causa orgânica-biológica no sujeito encaminhado relacionada a alguma doença para explicar o motivo do seu fracasso escolar ou dificuldade em aprender (PATTO, 1993;1997, NEVES, 2001;2004, BRASIL, 2010). Essa ação acabava por centralizar a explicação do fracasso escolar exclusivamente na inaptidão do sujeito em aprender, sem que fosse considerado outros fatores da rede social em que o mesmo estivesse envolvido, a exemplo da possível ineficácia do método de ensino-aprendizagem adotado pela escola.

Com o avançar dos anos e mudanças no cenário educacional especialmente sobre concepções de educação, educação especial, inclusão, aprendizagem, avaliação, etc., como resultado da mobilização dos pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), Sindicatos dos Professores (SINPRO) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2004 o serviço, que antes era constituído pelas Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, passou a funcionar como um “único serviço de apoio multidisciplinar chamado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem – EAAA” (BRASIL, 2010, p. 24). Nesse novo formato, passava também a fazer parte da equipe o Orientador Educacional, além de sinalizar necessidade de mudança do olhar sob a atuação da EAAA. Segundo as Orientações Pedagógicas do SEAA (BRASIL, 2010), passa-se a defender que,

(...) a atuação do seu serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, ora representado pelas EAAA, deveria privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção e aos servidores, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais (BRASIL, 2010, p.25).

Por essa trajetória de avanços e busca por redefinição de atuação, especialmente alavancada pelas pesquisas e assessoria da do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, via Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, entre os anos de 2008-2009 registra-se importantes realizações na reconfiguração de atuação do serviço: a EAAA voltou a ser constituída apenas pelo Pedagogo

e pelo Psicólogo; ocorre o lançamento da Portaria 254/2008 que oficializa legalmente tal serviço passando a ser denominado Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem- EEAA e passa a fazer parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA da Secretaria de Educação do DF; é ofertado um curso de extensão sobre as novas diretrizes pedagógicas para a atuação dos profissionais da EEAA; e, com isso, ocorre a construção coletiva das Orientações Pedagógicas- OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

Com a publicação da OP, ocorrida oficialmente em 2010, concretiza-se de fato o marco de transição teórico-conceitual do modelo de atuação clínico biologizante ao modelo de atuação institucional pautando a atuação a partir de “práticas institucionais, preventivas e interventivas que visem à promoção e à consolidação de uma cultura de sucesso escolar” (BRASIL, 2010, p.32). O documento sustenta sua construção teórica tanto em legislações vigentes e necessárias à atuação, como também na atuação dos profissionais a partir da abordagem sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e o desenvolvimento de competências.

Nesse documento, também, são elencados alguns ‘recursos mobilizadores de competências’² para o perfil de atuação tanto do psicólogo como do pedagogo. Primeiramente, são apresentados recursos e saberes que cabem tanto a um como a outro profissional:

- conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta;
- compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
- disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações;
- habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;
- habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional;
- capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou de decisões;
- facilidade para coordenação de estudos, de tarefas e de trabalhos coletivos;
- sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e de avaliações;
- habilidade para o questionamento e para a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;
- sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a com a diversidade;
- compromisso político-social com a transformação da realidade social;
- disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações (MARINHO-ARAÚJO, 2007, p. 31 apud BRASIL, 2010, p. 83-84).

No que diz respeito ao pedagogo, foco de interesse desse estudo, a OP apresenta como recursos mobilizadores de competências:

- compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica;

- conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica;
- domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos;
- habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático-pedagógicos a serem utilizados;
- habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes;
- habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
- habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares (BRASIL, 2010, p.88-89).

A partir desse contexto os profissionais da EEAA passaram a contar com um subsídio teórico-legal de respaldo à prática, construído a partir de longas e sistemáticas reflexões coletivas e acadêmicas e que pode ser eixo de sustentação à formação contínua de quem está no serviço e de quem está ingressando.

Contudo, apenas o documento em si não pode garantir a efetiva prática desses profissionais a partir dos seus pressupostos, é preciso que haja formação contínua e assessoria específica para que o serviço ocorra dentro do que é defendido teoricamente com base na concepção de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e da abordagem do desenvolvimento de competências. Por essa razão, no item a seguir, busca-se aprofundar um pouco mais e compreender a relevância de tais abordagens no processo de formação e atuação dos profissionais da EEAA.

Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competência -Pressupostos Teóricos da Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar tem ganhado espaço ao defender a atuação institucional no ambiente escolar, buscando superar queixas escolares que elegem réus para sua causa. Nesse intuito, tem lançado mãos de pesquisas teórico-acadêmicas e investigação prática para comprovar que o dito ‘fracasso escolar’ tem causas multicontextuais e a depender da postura ideológica dos sujeitos que protagonizam a ação educativa escolar, é possível obter resultados de sucesso escolar a partir da atuação que gere desenvolvimento humano (PATTO, 1993,1997; ARAÚJO, 2003; NEVES & MACHADO, 2004; MARINHO-ARAÚJO,2014).

Por esse viés, a atuação dos seus profissionais, visa contemplar a medição das funções psicológicas superiores de modo a possibilitar que o sujeito do contexto supere sua condição atual e mobilize recursos de modo a ser capaz de ter autonomia na gestão do seu próprio processo de desenvolvimento.

Para tanto, trabalhos como dos pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB, em relevância, os trabalhos de Araújo (2003) e Marinho-Araújo (2014), defendem a Psicologia Escolar a partir das seguintes bases conceituais: (a) Perspectiva Histórico-Cultural, (b) Epistemologia da ação; e (c) Desenvolvimento de competências³.

Essas bases conceituais se articulam na reflexão e compreensão sobre os processos constituintes do desenvolvimento humano e suas especificidades. Aqui, dedica-se um pouco mais de atenção sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural e a abordagem por competências.

A noção de desenvolvimento humano passa por diversos olhares e construção epistêmica das diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc.), nesse contexto, as contribuições dos estudos que tomaram os elementos culturais constitutivos do sujeito e das suas redes de relações como fonte de suas pesquisas posicionam a compreensão do processo de desenvolvimento do homem para além do puro reducionismo a etapas e estágios engessados (VYGOTSKY, 1978/2007, 1977/2001; OLIVEIRA, 1999, 2004; COLE & COLE, 2004; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Desenvolvimento, assim, pressupõe um processo dinâmico, singular e intercambiado por diferentes fatores presentes na vida do sujeito desde a sua concepção até o seu processo de envelhecimento e morte. Considera-se, com isso, as inter-relações presentes entre as diferentes dimensões (histórico, socioculturais, biológico, psíquicos, cognitivo) que constituem o ser humano e que, a depender da relação tempo-experiência, caracterizam as especificidades do ciclo de vida que este sujeito desenvolverá.

Por esse viés, o sujeito é compreendido a partir da sua singularidade, considerando sua historicidade, potencialidades de participação intra e interrelacional com o contexto em que vive ou com o qual negocia e constrói experiências. Assim, os trabalhos de Vygotsky (1991; 2000; 2001; 2004; 2007), Luria (1990) e Leontiev (2004) na área da Psicologia Histórico-Cultural dão um suporte para que se possa refletir e buscar superação de práticas que compreendem o sujeito como um ser passivo, e fragmentado que, ou age apenas em função de estímulos do meio, ou age apenas em função de suas inclinações inatas.

Segundo Marinho-Araújo (2016), compreender

a pessoa humana com base na psicologia histórico-cultural pressupõe compreendê-la constituída subjetivamente na sua própria história, por meio de complexas construções de significados e sentidos que vão transformando tanto os processos sociais quanto os individuais (p. 39).

Esse processo se dá de modo dinâmico, ativo e contínuo entre o sujeito, o objeto do conhecimento, seus pares e o contexto em que se encontram, por meio da mediação das práticas culturais em que se reconfiguram sentidos e possibilitam o refinamento das ações desse sujeito de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E nesse processo de mediação e refinamento de tais funções, o homem, para melhor atuar e interagir, utiliza de instrumentos e signos, sendo a linguagem um “signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (LURIA, 1992, p. 60 apud REGO, 1995, p. 42).

Assim, o sujeito no intuito de melhor processar uma

determinada situação e/ou realidade, constrói ou reelabora meios/ferramentas de intermédio entre si e o objeto a ser conhecido, provocando, com isso, consideráveis mudanças seja no seu próprio desenvolvimento (ontogênese) ou na evolução da sua espécie (filogênese). A depender do nível de complexidade mental empregado nessa ação, é possível que ele evolua dos níveis elementares aos níveis superiores das suas funções mentais. Favorecendo, através desse processo, a internalização do aprendido a ser utilizado em outros contextos similares (VYGOTSKY, 1978/2007; BRASIL, 2010; KELMAN, 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Nessa tessitura, pensar os processos de educação e aprendizagem escolar requer dos profissionais da área considerar tanto a si mesmos quanto aos demais sujeitos do processo como um ser histórico, provido e constituído por aspectos culturais e dinâmicos que em processo de mediação com a realidade em que vivem podem protagonizar o seu próprio desenvolvimento. As estratégias de ensino, desse modo, precisam considerar elementos que desencadeiem processos de aprendizagem que gerem desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, é importante que se conheça o que esse sujeito consegue fazer por si mesmo (nível de desenvolvimento real) e o seu potencial de avanço, ou seja, o que consegue fazer em interação com seus pares ou com o outro mais experiente (nível de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1978/2007; BRASIL, 2010).

O processo de desenvolvimento de tais funções psicológicas, contudo, necessita que o sujeito orquestre conjuntos de habilidades e/ou recursos (cognitivos, emocionais, sociais, técnicos...) para obter êxito em seu avanço e domínio da aprendizagem. Para tanto, tal competência é algo também a ser considerado e desenvolvido pelas práticas educativas desse sujeito.

Desse modo, torna-se relevante refletir sobre de que lugar conceitual falamos sobre competência, pois na atualidade o termo acaba gerando diferentes usos e compreensões a depender do contexto e intencionalidade ideológica em que seja empregado.

A polissemia do termo ‘competência’ acaba dificultando, em primeira instância, sua compreensão dentro de uma abordagem culturalista, como defendida aqui. Isso porque, o termo tanto é adotado em contexto neoliberal, como na visão taylorista/fordista onde a ideia é apenas o alcance de desempenho mercadológico por meio do resultado do trabalho psicofísico do empregado (KUENZER, 2003), como também dentro de uma perspectiva em que é compreendido como

capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida . . . vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2003, p.2).

Além disso, mesmo entre alguns autores da mesma área do conhecimento não há consenso de uso do termo, como aponta Burnier (2001)

(...) as posições variam desde a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos

positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo “competências” (p.2).

Marinho-Araújo e Almeida (2017) ainda explicam que o

termo “competência” foi sendo associado a uma variedade de atributos como “capacidades”, “aptidões” ou “expertises” necessários à execução de determinadas atividades profissionais. Essa diversidade na utilização do termo contribuiu para que o conceito de competência fosse sendo dissociado da ideia de uma especialidade de alto nível, adquirindo mais flexibilização e um uso mais constante, especialmente no sistema educativo (p. 3).

Perrenoud (1999), alerta para esse fato, mas adota um ponto de definição buscando ampliá-lo, sem, porém, “afastar-se dos significados vigentes” (p.19). O autor, logo se distancia de três versões sobre a noção de competência: (a) a ideia de vinculá-la ao ensino pautado por ‘objetivos’, onde esses são estipulados no intuito de práticas observáveis a serem avaliadas; (b) ao fato de ser vista em oposição à ideia de desempenho; e (c) a ideia de ser compreendida como algo inato ao ser humano e não como algo construído. Para o autor competência refere-se à “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7). Segundo o autor, não é um processo simples, pois tem sua complexidade por envolver a orquestração de diferentes e diversos recursos cognitivos. Esse ‘esquema de mobilização’ é construído com base nas ações práticas de “experiências renovadas” cuja eficácia se dá quando atrelada à prática reflexiva. Tal prática reflexiva, porém, não se resume ao simples ato da reflexão pela reflexão, isso porque

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve tornar quase permanente, inserir-se em uma *relação analítica com a ação*, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. ... Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13 apud ARAÚJO, 2003, p. 91) [Grifo nosso]

Complementar a essas construções autores como Ramos (2001) e Kuenzer (2002, 2003) defendem a relevância de se desenvolver ações que contribuam na formação profissional no sentido de que se possa conjugar teoria e prática sem que uma se dissolva na outra, mas que o conhecimento tácito seja autorregulado a partir da atividade teórica e vice-versa. Para Perrenoud (1999) aperfeiçoa-se e desenvolve-se essa relação por meio do “aprendizado no campo”. Pois é em contato com a prática que toda formação teórica de um profissional é colocada à prova e é nesse contexto que ele pode reelaborar, (re)criar e inovar tais teorias e a sua atuação prática, passando a mobilizar recursos com mais experiência e aos pouco alcançando a devida autoconfiança e autonomia como consequência de uma ação competente.

Essa relação entre teoria e prática, está para além de apenas considerar o ‘saber fazer’ da ação prática, ou do apenas refletir da ação teórica, mas trata-se de “um fazer refletido, pensado, o que remete à ideado movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência” (KUENZER, 2003, p. 8, grifos da autora). Para a autora trata-se da ‘práxis’ por entender na relação da atividade teórica com a atividade prática um processo de transformação da natureza e da sociedade; sendo “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente” (VAZQUEZ, 1968 apud KUENZER, 2003).

Kuenzer (2002), contudo, alerta para o fato de que

há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é *práxis*, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade (p.15-16).

Porém, segundo a autora, os processos educativos escolares, por mais excelência que tenham em produzir conhecimento, mesmo que em consonância com a *práxis*, por si só, não são capazes de desenvolver competências. Isso porque, esse processo só se concretiza por meio dos ‘processos sociais e produtivos’ onde a articulação entre trabalho e educação possibilita o desenvolvimento de competências (ARAÚJO, 2003).

Considerando esses pressupostos, refletir sobre o investimento na formação contínua dos profissionais do SEAA de modo a lhes favorecer meios que possam colocá-los em contato com o seu próprio processo de desenvolvimento de modo ativo e autônomo, é algo de extrema relevância. Nesse intuito, o item seguinte visa essa reflexão em relação à atuação e formação do pedagogo do SEAA.

Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo no SEAA

A Psicologia escolar tem respaldado a atuação dos seus profissionais, a partir dos pressupostos apresentados brevemente até aqui. Em termos gerais, sua preocupação, especialmente em suas produções, está direcionada especificamente aos profissionais com formação em psicologia, que escolhem a área escolar como campo de atuação. Contudo, considerando, a realidade das equipes que compunham o SEAA no DF, além do psicólogo, o pedagogo também acaba por ser, de modo significativo, ‘afetado’ pelos postulados de tal abordagem da psicologia, seja por causa da estreita relação com seu par de trabalho, o psicólogo, seja porque a própria OP do SEAA, pauta sua construção e fundamentação teórica nas bases conceituais da Psicologia Escolar, conforme já mencionadas na seção anterior.

Por esse ponto de vista, a Psicologia Escolar com base nas reflexões sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e no desenvolvimento de competências, pode oferecer consideráveis contribuições à formação contínua e à atuação do pedagogo, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de recursos mobilizadores de competências, como defendidas nesse estudo.

Assim, considerando tais contribuições, é importante refletir sobre o próprio processo de formação identitária e de autoconhecimento do profissional em pedagogia. Buscar levantar bases de reflexão sobre o que conhece, o que domina e o que objetiva em relação a sua formação inicial e continuada e, também, em relação a sua atual função no SEAA. Esse movimento de autoanálise no sentido de uma metarreflexão é importante para possibilitar que tais profissionais ponham em jogo recursos necessários sobre o processo de conscientização a respeito de suas potencialidades em atender a demanda do seu trabalho, bem como, sobre as reais lacunas em seu processo de formação.

Para Araújo (2003) a atuação do profissional deve visar habilitá-lo ao poder de gerenciar “habilidades, saberes e conhecimentos de modo geral” (p.91), contudo esse gerenciamento pede a ‘capacidade de refletir sobre a sua ação’, porém, como já discutido antes, não é um ato qualquer, pois requer um pensamento analítico e domínio dos recursos necessários para empregar os resultados alcançados.

A atuação com o objetivo de ser competente, então, pede um processo de formação que passe por esse crivo e que desperte no profissional essa postura reflexiva, cuja formação atente-se às especificidades da profissão. Ou seja, há especificidades em relação à formação de um psicólogo e de um pedagogo. Por esse motivo, as competências a serem desenvolvidas devem estar coadunadas com tais especificidades. Para Araújo(2003) estando o psicólogo no contexto escolar, que é “um lócus extremamente complexo de atuação profissional”, cabe ao mesmo “construir ou atualizar as competências necessárias para o exercício da Psicologia, identificando aquelas que mais atendam às demandas diversificadas do contexto escolar” (p.92). Respeitando o que é específico de cada profissional do SEAA, tal assertiva é comum e necessária também à atuação do pedagogo por se encontrar no mesmo contexto de atuação que o seu par, o psicólogo.

A ação competente, por essa linha de defesa, pede uma prática intencional, lúcida e consciente que dê ao profissional condições de

mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação (ARAÚJO, 2003, p. 77).

Essa construção junto ao pedagogo do SEAA se faz necessário a fim de possibilitar que o mesmo tenha autonomia em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de conseguir gerenciar recursos que o ajudem “construir ou atualizar as competências necessárias para” (ARAÚJO, *Op. cit.*) o exercício competente à especificidade da ‘Pedagogia para o SEAA’. Isso porque, as ações e demandas de sua atuação no ambiente escolar acabam,

em muitos aspectos, se confundindo com o trabalho e função de outros profissionais como: professor – pedagogo, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico e orientador educacional.

A própria OP alerta para essa questão: “Pela própria natureza da atividade escolar, todos os profissionais desempenham atividades essencialmente pedagógicas, o que, por vezes, pode dar a impressão de que estejam sendo desenvolvidas duplamente” (BRASIL, 2010, p. 89). Contudo, na mesma referência o documento dá duas possíveis estratégias para lidar com essa questão: (a) a formação continuada desse profissional pelo próprio SEAA “(...) numa dimensão que abrange muito mais que a própria docência”; e (b) um trabalho integrado, colaborativo e com metas em comum entre os diferentes atores e serviços existentes no âmbito escolar.

O documento acaba por sinalizar que a solução para tal atuação e atenção à sua especificidade dependerá da formação desse profissional, a questão é saber em que medida, são ofertados cursos de formação ou ofertadas assessorias que possam desencadear recursos mobilizadores de competências, como defendido pelo próprio documento.

Considerações Finais

Considerando as construções apresentadas e retomando o objetivo do trabalho, respeitando as especificidades da área, chega-se a conclusão que a Psicologia Escolar em seus pressupostos de defesa do desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência, respeitando e compreendendo as diferenças epistêmicas entre tais abordagens, porém buscando caminhos de possíveis diálogos, pode apresentar elementos importantes para nortear a formação contínua e/ou assessoria à atuação competente do pedagogo no SEAA. Assim, entre os pontos apresentados, percebe-se a importância de pensar práticas formativas que possibilitem ao profissional: (a) desenvolver recursos que o ajudem a articular saberes acadêmicos e saberes de experiência diante de situações complexas, não se limitando a tais saberes, mas ‘mobilizando-os e atualizando-os’; (b) exercer a prática reflexiva por meio da ‘relação analítica com a ação’; e (c) coloque em jogo recursos que lhe possibilitem mobilizar competências, principalmente as citadas no perfil de atuação do pedagogo pela OP.

A atuação dos profissionais do SEAA, seja pedagogo ou psicólogo, se pautada por tais pressupostos visando uma prática crítico-reflexiva e consciente, pode contribuir significativamente com o propósito da Psicologia Escolar em propagar o sucesso escolar ao promover práticas de mediação que propiciem elementos e condições para o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário investimento em planejamento, tempo, criticidade e disponibilidade para que se concretize tal proposta. ■

Notas

¹ Tais abordagens, a depender da concepção/autor adotado, apresentam divergências epistêmicas que podem impossibilitar um possível diálogo no campo acadêmico. Neste trabalho estamos cientes de tais discussões no campo acadêmico, porém, nesse momento, não é objetivo deste texto discorrer sobre tais divergências, mas propor a reflexão sobre como essas concepções teóricas podem oferecer caminhos à formação do pedagogo dentro da Psicologia Escolar.

² Nas sessões seguintes a expressão será melhor discutida a partir das construções teóricas de autores como Perrenoud (1999, 2002).

³ Comunicação oral da professora Marinho-Araújo em Tutorial sobre o tema Atuação em Psicologia Escolar no dia 22/05/2017 como parte dos trabalhos da disciplina Estudos Laboratoriais.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências**: Uma opção para a capacitação continuada. Tese de Doutorado. UnB, 2003.
- BRASIL. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: GDF, 2010.
- BURNIER, S. **Pedagogia das competências**: conteúdos e métodos. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 1, setembro/ dezembro 2001.
- COLE, M., e COLE, S. R. Estudo do desenvolvimento humano. In COLE, M., e COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª ed., Lopes, M. F. trad.,. Porto Alegre, RS :Artemed.2003. pp. 23-66
- KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D.A. e BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UnB, 2010. pp 11 a 51.
- KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.
- _____. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 29, número 1, janeiro/abril 2003.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. SP: Centauro. 2004.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. SP: Ícone, 1990.
- MARINHO-ARAÚJO. Intervenção Institucional – possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar Psicologia. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar**: Construção e consolidação da identidade profissional (4ª ed.). Campinas: Alinea, 2014.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. .Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. M. DAZZANI & V. T. SOUZA (Eds.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alinea., 2016.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. **Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, volume especial, 2017.
- NEVES, M. M. B. J. & MACHADO, A.C.A. Psicologia Escolar e educação inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. MITJÁNS(ED.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: Novos discursos, novas práticas (pp 135-152) Campinas: Editora Alinea, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. N. 12, SP, 1999.
- _____. **Ciclos de Vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa. SP. V. 30, n. 2, p.211-219, 2004.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. SP: Queros, 1993.
- _____. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, 8(1), 47-62, 1997.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. PortoAlegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 01-64, 2001.
- RÉGO, T. C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13 ed. RJ: Vozes,1995.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.;J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978), 2007.
- _____. Luria, & A. N. **Leont'ev**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (11ª ed.; M. P. Villalobos, trad.; pp. 103-118) . São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1988), 1991.
- _____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III . Madrid. Visor Distribuciones, S. A. (Texto Original publicado em 1931), 2000.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926), 2004.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934), 2001.