



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



**Formação e atuação em Psicologia Escolar para a EJA: contribuições de
professoras-pesquisadoras da ANPEPP**

Carolina Martins Moraes

Parnaíba – PI

2019

Carolina Martins Moraes

**Formação e atuação em Psicologia Escolar para a EJA: contribuições de professoras-
pesquisadoras da ANPEPP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Linha de pesquisa: Processos psicossociais e sua avaliação em diferentes contextos, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros.
Coorientadora: Porfa. Dra. Raquel Pereira Belo.

Parnaíba – PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial Prof. Cândido Athayde – Campus Parnaíba
Serviço de Processamento Técnico

M827f Moraes, Carolina Martins.
Formação e atuação em psicologia escolar para a EJA: contribuições de professoras-pesquisadoras da ANPEPP [recurso eletrônico] / Carolina Martins Moraes. – 2019.
1 Arquivo em pdf.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

1. Psicologia escolar e educacional. 2. Educação de jovens e adultos (EJA). 3. Formação do psicólogo. 4. Atuação profissional - Psicologia. I. Título.

CDD: 370.15

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

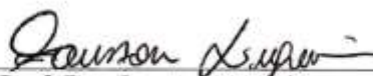
Carolina Martins Moraes

**Formação e atuação em Psicologia Escolar para a EJA: contribuições de professoras-
pesquisadoras da ANPEPP**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Linha de pesquisa: Processos psicossociais e sua avaliação em diferentes contextos, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 30 / 11 / 2019

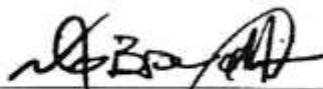
Banca Examinadora



Prof. Dr. Fauston Negreiros
Presidente da Banca Examinadora (Universidade Federal do Piauí – UFPI)



Prof.ª. Dr.ª. Raquel Pereira Belo
Membro Interno (Universidade Federal do Piauí – UFPI)



Prof. Dr. Nilson Berenchein Netto
Membro Externo (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)

Agradecimentos

À *Deus*, por meio Dele tudo se fez e sem Ele nada disso seria possível. Meu Aba Pai, que me provê sustento e me fortalece a cada estação. À Ele dedico este Título.

À minha *família* por sempre me incentivar na realização dos meus sonhos. Agradeço em especial a minha mãe Cláudia, que em sua simplicidade sempre me ensina o caminho da humildade e não poupa esforços para me ver feliz. A minha tia Maria Antônia por estar sempre presente acompanhando minha trajetória e me encorajar sempre. À minha avó Maria, meus tios e primos por torcerem por mim, compartilho esse título com todos vocês.

Ao *meu orientador* prof. Dr. Fauston Negreiros por quem continuamente cresce minha admiração. Eu não poderia ter orientador melhor para este momento, conterrâneo e referência em Psicologia Escolar e Educacional. Com você aprendo mais do que sobre ciência psicológica, aprendo sobre formação humana, acolhimento, humildade, generosidade e tantas outras coisas. Grata por sempre abrir caminhos e oportunidades, ver além e acreditar em mim até mais do que eu mesma. Gratidão!

Ao prof. Dr Nilson Berenchtein e Profa. Raquel Belo que prontamente aceitarem me acompanhar no percurso de construção deste trabalho. Agradeço a participação nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação, pela dedicação na avaliação deste texto, sugestões e indicação de leituras. Gratidão!

Aos *professores-pesquisadores* participantes deste estudo com quem tive a honra de aprender a cada entrevista, minha grande admiração!

Ao *programa de Pós-Graduação em Psicologia* da UFPI por seu pioneirismo no estado do Piauí e por proporcionar formação de qualidade aos psicólogos e demais profissionais desta região. Aos *professores* do PPGPSI com quem aprendi muito. Agradeço também a segunda turma de mestrado em Psicologia da UFPI/CMRV. Em especial minhas *amigas* Gisly, Lana Carine, Ludmara, Marivalva e Caroline, agradeço a convivência e suporte mútuo.

Ao *Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia da Educação, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar (PSIQUED)* por todo acolhimento. Em especial agradeço aos amigos Yamila e Victor pela companhia, convivência e ajuda. Agradeço à Rafaela, Virginia, Débora e Maiky pela colaboração acadêmica e convivência durante as extensões universitárias, vocês já são excelentes profissionais. Agradeço também à psicóloga Sara Cavalcante do PPGED pela disponibilidade e por toda literatura partilhada acerca da EJA.

A *1ª Gerência Regional de Educação (1ª GRE)* gerida pela profa Safira Veras. A minhas amigas psicólogas Socorro Meireles e Lydiane Feitosa vocês me apresentaram Parnaíba e juntas construímos uma prática pioneira em Psicologia Escolar nas escolas públicas de Parnaíba. Agradeço toda compreensão e pelas vivências, jamais esquecerei.

Aos meus *professores da graduação e colegas de profissão* que me apresentaram a Psicologia Escolar Educacional e me ensinaram a transformar todo conhecimento em prática, agradeço a profa. Dr. Nadja Carolina Pinheiro, Profa. Ms. Camila Siqueira, e a psicóloga Cássia Dias. Admiro vocês!

Aos *meus amigos* que sempre somaram à esta conquista. Agradeço à Família Vida que em Parnaíba me acolheram, deram suporte e abrigo. Em especial pastores Fabrício e Gesiane, e minha amiga Rislai sua amizade é um tesouro. Ana Paula e Rebeca a companhia de vocês fez toda a diferença nessa jornada. Agradeço também aos meus amigos que mesmo distante se fizeram presente, agradeço aos meus pastores Lúbia e Everdam por toda preocupação, Laura, Felipe e Clarissa pelos conselhos e orientação; Sérgio, Sabrina e Darlan pela disponibilidade e amizade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) pelo incentivo e auxílio financeiro à esta pesquisa.

A todos que contribuíram com este estudo e se que alegam comigo nesta conquista, muito obrigada e uma excelente leitura!

Abraço.

Moraes, Carolina Martins. (2019). Formação e atuação em Psicologia Escolar para a EJA: contribuições de professoras-pesquisadoras da ANPEPP . Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, Brasil.

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituída na atualidade, como uma modalidade de ensino que atende alunos que nunca obtiveram escolarização, que estão passando pelo analfabetismo funcional, escolarização incompleta ou mesmo em situação de defasagem educacional. A partir do referencial-teórico da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso pensar sobre que ações formativas vêm sendo desenvolvidas para subsidiar sua atuação junto às políticas educacionais voltadas para essa modalidade. Destarte, este estudo tem por objetivo analisar a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e de Adultos (EJA). Como objetivos específicos: caracterizar o perfil professores-pesquisadores e as ações formativas desenvolvidas no que se refere à interface Psicologia Escolar e Educacional e EJA; apreender como a EJA é compreendida na visão de professores-pesquisadores de cinco regiões do país; analisar como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA. Este estudo utiliza o método de pesquisa materialista histórico-dialético. Tem por cenário a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e como participantes: doze professores-pesquisadores de diversas regiões do país, que vêm desempenhando um papel formativo, político e de produção de conhecimento, nos âmbitos do Ensino Superior e/ou Pós-Graduação, no que diz respeito aos temas Psicologia, Educação, e Políticas Públicas Educacionais. Os instrumentos utilizados foram: 1) *questionário de dados sócio demográficos e profissionais*, para a caracterização do perfil docente e as práticas formativas voltadas para EJA por eles desenvolvidas, e também, 2) *roteiro de entrevista semiestruturada*, com vista a apreensão de como a EJA é compreendida no cenário brasileiro, e análise de como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA. Análise dos dados ocorreu através da constituição de eixos de análise, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, seguindo as seguintes etapas: i) apreensão do real imediato; ii) descrição empírica; iii) descrição teórica; iv) estabelecimento da unidade de análise central do objeto de pesquisa, e por fim, o v) retorno à realidade dos dados para explicá-los, com isso, pretende-se superar a descrição e explicar o fenômeno a partir do movimento singular, particular e universal. Esse estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com número de parecer 2.708.259. Para análise dos dados obteve-se os seguintes eixos analíticos: a) Perfil profissional e currículo em Psicologia Escolar e Educacional; b) A prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA; c) A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras de Psicologia Escolar e Educacional, que evidenciam os processos de fracasso escolar; d) EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para formação e atuação profissional, que aponta para os processos de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados revelam que no campo da Psicologia Escolar e Educacional há uma predominância de professoras com ampla formação e experiência docente. As ações formativas voltadas para EJA vem ocorrendo através da ensino, pesquisa e extensão, mas principalmente no âmbito da pesquisa. A EJA é compreendida por meio do fenômeno do fracasso escolar e entende-se que contribuições da Psicologia Escolar, tanto para formação quanto para atuação junto a EJA, ocorrem pela mediação de processos de aprendizagem que promovem desenvolvimento em consonância com o que defende a Psicologia Histórico-Cultural. Conclui-se com isso que o presente estudo propicia a análise da formação e atuação do psicólogo escolar junto a EJA, expondo as ações formativas e perspectivas de atuação. Evidencia também, como a Psicologia Escolar pode contribuir com os processos educativos na EJA tendo em vista os diversos atores escolares. Este estudo fornece, portanto, subsídios para o fomento de políticas públicas específicas para EJA e inserção do psicólogo escolar nesta modalidade, e corrobora também, para pesquisas posteriores sobre a temática, principalmente, no que diz respeito a interface Psicologia e EJA.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar e Educacional; Educação de Jovens e Adultos; formação do psicólogo; atuação profissional.

Moraes, Carolina Martins. (2018). Training and School Psychology at EJA: contributions from professors-researchers from ANPEPP. Federal University of Piauí, Parnaíba, Brazil.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is currently constituted as a teaching modality that serves students who have never obtained schooling, who are undergoing functional illiteracy, incomplete schooling or even in a situation of educational lag. From the theoretical-referential framework of Historical-Cultural Psychology, it is necessary to think about what formative actions have been developed to support its action with educational policies focused on this modality. Thus, this study aims to analyze the training and performance in School Psychology against the Educational Policies aimed at Youth and Adult Education (EJA). As specific objectives: to characterize the teacher-researchers profile and the formative actions developed regarding the interface School and Educational Psychology and EJA; apprehend how EJA is understood in the vision of teacher-researchers from five regions of the country; to analyze how the School and Educational Psychology can contribute to the formation and performance of Psychologists in the EJA. This study uses the historical-dialectical materialist research method. The National Association for Research and Postgraduate Studies in Psychology (ANPEPP) has as its setting and as participants: twelve research professors from different regions of the country, who have been playing a formative, political and knowledge production role in the Higher Education areas. and / or Postgraduate, regarding Psychology, Education, and Educational Public Policy. The instruments used were: 1) socio-demographic and professional data questionnaire, to characterize the teaching profile and the formative practices directed towards EJA developed by them, and also, 2) semi-structured interview script, aiming at the apprehension of how the EJA It is understood in the Brazilian scenario, and analysis of how the School and Educational Psychology can contribute to the formation and performance of Psychologists in EJA. Data analysis occurred through the constitution of analysis axes, from the perspective of Historical-Cultural Psychology, following the following steps: i) apprehension of the immediate real; ii) empirical description; iii) theoretical description; iv) establishment of the central unit of analysis of the research object, and finally, v) return to the reality of the data to explain them, with this, we intend to overcome the description and explain the phenomenon from the singular, particular and universal. This study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Piauí (UFPI), with opinion number 2,708,259. For data analysis, the following analytical axes were obtained: a) Professional profile and curriculum in School and Educational Psychology; b) The formative practice in School and Educational Psychology focused on EJA; c) EJA in the understanding of the School-Educational Psychology researcher teachers, who evidence the processes of school failure; d) EJA and School and Educational Psychology: perspective for training and professional performance, which points to the learning and development processes from the perspective of Cultural-Historical Psychology. The results reveal that in the field of School and Educational Psychology there is a predominance of teachers with wide education and teaching experience. The formative actions focused on EJA have been occurring through teaching, research and extension, but mainly within the scope of research. The EJA is understood through the phenomenon of school failure and it is understood that contributions of School Psychology, both for training and acting with the EJA, occur through the mediation of learning processes that promote development in line with what defends the Historical Psychology. -Cultural. It is concluded that this study provides the analysis of the training and performance of the school psychologist with the EJA, exposing the formative actions and perspectives of action. It also shows how school psychology can contribute to the educational processes in the EJA in view of the various school actors. This study therefore provides subsidies for the promotion of specific public policies for EJA and insertion of the school psychologist in this modality, and also corroborates for further research on the subject, especially with regard to the interface Psychology and EJA.

Keywords: School and Educational Psychology; Youth and Adult Education; psychologist training; professional performance.

Lista de Abreviatura e Siglas

ABRAPEE: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ANPEPP: Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia

AJA: Avanço do Jovem na Aprendizagem

BNTD: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CFE: Conselho Federal de Educação

CFP: Conselho Federal de Psicologia

CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA: Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT: Grupo de Trabalho

INEP: Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira

IES: Instituições de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação (MEC)

PBA: Programa Brasil Alfabetizado

PCN: Parâmetros Curriculares

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projetos Políticos-Pedagógico de Curso

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSIQUED: Grupo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia e Queixa Escolar

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Lista de Figuras

Figura 1: Estado da Arte de Dissertações e Teses sobre Formação em Psicologia e Psicologia Escolar

Figura 2: Periodização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Figura 3: Estado da arte de dissertações e teses sobre Psicologia na interface com a EJA

Figura 4: Relação entre Singular-Particular -Universal (Bernardes, 2010)

Figura 5: Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo.

Figura 6: Procedimentos de análise de dados no método histórico-dialético

Figura 7: Apresentação dos eixos de análise deste estudo

Figura 8: Apresentação dos Eixos de Análise 1 e 2

Figura 9: Dados as ações teórico-práticas relacionadas à EJA

Figura 10: Dados das produções científicas dos professores-pesquisadores voltadas para Psicologia e EJA.

Figura 11: Apresentação dos Eixos Analíticos 3 e 4

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização do estado da arte das Teses e Dissertações sobre Formação em Psicologia Escolar e Educacional

Tabela 2: Delineamentos dos estudos selecionados

Tabela 3: Caracterização da EJA segundo Censo Escolar 2018

Tabela 4: Caracterização do estado da arte das Teses e Dissertações sobre Formação em Psicologia Escolar e Educacional

Tabela 5: Número de Publicações por Região e IES

Tabela 6: Delineamentos dos estudos selecionados

Tabela 7: Procedimentos para apreensão dos dados

Tabela 8: Dados de Identificação dos participantes do Estudo

Tabela 9: Formação profissional dos professores-participantes do Estudo

Tabela 10: A Psicologia Escolar e Educacional nos currículos de formação

Sumário

1. Introdução	14
2. A formação profissional em Psicologia Escolar Educacional: antigos paradigmas e novas possibilidades	19
2.1. Psicologia Escolar e Educacional: construções históricas de uma formação e prática profissional.....	19
2.2. A Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional: pressupostos teóricos-metodológicos	29
2.3. Formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: Avanços e Desafios.....	39
2.4. O Estado da Arte da Formação em Psicologia Escolar e Educacional: análise de pesquisas nacionais	51
3. Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA)	73
3.1. Percurso histórico e novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ..	73
3.2. A Relação Trabalho e Escola e o desenvolvimento Ominilateral do homem.....	83
3.3. Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA): elevação da escolaridade ou manutenção da exclusão?.....	91
3.4. Estudos sobre Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos: o estado da arte de pesquisas realizadas no Brasil	97
4. Objetivos	112
5. Método	113
5.1. Pressupostos Teórico-Metodológicos do Estudo	113
5. 2. Contexto do Estudo.....	117
5.3. Procedimentos de Apreensão dos Dados e Cuidados Éticos	118
5.4. Procedimentos Analíticos do Estudo	121
6. Perfil profissional e as ações formativas desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional na interface com a EJA	124
6. 1. Eixo de Análise 1: Perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional	125
6.1.1. Perfil profissional das professoras-pesquisadores	125
6.1.2. O percurso de formação das professoras-pesquisadoras.....	127
6.1.3. Currículo Acadêmico em Psicologia Escolar e Educacional	134
6.2. Eixo de Análise 2: A prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA	141
6.2.1. Ações teórico-práticas desenvolvidas que envolvem a EJA.....	141
6.2.2. EJA nas pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional.....	146
7. EJA e a Psicologia Escolar e Educacional: compreensão e perspectivas para formação e atuação do Psicólogo	153

7.1. Eixo de Análise 3: A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional	154
7.1.1. Compreensão das professoras-pesquisadoras acerca da EJA	154
7.1.2. EJA e a produção do fracasso escolar: territórios e singularidades	161
7.1.2.1. Políticas Nacionais e Políticas Locais	161
7.1.2.2. Aspectos Sócio demográficos relacionados a produção do fracasso escolar	170
7.1.2.3. Interface com outras modalidades educacionais	174
7.1.2.4. Condições Institucionais e de Ensino e Aprendizagem	179
7.1.3. Contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para EJA	184
7.1.3.1. EJA e as práticas emergentes em Psicologia Escolar.....	184
7.1.3.2. Qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.....	187
7.1.3.3. Promoção de espaços de escuta e convivência.....	194
7.2. Eixo de Análise 4: A EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para formação e atuação do psicólogo	201
7.2.1. Formação em Psicologia e as Políticas Educacionais voltadas para EJA.	201
7.2.1.1. Territórios de Formação em Psicologia Escolar	202
7.2.1.2. Práticas formativas em Psicologia Escolar na interface com a EJA	214
7.2.2. Perspectivas de atuação do psicólogo na EJA	220
7.2.2.1. Fundamentação teórica e o pensamento crítico em sua atuação	220
7.2.2.2. Desenvolvimento de práticas coletivas e emancipatórias	224
7.2.3. Presenças e ausências do Psicólogo na EJA	228
8. Síntese Integradora	234
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICE	252
ANEXOS	270

1. Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional é um campo de formação e prática do Psicólogo voltado para os processos educativos e desenvolvimento humano nas mais diversas instituições educacionais. Sua configuração atual é marcada por sua construção histórica de aproximação de outras áreas de conhecimento como Pedagogia, Filosofia e Medicina, que têm repercussão direta na sua configuração atual. Apesar dos primeiros indícios envolvendo a intercessão ideias psicológicas e Educação no Brasil, datarem do período colonial, é apenas no século XX que esta ciência se configura de maneira mais consistente, a partir de sua inserção como disciplina em cursos de formação, como nas Escolas Normais e sua posterior regulamentação, em 1962.

Atrelada a um modelo clínico e psicométrico de atuação, com foco no indivíduo, a Psicologia Escolar e Educacional, passou a servir aos interesses do contexto sócio-político em que estava inserida, que requeria o uso do seu conhecimento para identificar os mais aptos e menos aptos no contexto escolar (Souza, 2009). Contudo, na década de 1980, ascendem as críticas a esse modelo de intervenção profissional, sendo apontadas perspectivas críticas de atuação, cujo foco não é o aluno, mas toda a comunidade escolar.

Neste cenário de ascensão de perspectivas críticas, a Psicologia Histórico-Cultural ganha força, pois rompe com as demais epistemologias, contribuindo com uma visão de humano como ser social. Entende que o desenvolvimento é determinado pelo contexto sócio histórico e ocorre por meio das mediações culturais, portanto, não é universal. Defende que, enquanto o indivíduo aprende, ou seja, se apropria dos bens materiais e culturais, ele desenvolve suas funções psicológicas superiores e não o contrário (Bernandes, 2010; Meira, 2014).

As repercussões dessa perspectiva teórica para Psicologia Escolar estão na compreensão de que o aluno é um ser social e histórico, produto e produtor de suas relações sociais, e com isso os processos educativos devem ser compreendidos a partir do contexto social do aluno e envolver, não apenas o indivíduo, mas toda a comunidade escolar. Aponta para as necessidades

de se realizarem trabalhos coletivos, que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento, sendo primordial estabelecer condições educacionais favoráveis à autonomia, consciência crítica e liberdade dos indivíduos, e só mediante a isso que será possível uma atuação profissional emancipatória (Tanamachi, 2000).

Diante disso, entende-se que a educação é um importante instrumento de humanização e apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade, ela por si só, não transforma diretamente a estrutura social, contudo, os processos de transformação das consciências podem passar pela escola. A educação formal, proporcionada pela escola, tem como propósito socializar os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Sua função é socializar conhecimentos e experiências produzidos pelos homens, independentemente de classe, cultura, religião e etnia. Os processos educativos são, portanto, determinantes para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade, e nesse sentido, a Psicologia tem um papel de mediação na promoção o desenvolvimento psíquico dentro do sistema educativo. Essa é, pois, uma das primeira e principais razões para a presença do Psicólogo nos contextos educativos (Guzzo, 2011; Souza, 2009).

A inserção do psicólogo na escola faz-se necessária, uma vez que esse é um espaço onde coexistem diariamente diferentes forças, pressões de diferentes segmentos e expectativas de que respostas são possíveis para uma solução imediata e objetiva. É preciso, então, uma análise crítica, histórica e profunda da realidade concreta para, com base nela, tomar-se decisões apuradas, estabelecer-se diálogos com os diferentes segmentos presentes no cotidiano dinâmico deste espaço. Diante disso, é preciso pensar sobre o perfil do profissional de Psicologia para os contextos educacionais, contudo, as configurações atuais em que são organizados a maioria dos cursos de formação básica precisam ser repensadas, uma vez que suas matrizes curriculares, quando muito, são compostas por duas disciplinas e um estágio, com caráter eletivo, e então é atestada a aptidão para o exercício profissional (Cruces, 2015; Guzzo, 2011).

Mesmo com os novos caminhos apontando pelas diretrizes curriculares, sua efetivação ainda não é concreta, principalmente na área da Psicologia Escolar, mantendo o risco de que, com o passar do tempo, essa formação defina e, praticamente, inexistir durante o processo formativo (Guzzo, 2011). Apesar disso, ao longo dos anos, pode-se observar cada vez mais o psicólogo se inserindo no interior das escolas, aproximando-se, assim, das políticas públicas. Desse modo, este profissional precisa estar atento a reconhecer que política educacional está sendo implementada no contexto em que sua atuação se dá (Souza, 2011).

Apesar disso, discussões sobre políticas e os programas educacionais que regem o funcionamento das escolas, ainda não estão presentes nos cursos de formação, e na maioria das vezes os estudantes não sabem diferenciar o sistema público do privado. Atualmente a rede pública de educação congrega o maior número de crianças brasileiras maiores que 14 anos, se comparado à rede privada de ensino, e se é nesse sistema que o psicólogo precisa consolidar sua atuação, é para esse sistema, também, que se precisa formar psicólogos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das modalidades do sistema educacional brasileiro, é um dos campos educativos que pouco tem recebido atenção dos Psicólogos Escolares (Gomes, 2012; Neves, 2015; Tada, 2018). Faz-se necessário, portanto, provocar maiores discussões sobre a formação do psicólogo para atuar frente às políticas educacionais voltadas para EJA, pois, essas políticas têm sido a interface do sistema educativo responsável por receber alunos jovens e adultos que tiveram seu direito à educação negado, por motivos diversos. Atende tanto aos alunos que nunca obtiveram escolarização, como àqueles que estão passando pelo analfabetismo funcional, escolarização incompleta ou mesmo em situação de defasagem educacional. Destarte, é importante a reflexão sobre como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para o atendimento desse público.

Compreendendo que a Psicologia Escolar pode colaborar com a educação escolar de jovens e adultos oriundos das camadas populares da sociedade e que a EJA foi historicamente

negligenciada no que se refere a estudos relacionados à Psicologia, é fundamental instaurar discussões, à luz da Psicologia Histórico Cultural, sobre formação profissional de psicólogos para atuar na EJA.

Desse modo, objetiva-se com esta pesquisa: Analisar a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e de Adultos (EJA). Como objetivos específicos: Caracterizar o perfil profissional das professoras-pesquisadoras e as ações formativas desenvolvidas no que se refere à interface Psicologia Escolar e Educacional e EJA; Apreender como a EJA é compreendida na visão das professoras-pesquisadoras de cinco regiões do país; Analisar como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados por Zibetti, Pacífico e Tombaril (2016), demonstram que embora nos últimos anos o acesso ao sistema educacional tenha sido ampliado, os indicadores evidenciam que pouco mais da metade dos alunos com até 17 anos concluem o Ensino Fundamental, e menos da metade dos jovens entre 18 e 17 anos concluem o Ensino Médio, sendo esses alunos evadidos um público potencial para EJA. Diante deste cenário, justifica-se a relevância desse estudo por promover os estudos de questões relacionadas à evasão escolar e a discutir sobre como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir com Educação de Jovens e Adultos, bem como sobre a formação e atuação do psicólogo escolar na EJA, assuntos pouco explorados diante da realidade apontada. Além disso, contribuirá para a produção de conhecimento sobre a temática, subsidiando informações para estudos posteriores.

Este estudo está organizado da seguinte forma: A *primeira sessão* contempla essa 1) *Introdução*. A *segunda sessão* versa sobre 2) *A formação profissional em Psicologia Escolar Educacional: antigos paradigmas e novas possibilidades*, que dispõe dos tópicos: Psicologia Escolar e Educacional: construções históricas de uma formação e prática profissional; A

Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional: pressupostos teóricos-metodológicos; a formação em Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: avanços e desafios, e o estado da arte da formação em Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional: análise de pesquisas nacionais. A terceira sessão aborda 3) *Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, e contempla os seguintes tópicos: Percurso histórico e novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); A Relação Trabalho e Escola e o desenvolvimento Ominilateral do homem; Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA): elevação da escolaridade ou manutenção da exclusão?; Estudos sobre Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos: o estado da arte de pesquisas realizadas no Brasil. Em seguida, a quarta e quinta sessão, respectivamente, abordam os objetivos e o aspectos metodológico deste estudo.

Mediante os resultados obtidos neste estudo, foram construídas a *sexta e sétima sessão*. A *sexta sessão* aborda 6) Perfil profissional e as ações formativas desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional na interface com a EJA, e contempla os *eixos de análise 1*: Perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional; e o *eixo de análise 2*: A prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA. A *sétima sessão*, por sua vez, aborda 7) EJA e a Psicologia Escolar e Educacional: compreensão e perspectivas para formação e atuação do Psicólogo, e contempla os *eixos de análise 3*: A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional; e o *eixo de análise 4*: A EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para formação e atuação do psicólogo. E por fim, a Síntese Integradora das informações apresentadas.

2. A formação profissional em Psicologia Escolar Educacional: antigos paradigmas e novas possibilidades

O presente capítulo pretende introduzir a discussão sobre como a Psicologia Escolar e Educacional se constituiu como área de conhecimento. Em seguida, desvelar como tem se dado a formação e atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, e demonstrar o que vêm sendo produzido na literatura nacional acerca da formação em Psicologia Escolar e Educacional.

2.1. Psicologia Escolar e Educacional: construções históricas de uma formação e prática profissional

Para compreender as transformações e avanços da Psicologia Escolar e Educacional, faz-se necessário recorrer ao conhecimento de como a Psicologia se aproximou do campo da Educação e se construiu enquanto ciência. Recorre-se à ideia de tridimensionalidade do tempo que se desenvolve em todas as épocas, defendida por Kosik (1978), ao buscar compreender como se deu os processos formativos e atuação profissional ao longo dos anos até a atualidade, bem como suas tendências futuras. Para o autor, no passado encontra-se os pressupostos, no presente a estrutura e no futuro as consequências do que se foi formulado ao longo das épocas.

Parte-se, ainda, do entendimento que o conhecimento é uma construção histórica e social, calcado na relação do homem com a natureza e com a sociedade. Com isso, para compreender o desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, é preciso reconhecer sua construção histórica, síntese de múltiplas determinações, que esteve estritamente comprometida com as concepções de homem e sociedade vigentes (Meira, 2014). Destarte, pretende-se aqui expor alguns fatos históricos e suas contradições, com vista a superar uma mera descrição cronológica de eventos e alçar a apreensão da realidade concreta.

Os primeiros movimentos da Psicologia Escolar e Educacional, no cenário internacional, ocorreu no século XIX com os trabalhos de Stanley Hall e Lightner Witmer, nos Estados Unidos da América (EUA), e Alfred Binet, na França. Stanley Hall, professor de escola pública e aluno de Wundt, publicou em 1882, o artigo “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola”, relatando seu trabalho em classes de ensino elementar. Interessado por temas e problemas de desenvolvimento e educacionais, Hall publicou uma série de outros relatos de pesquisas, artigos e livros. Lightner Witmer, por sua vez, fundou em 1896, a primeira clínica psicológica nos EUA. Deu ênfase na avaliação psicológica de crianças e adolescentes com suspeita de deficiências, e posteriormente, desenvolveu serviços voltados para problemas de educação e crianças escolares em um sentido mais amplo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Pfromm Neto, 2008).

Na França, Alfred Binet desenvolveu estudos sobre memorização de palavras na escola primária, e junto com Simon fundou a “Escola Métrica de Inteligência”. Preocupavam-se com o diagnóstico e classificação de crianças que não conseguiam aprender. Podem ser citados, ainda, os trabalhos posteriores de Henri Wallon que, após a Segunda Guerra mundial, publicou um texto definindo pela primeira vez a Psicologia Escolar como um campo específico da Psicologia. A psicologia Escolar americana e francesa foram, portanto, as duas principais influências no Brasil e no mundo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Pfromm Neto, 2008).

Apreende-se, portanto, que no cenário internacional a Psicologia Escolar e Educacional esteve atrelada à psicométrica e diagnóstico de escolares.

A história da Psicologia Escolar e Educacional Brasileira, por sua vez, é abordada por diversos autores (Antunes; 2008, 2012; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa, 2012; Barbosa & Souza, 2012; Brasil, 2012; Cruces, 2015; Facci & Fribida, 2014; Fribida & Facci, 2015; Gomes, 2012; Maluf, 2015; Souza, 2009, 2011) que para análise da realidade de maneira

ampla e crítica, realizam os o estudo desse fenômeno considerando uma multiplicidade de aspectos.

Na caracterização da Historiografia da Psicologia Escolar no Brasil, Patto (1984), Pfromm Neto (2008), Antunes (2008) e Barbosa (2012) dispõem de distintas periodizações para demonstrar, didaticamente, a trajetória e desenvolvimento desta área de conhecimento e atuação. Patto, descreve o percurso da Psicologia Escolar e Educacional, destacando três grandes momentos:

O primeiro, de 1906 a 1930, na 1ª República, marcado por estudos de laboratório num modelo europeu e sem a preocupação de intervir na realidade; o segundo, de 1930 a 1960, marcado pelo tecnicismo de origem norte-americana; e o terceiro, a partir de 1960, quando o trabalho do psicólogo passa a ter uma forma mais adaptacionista – a figura do psicólogo escolar era tida como a de solucionador de problemas, especialmente os de comportamento e aprendizagem (Guzzo et al., 2010).

Semelhante ao descrito, Pfromm Neto (2008) evidencia três fases marcantes na história da Psicologia Escolar: a primeira, referente aos primórdios das Escolas Normais (1830-1940); a segunda relacionada à fase universitária, criação dos cursos de psicologia no país (1940-1962); e a terceira, que se inicia em 1962, com a introdução da Psicologia Escolar no currículo da graduação em Psicologia e permanece até os dias atuais.

Barbosa (2011), com base em fontes escritas e orais, destaca as seguintes etapas, para descrever a história da Psicologia Escolar e Educacional: colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906); a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930), desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962); a Psicologia educacional e a Psicologia *do* escolar (1962-1981); o período da crítica (1981-1990); a

Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000); e a virada do século: novos rumos? (2000-...).

Pode-se apurar, de modo geral, com base nas periodizações e considerações dos autores supracitados, que o período colonial foi marcado pela Educação Jesuíta por meio da Companhia de Jesus fundada pelo padre Inácio de Loyola. Atendendo aos interesses ideológicos e econômicos da metrópole, os jesuítas assumiram o encargo de formar àqueles que iriam assumir cargos e funções específicos e privilegiados (Firbida & Facci, 2015). Aos indígenas e escravos, restavam a submissão, a catequização e o ensino das primeiras letras, pautados na doutrinação, controle e punição física. Neste momento, os saberes psicológicos não eram homogêneos, mas internamente contraditórios, pois ao passo que eram utilizados para sustentar os ideais da colônia, também deram base para muitas contestações (Antunes, 2012).

No decorrer deste período, ocorreram inúmeras mudanças no cenário brasileiro. Enquanto em alguns países houve expansão do ensino elementar público, e a Psicologia assumia o caráter de ciência com a criação do Laboratório Experimental de Wundt, em 1879, na Alemanha, a educação ainda apresentava bases frágeis no Brasil (Pfromm Neto, 2008). Com a expulsão dos jesuítas, as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal, em 1759, suprimiram as escolas jesuítas e deram base para a criação de um ensino público que atendessem ao interesse do Estado (Barbosa & Souza, 2012).

Com a posterior mudança da condição de colônia para império, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, e posteriormente, a Independência do Brasil, em 1822, houve uma preocupação com a formação para cargos administrativos e de chefia, surgindo necessidade de investir na educação e no ensino. Nesse contexto, os saberes psicológicos, diferente do momento precedente, passaram a vincular-se às instituições criadas e a ser disseminado no interior de outras áreas de conhecimento, como Medicina e Educação. Ocorreu, a partir disso, uma série de mudanças estruturais, políticas, econômicas e sociais no país (Aranha, 2014).

No final do século XIX, Antunes (2008, 2012) evidencia que, com o fortalecimento do modelo liberal no cenário internacional, o Brasil passa pela transição de um modelo econômico agro-exportador em direção à industrialização. Emergiu juntamente com isso um novo projeto de sociedade, que requeria transformações na estrutura social, com um novo homem, apto para corresponder às demandas do mercado, cabendo à educação assumir esse papel de formação. Com a proclamação da república em, 1889, mediante as reformas instituídas por Benjamin Constant, a educação tomou novas configurações. Foram instituídas as Escolas Normais, nas quais a psicologia passou a assumir caráter de disciplina nos currículos de formação. Além disso, acirraram-se os debates sobre uma educação que contemplasse as camadas populares, nos quais a Psicologia, indiretamente, passou a fazer parte.

Pfromm Neto (2008) destaca que houve a expansão das escolas normais, instituídas em diversas regiões do país, como em Niterói, em 1830 e Salvador, em 1835, e outras. Houve, também, a implantação de laboratório de Psicologia para a realização de pesquisas e estudos, como o laboratório denominado *Pedagogium*, em 1897, no Rio de Janeiro. Esses espaços se constituíram como campos fecundos para a formação de professores e, também, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas para o ensino e desenvolvimento infantil.

A criação do *Pedagogium* propiciou ainda o surgimento de laboratórios de psicologia, onde se iniciou estudos e pesquisas psicológicas, embora não houvesse a profissão de psicólogo. Esse momento é assinalado pela forte influência dos conhecimentos psicológicos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, e também pela ascensão das primeiras ideias do escolanovismo. Destaca-se no cenário internacional, por exemplo, a publicação *Educational Psychology*, de Thorndike, a criação de revistas científica *Journal of Educacional Psychology*, voltada para essa área de conhecimento, além de estudos sobre aprendizagem, processos cognitivos, testes psicológicos, conhecimento psicológico e o seu papel no ensino (Barbosa, 2012; Barbosa, & Souza, 2012).

Diante da influência dos conhecimentos advindos da Psicologia Infantil e do ideário da Escola Nova, o ambiente escolar passou a ser visto como um campo fecundo para disseminação da cultura, e do progresso do ideário liberal. Contestando a educação tradicional, o Escolanovismo anunciava a descentralização da figura do professor no ensino e defendia uma escola ativa, cujo foco fosse os educandos, com atividades práticas e dinâmicas (Barbosa, 2012; Barbosa & Souza, 2012). Esse é, pois, um momento profícuo para a Psicologia Escolar e Educacional, que estabelece uma estreita relação com a educação. A psicologia consolida-se e passa a assumir um espaço privilegiado nos currículos dos cursos superiores e disciplinas das Escolas Normais, assim como nos Laboratórios de Psicologia dessas escolas (Antunes, 2008; Cruces, 2015). A “Psicologia Educacional”, nomenclatura empregada na época, de acordo com Barbosa (2012), embora de maneira assistemática e informal, estabeleceu-se como campo de saber, com linhas de pesquisa e atuação voltada para o aluno que não aprende, e a contribuir na escola com uma ação específica, pautada em um modelo clínico.

Diante os elevados índices de analfabetismo, de sistema educativo mal estruturado e acesso à escola apenas às camadas mais privilegiadas emerge, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O movimento reivindicava uma educação gratuita, laica e obrigatória para todos, sob responsabilidade do Estado, que deveria prover dos recursos necessário para que todos o cidadão tivesse acesso à educação. A disseminação dessas ideias contribuiu para significativas mudanças qualitativas no ensino, pois propunha técnicas pedagógicas e psicológicas que consideravam as leis do crescimento mental, desejos e interesses das crianças. Ao se preocupar com a inclusão educacional dos marginalizados pela sociedade, a Pedagogia Nova centrou seus estudos nos problemas neurológico e físicos que dificultavam o aprendizado dos alunos, denotando um viés individualizante, ante as demandas educacionais e sociais (Aranha, 2014; Facci & Firbida, 2014).

Perante as exigências por reformas educacionais, Patto (1981) menciona alguns fatos importantes desse período. Com a criação do Ministério da Educação (MEC) e com a Reforma Francisco Campos, o ensino passou a ser organizado em primário, secundário e superior, foi estabelecido o Estatuto das Universidades, que fomentou a criação da Universidade de São Paulo – USP (Aranha, 2014). A psicologia é alicerçada nos interesses econômicos, sociais e político dessa época e, também, meio ao anseio pela manutenção da ordem social em ascensão, o capitalismo. Diante do ideal liberal, que propaga a liberdade e igualdade de oportunidades, o uso das teorias psicológicas passou a alimentar um trabalho profissional calcado na identificação do aluno problema e tratá-lo (Barbosa, 2012).

Em 1962, a regulamentação da Psicologia, enquanto ciência e profissão, por meio da Lei 4.119/62 e o estabelecimento de curso de formação específicos. A Psicologia passou desde então a configurar-se como um curso de nível superior, com um currículo mínimo para sua formação, e não mais ocorrer somente atrelada a outras áreas de conhecimento. Evidencia-se que apesar da sua estreita trajetória junto à educação, como o exposto até aqui, a Psicologia gradativamente passa a distanciar-se do campo da educação. O Parecer 403, elaborado e aprovado em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) coloca a disciplina de Psicologia Escolar em um plano secundário no currículo, dando ênfase a um modelo clínico de atuação, sob influência médica, ocasionando a preferência dos alunos por atuação nos campos da clínica (Barbosa & Souza, 2012; Facci & Firbida, 2014; Oliveira-Menegotto, & Fontoura, 2015).

No cenário político é instaurada, logo após a regulamentação da Psicologia, a Ditadura Militar. A aprovação da Lei nº 5540, em 1968, pelo MEC-USAID deu base para A Reforma Universitária. Houve a repressão dos movimentos estudantis, a expansão das vagas no Ensino Superior, incentivo à abertura do Ensino Superior por iniciativas privadas e, por conseguinte, o aumento da oferta dos cursos de Psicologia (Aranha, 2104). As condições, contudo, eram precárias, tendo em vista o baixo custo, a redução do número de disciplinas no currículo, baixos

salários dos docentes e aumento da quantidade de aluno por sala visava a lucratividade, revelando o caráter mercantilista dessas mudanças. A consequência disto foi um contingente de psicólogos formados além da demanda do mercado, que centrava sua atuação na clínica, na aplicação de testes e na seleção de pessoal. A psicologia aplicada à educação centrou sua prática no atendimento individualizado, psicodiagnóstico e encaminhamento de alunos com supostos problemas às classes especiais. Esse cenário, foi palco para as críticas à Psicologia que ocorreram posteriormente (Antunes, 2012).

Em 1970, Antunes (2003; 2008) afirma que, em reflexo às décadas anteriores, segue-se a tendência reducionista. Há, portanto, uma ênfase nas interpretações psicologizantes como explicação para processos educacionais e pedagógicos, práticas concentradas, portanto, em culpabilizar, classificar e diferenciar alunos, reforçando estímulos e preconceitos. Contudo, concomitante a isso, crescem paulatinamente as críticas quanto a uma atuação voltada para o modelo clínico nas escolas. Surgem, com isso, os primeiros focos em direção a uma atuação junto à formação de professores, à intervenção em grupo, e intervenções envolvendo as relações escola-família-comunidade.

Barbosa (2012) destaca a influência das teorias behavioristas, que repercutem na educação por intermédio do ensino tecnicista. Essa influência, juntamente com o cenário histórico, contribuiu para a produção e consolidação da Teoria da Carência Cultural, que passou a ser a principal explicação para o não aprender do escolar. Essa teoria surgiu do questionamento: porque grande parte das crianças negras e imigrantes não aprendiam nas escolas públicas americanas? Em resposta a isso, os psicólogos e demais profissionais buscaram nos aspectos do desenvolvimento infantil, nutrição, linguagem estimulação, cognição, inteligência e outros, uma causa para tal fenômeno, sem levar em conta, no entanto, fatores relacionados tais como econômicos, sociais, históricos, e etc. Em contrapartida, o aumento do número de reprovações e abandono escolar, principalmente entre alunos de camadas populares,

começou a chamar a atenção de alguns psicólogos, motivando-os a buscarem conhecimento em outras áreas. Apesar disso, eram poucos os estudos nessa perspectiva. Para além da crítica, fazia-se necessário devolver à psicologia seu lugar no processo pedagógico, não negando a dimensão psicológica, mas como integrante de uma totalidade (Antunes, 2003; 2008; Brasil, 2012).

Com o fim do período ditatorial e diante do momento político nacional de (re)democratização emerge um movimento crítico às explicações oriundas da Teoria da Carência Cultural, à fragmentação do sujeito e busca-se a construção de uma nova identidade do psicólogo no campo da educação, segundo Barbosa (2012). Há um consenso entre os autores (Barbosa & Souza, 2012; Cruces, 2003; Gomes, 2012; Maluf, 2015; Meira & Antunes, 2003; Oliveira-Menegotto, & Fontoura, 2015; Souza, 2011; 2017) de que um marco inaugural para essas discussões foi a publicação do livro de Maria Helena de Souza Patto, *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar*. Nessa obra, a autora denunciou procedimentos classificatórios e individualizantes, pondo em evidência os determinantes escolares do fracasso escolar, e deflagrou a falácia de igualdade de oportunidades num sistema de ensino que, na realidade, favorecia a discriminação econômica e estratificação cultural. As críticas cunhadas por Maria Helena de Souza Patto tiveram relevante repercussões no que tange a demonstrar a necessidade de pesquisas sobre os fenômenos educacionais, partindo dos processos que acontecem dentro da escola. Patto pôs em evidência a necessidade uma reconstituição da identidade do psicólogo no campo da educação, com maior autonomia de trabalho, e ainda para a necessidade de novos modelos teóricos-metodológicos (Souza, 2009).

Os anos que se sucedem, a saber 1990 a 2000, são considerados como o período de “reconstrução” da Psicologia Educacional e Escolar (Barbosa, 2012). Com o aumento das produções científicas relacionadas a vários temas da psicologia educacional e escolar, há uma ressignificação dos trabalhos teóricos e práticos da área. O termo “Psicologia Escolar” ou

“Psicologia Escolar Crítica” passa a ser mais frequentemente usados, como delimitação ante o modelo tradicional de atuação na área. A visão individualista e tradicional passa, portanto, a ser contestada pela preocupação com uma Psicologia que atenda a todos os personagens do universo escolar (Barbosa & Souza, 2012; Maluf, 2015; Souza, 2009).

Marcos importantes, do final da década de 1980 e início da década de 1990, que contribuíram para a consolidação da Psicologia Escolar e Educacional foram a promulgação da Constituição Federal de 1988, que dá aos cidadãos a garantia de diversos direitos, dentre eles, o direito à Educação, instituindo uma série de políticas públicas e reformas educacionais; a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – Lei 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), que além de regulamentar o sistema educacional brasileiro, deu base para a formação dos currículos de formação em Psicologia nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Houve também, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE – com uma revista da entidade, cujo foco era, e é, ser veículo de informação acerca da Psicologia em sua relação com a educação; e também, a organização do Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar – CONPE. Além disso, outro marco importante foi a criação de Grupos de Trabalho relacionados à Psicologia Escolar e Educacional junto à Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP (Barbosa, 2012; Barbosa, & Marinho-Araújo, 2010; Pfromm Neto, 2008).

Qual seria então o momento atual da Psicologia Escolar e Educacional? Com a virada do século XXI, levanta-se o questionamento: novos rumos? Esse é o questionamento dos que adentram o campo. Para Barbosa (2012, p. 120) “estamos ainda em um tempo de reconfigurações, olhando para nosso passado tentando avaliar o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas no futuro”. Respondendo a esta questão, Souza (2017), afirma que uma Psicologia Escolar e Educacional que busca novos rumos é aquela que adota uma perspectiva de homem e sociedade que considera a escolarização como bem universal, direito

de todos, que precisa ser efetivada com qualidade. Significa conceber a escola no interior da sociedade de classes, marcada pela desigualdade, que reproduz as relações de dominação e preconceito, mas que também é um espaço privilegiado para apropriação do conhecimento socialmente acumulado e formação de um pensamento crítico.

De modo geral, verifica-se que a Psicologia Escolar e Educacional, no Brasil, enquanto campo de conhecimento e prática, se desenvolveu concomitante à Psicologia enquanto ciência. As primeiras ideias psicológicas surgiram e foram se aprimorando de acordo com as demandas de cada época, e estiveram estritamente relacionadas às condições sociais, econômicas e políticas vigentes. Ao mesmo tempo que a Psicologia se aproximou do campo da Educação e desenvolveu suas teorias e práticas, calcadas na visão liberal de homem e sociedade, foi desta aproximação que, em contrapartida, emergiu a contradição às práticas psicológicas voltadas para a lógica do capital.

A busca por uma visão crítica, para explicar a educação, a sociedade, a luta de classes e as práticas profissionais em psicologia escolar levou os psicólogos a buscar, desde a década de 1980, concepções teóricas que analisem os fenômenos psicológicos em sua realidade concreta. Diante disso, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural passaram a se consolidar nas discussões sobre a educação brasileira. Destarte, para o maior aprofundamento desta perspectiva teórica, o tópico a seguir descreve os pressupostos desta teoria e sua relação com a Psicologia Escolar e Educacional.

2.2. A Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional: pressupostos teóricos-metodológicos

A Psicologia Escolar e Educacional brasileira vem historicamente, especialmente desde a década de 1980, se construindo em direção a apresentar bases teórico-metodológicas

que compreendam os fenômenos da escolarização a partir de múltiplas determinações, considerando os sujeitos que aprendem, se desenvolvem ao se apropriarem do conhecimento acumulado ao longo das gerações. Ao rever suas concepções ante o seu objeto de estudo, contestando as práticas tradicionais calcadas no pensamento anterior, de cunho ajustatório, adaptacionista, higienista, medicalizante e com bases na ideia de carência cultural, a Psicologia Escolar passou a ser denominada por diversos autores como *Psicologia Escolar Crítica* (Meira, 2000; Meira & Antunes, 2003; Souza, 2014; 2017; Tanamachi, 2000).

A perspectiva crítica em Psicologia busca compreender o fenômeno psiquismo humano com base na sua realidade social. Para o materialismo histórico-dialético, o homem é produto e produtor de sua realidade, a matéria é tida como uma substância essencial para existência da realidade, que independe da existência do homem, sendo a partir dela que as relações de pensamento são produzidas (Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2016). A realidade social na concepção materialista, de acordo com Kosik (1969), é a totalidade concreta e consiste em um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, resultado da produção social do homem, que se influenciam reciprocamente. Nessa direção, Souza (2017) afirma que ao se apoiar em teorias histórico-críticas a Psicologia Escolar articula em sua análise dos fenômenos psicológicos a esfera individual (subjetividade) e a social (realidade social) que antes eram tidos em separados.

A concepção crítica postulada por Marx (1981) defende o movimento do social como um processo histórico, que determina a consciência. Assim, se o elemento consciente é formado a partir da produção da vida material, é evidente que a crítica que se tem sobre um dado objeto deve ter como ponto de partida não a ideia, ou seja, a consciência ou indivíduo isoladamente, mas unicamente o fenômeno externo, pois “o ideal nada mais é do que o material transposto e traduzido para a cabeça do homem” (Marx, 1981, p. 129). Em outras palavras, para o autor, a crítica terá que confrontar um fato não com uma ideia, mas sim com outro fato. No que se aplica

à Psicologia seria o mesmo que dizer, que uma teoria crítica é aquela que em vez de considerar o sujeito isoladamente, analisa as condições materiais sociais, econômicas, políticas e outras, que produzem a consciência dos indivíduos.

Facci e Firbida (2014, p. 57) afirmam que uma Psicologia que se fundamenta em teorias histórico-críticas “analisa os fenômenos psíquicos inseridos numa realidade concreta, sem recorrer a uma concepção *a priori*, mas que considera que as constantes transformações da história configuram indivíduos com diferentes necessidades, não apenas materiais, mas também psicológicas, que devem ser compreendidas pela Psicologia”. Assumir, portanto, uma concepção crítica em Psicologia Escolar e Educacional, de acordo com diversos autores (Andrada et al., 2018; Souza et al., 2014; Souza, 2016) requer uma visão integral dos sujeitos que considere a complexidade do contexto e os condicionantes presentes em sua realidade. Compreende que os problemas não emanam dos sujeitos, mas são oriundos das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, e destes com as políticas educacionais, sociais e econômicas que o cerca.

Nessa direção a Psicologia Escolar tem buscado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural os elementos que fundamentem a compreensão da complexidade das práticas escolares (Marinho-Araújo, 2016; Meira, 2003; 2014; Souza, 2017; Tanamachi & Meira, 2003; Tanamachi, 1997; 2014). O conjunto teórico de produções que compõe a Psicologia Histórico-Cultural tem como principais teóricos Vygotsky (1999, 2001, 2004, 2007, 2010), Leontiev (1978; 2004) e Luria (1990), que para desenvolver uma compreensão sobre psiquismo humano tomaram como base os fundamentos marxistas. Diante disso, antes de discorrer sobre os pressupostos desta teoria psicológica, é importante retomar que fundamentos são estes.

A concepção marxista estabelece uma compressão de *história, homem e ciência*, na contramão do que, até então, estava posto. Defende que as mudanças que ocorrem

historicamente na vida material das sociedades produzem mudanças na consciência e no comportamento humano (Facci, 2004). Com isso, a compreensão materialista de *história* advoga que o modo como se realiza a produção material em uma sociedade é o que determina sua organização social. O *homem* é um ser social, e as condições de vida as quais ele está envolto são determinantes para o desenvolvimento da sua psique, sua consciência. Para Marx (2008, p. 47) “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser social; ao contrário é o seu ser social que determina sua consciência”.

A respeito da *ciência*, compreende que é entrelaçada por três questões fundamentais, a saber: o método, o desvelamento ideológico e a finalidade social de ciência. Para Marx, o método científico deve apreender a totalidade do fenômeno, e isso requer a busca por uma unidade mediante a articulação entre a realidade dos dados empíricos com o pensamento teórico. O desvelamento ideológico da produção científica ocorre pela ação de pesquisar, ou seja, pelo trabalho na produção de conhecimento decorrente da relação sujeito e objeto. Com isso, a finalidade social da ciência está no desenvolvimento de uma teoria crítica que fundamente a transformação do mundo e sua realidade (Meira, 2014). Esses são, portanto, os pressupostos que embasam a Psicologia Histórico-Cultural.

Diante do exposto, é relevante também discorrer sobre os principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como suas contribuições para a Psicologia da Educação e para atuação do Psicólogo Escolar. A tese central da Teoria de Vygotsky (1999, 2001, 2004, 2007, 2010), defende que o desenvolvimento de formas superiores de comportamento consciente está relacionado com as relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior (Meira, 2014). A partir dessa compreensão, o teórico desenvolveu um conjunto de pressupostos, e serão detalhados aqui dois elementos centrais: a relação do indivíduo com a sociedade; e a relação Desenvolvimento e Aprendizagem.

Para Vigotsky (2007) enquanto ser social o homem age sobre a natureza pela atividade (trabalho), transformando-a e transformando a si mesmo, em uma relação dialética. O homem, em si, é capaz de humaniza-se, é por meio da transmissão e apropriação dos produtos da atividade das gerações precedentes, que ele se constitui enquanto humano. Ao nascer, o indivíduo é dotado de certas propriedades filogeneticamente formadas e de funções psicológicas elementares, encontrando-se em um estado de hominização. Contudo, é ao apropriar-se das produções histórico-sociais, que ele se constitui enquanto humano, desenvolve suas funções psicológicas superiores e, portanto, humaniza-se, num processo denominado *internalização*. Esse processo consiste “na reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 2007, p. 56), que ocorre pela mediação de outros indivíduos e pode ser descrita por uma série de transformações. Uma operação que inicialmente representava uma ação externa começa a ocorrer internamente, de modo que o processo passa do social para o individual, do interpessoal para intrapessoal, mediante uma de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Diferente de outras teorias, Vygotsky (2007; 2010) postula que desenvolvimento e aprendizagem são independentes. Para o teórico, a aprendizagem precede e cria a área de desenvolvimento potencial, propondo, com isso, um conceito inovador: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Imediato). Estabeleceu que há dois níveis de desenvolvimento: nível atual, que corresponde ao que a criança é capaz de realizar de maneira independente; e o nível imediato, que é o que ela é capaz de realizar com ajuda de um par mais desenvolvido.

Segundo essa concepção teórica, o aprendizado é aspecto necessário e universal para que aconteça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1993; 2010) propunha que o ensino de conceitos científicos promove o desenvolvimento intelectual, pois dá possibilidades ao sujeito de se apropriar do conhecimento que ainda não está inteiramente organizado internamente. Descreveu com isso, que há dois tipos de conceitos: os conceitos

cotidianos e os conceitos científicos. O primeiro consiste nas generalizações e abstrações de situações evidentes, já conhecidas pelo indivíduo e, portanto, expressam nível de desenvolvimento atual. O segundo, por outro lado, refere-se as generalizações do pensamento indicando para o desenvolvimento imediato. Esses conceitos mantêm entre si uma relação de interdependência, que leva a constituição de um sistema (Martins, 2016; Meira, 2014).

De acordo com o teórico a consciência reflexiva chega à criança por meio do conhecimento científico, daí a importância vital da educação para o desenvolvimento humano (Meira, 2014). A instrução escolar e a aprendizagem, desempenham um papel predominante no ensino dos conceitos científicos e, por conseguinte, no desenvolvimento da consciência dos sujeitos que dela fruem. Vygotsky (1993) afirma que a instrução é uma poderosa força que orienta sua evolução e determina desenvolvimento mental, sendo uma das principais fontes de aquisição de conceitos para as crianças em idade escolar. Assim:

A instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (Vygotsky, 1993, p. 91, II).

Pondera, contudo, que:

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos

jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (Vygotsky, 1993, p. 60, III).

A concepção de aprendizagem postulada por Vygotsky rompe, portanto, com a perspectiva tradicional, que coloca a aprendizagem como dependente do desenvolvimento. Ao retratar da importância da instrução escolar, evidencia como as relações cotidianas podem potencializar o desenvolvimento dos sujeitos. Demonstra ainda, a relevância da prática pedagógica como ferramenta de mediação para aprendizagem e consequentemente desenvolvimento. Pois afirma que:

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (Vygotsky, 2010, p.116).

Nesse sentido, o professor enquanto mediador do processo educativo precisa estar atento ao nível de desenvolvimento efetivado de seu grupo de alunos até o momento, observando o que realizam de maneira independente, e aquilo que só realizam com a ajuda de alguém mais experiente. Ao sistematizar o conhecimento e buscar novas formas e metodologias de ensino por meio da mediação das práticas culturais pode criar as chamadas “situação social de

desenvolvimento” que geram crises e novas estruturas de pensamento (Facci & Campos, 2017; Marinho-Araújo, 2016; Tanamachi & Meira, 2003).

Em face dessas considerações, é possível apreender, por meio dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a relevante relação entre a educação sistemática e o processo de constituição do sujeito. Ao compreender que educação escolar é um tipo de ensino, pode oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, por intermédio de condições objetivas que propiciem o desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, essa perspectiva demonstra que a prática pedagógica tem uma função social, sendo primordial a análise dos conteúdos transmitidos (Martins, 2016). Nesse contexto, cabe aos professores, psicólogos escolares e demais atores escolares que desempenham um papel de mediação, contribuir para um processo educacional que viabilize a socialização do conhecimento socialmente acumulado; para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores aqueles que ensinam e que aprendem; e para a formação ética e política dos sujeitos (Meira, 2014).

Esta fundamentação teórica contribui, portanto, para atuação do psicólogo escolar na medida em que subsidia elementos teórico-filosóficos e metodológicos para sua ação e reflexão. Nesta perspectiva, compete ao Psicólogo compreender o indivíduo a partir da sua historicidade e do contexto sociocultural em que está inserido, e atuar como mediador entre as esferas da vida cotidiana e não-cotidiana no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, decorrentes do processo de humanização. Este profissional deve ser capaz de contribuir para o desvelamento ideológico de ideias e concepções cristalizadas, e de analisar a maneira pela qual o processo educativo produz indivíduos singulares por meio da produção histórica e coletiva dos homens. Deve, contudo, atentar para as necessidades e particularidades institucionais que devem ser compreendidas, respeitadas e trabalhadas (Tanamchi & Meira, 2003).

Sobre a atuação ético-política no campo educacional tendo por base uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, Souza, (2016, p. 23) sugere princípios que devem orientar a prática profissional, afirma:

Destacamos os seguintes princípios norteadores de sua atuação: a) adoção de uma postura crítica que rompa com a compreensão naturalista dos fenômenos educativos e busque contribuir para desmistificação do não aprender na escola, problematizando as múltiplas determinações do fracasso escolar ao incluir os aspectos históricos, cultural e social; b) entendimento da educação a partir de dimensões históricas, culturais e sociais, possibilitando uma visão multifacetada do processo de ensino-aprendizagem; c) defesa de uma educação que respeite a diversidade e busque a inclusão social d) compromisso com o desenvolvimento integral (bio-psico-sócio-histórico-cultural) dos sujeitos envolvidos na escola; e) reconhecimento de que sujeitos são capazes de transformar a si e à realidade em que estão inseridos, desta forma o estudante é considerado sujeito ativo em seu processo de escolarização (Souza, 2016, p. 23).

Corroborando com o exposto, ao delinear as referências técnicas para as práticas em Psicologia Escolar e Educacional, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) propõe que, dentre as múltiplas demandas que podem advir do contexto educacional, este profissional pode:

- Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional;
- Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;

- Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;
- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial;
- Valorizar e potencializar os saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;
- Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;
- Produzir deslocamento do lugar tradicional da (o) psicóloga (o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;
- Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (CFP, 2013, pp. 67-68).

Recomenda ainda que, na proposição de intervenções em uma perspectiva crítica alguns aspectos são importantes. Aponta para a necessidade de compreender as práticas cotidianas e a rotina escolar, considerando este espaço como um lugar privilegiado para convivência e inserção social; atentar para a complexidade social, pedagógica e institucional das problemáticas; valorizar corpo docente, tendo em vista que são os principais agentes no processo educacional, considerando as possibilidades de criação dos estudantes e também dos

professores; participar das análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas (CFP, 2013).

Tanamachi e Meira (2003) ressaltam que por mais diversificada que sejam suas ações profissionais, ao delimitar sua prática profissional, o psicólogo deve ter em vista como pode contribuir para que a escola cumpra sua função social. Com isso, não deve ser mero divulgador de teorias psicológicas, tampouco um “revolver de problemas” é, sobretudo, um profissional que, mediante suas limitações e especificidades, pode ajudar a transpor os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo o processo de humanização e elaboração do pensamento crítico.

As conspirações expostas até aqui, permitiram a compreensão sobre como os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio do materialismo histórico dialético, fornecem elementos teórico-metodológico para a Psicologia da Educação e, por conseguinte para a atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Seguindo essa discussão, é relevante considerar como acontece a formação para atuar neste campo do conhecimento psicológico. Diante disso, o tópico que se sucede pretende discorrer sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

2.3. Formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: Avanços e Desafios

A formação em Psicologia Escolar vem sendo alvo de investigação de diversos autores (Almeida, 2012; Asbarh, Martins, & Mazzolini, 2011; Cruces; 2015; Cruces & Maluf ; 2017; Facci & Firbida, 2014; 2015; Guzzo, 2011; 2012; Guzzo, Costa & Sant’Ana, 2015; Maluf, 2010; 2012; Martinez, 2010; 2017; Marinho-Araújo, 2017; Neves, 2017; Paccini, 2017; Santos & Toassa, 2015; Vieira et al., 2013).

Com a regulamentação da Psicologia em 1962, foram instituídos os primeiros cursos de formação profissionalizante, marcados por um modelo clínico-médico e voltados para preparação de profissionais liberais. Uma pesquisa realizada em 1988 por Sylvia Leser de Mello, intitulada "*Quem é o psicólogo brasileiro?*", trouxe relevantes contribuições para a avaliação de alguns dos principais aspectos da formação, tais como currículo, pesquisa, ética etc, ao longo dos últimos anos. Segundo Mello (1989), o primeiro importante marco histórico para a formação em Psicologia foi o Parecer 403, instituído pelo Conselho Federal de Educação, em 1963, que estabeleceu o Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia. Este Currículo estabeleceu disciplinas básicas e aplicadas à Psicologia, que deveriam ser cursadas para a obtenção do diploma de Psicólogo, assim como, a exigência de um treino prático, por meio de um estágio de 500 horas. Previa a duração do curso em 4 anos para bacharelado e licenciatura, e cinco anos para a formação de psicólogo (Mello, 1989). Neste arranjo curricular, a Psicologia Escolar não foi claramente definida, dificultando assim a formação de profissionais bem preparados para a inserção profissional neste campo (Cruces e Maluf, 2017).

A ênfase clínica na formação e a atuação profissional acrítica e descontextualizada, estritamente relacionado ao atendimento individual, a promoção de diagnósticos e à aplicação de testes de QI propiciou a transposição de um modelo clínico para escola, onde o culpado pelo seu fracasso escolar era o aluno (Andaló, 1981; Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Reger, 1984; Santos et Al., 2017). Diante disso, a partir das décadas de 1980 e 1990 os psicólogos passaram a contestar o currículo instituído em um intenso movimento de crítica, que suscitou os órgãos responsáveis pela profissão a promoverem debates e estudos na tentativa de compreender e modificar as práticas tradicionalmente desenvolvidas, e sob influência da Psicologia Histórico-Cultural, delinear a identidade profissional e construir novas práticas condizentes com este campo de atuação (Cruces & Maluf, 2017; Facci & Firbida, 2014; Antunes, 2008).

Em 1996, a LDB veio a contribuir com a autonomia das Universidades e deu bases para que uma comissão de especialistas elabore as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A instituição dos DCN, por meio do Parecer Nº 062 de 19 de fevereiro de 2004 é, portanto, um segundo marco importante na formação profissional em Psicologia, pois estabelece que a organização curricular dos cursos de graduação deve prover de fundamentação teórico-prática essencial para cada área de conhecimento e campo profissional, visando o desenvolvimento intelectual e profissional do sujeito. Permite ainda a flexibilização e organização de carreiras, admitindo a heterogeneidade da formação e expectativas e interesses dos alunos. Organiza a formação em Psicologia por meio do desenvolvimento de competências do núcleo comum e das partes diversificadas denominadas ênfases, a carga horária passou a ser 4000 horas, com a garantia de que os estágios e demais atividades complementares contemplariam apenas 20% do total de horas (PARECER CNE/CES, Nº 0062/2004).

Sobre as ênfases curriculares Marinho-Araújo (2017, p. 28) afirma que a DCN prevê, juntamente com o núcleo comum, que “uma parte específica do curso [seja] diferenciada por meio da criação de ênfases curriculares, entendidas como um conjunto articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”. E também, que o arranjo curricular pudesse levar em consideração a escolha institucional de duas ênfases, mediante as necessidades da região em que se encontra a instituição. Diante disso, o artigo 12, parágrafo 1, do Parecer CNE/CES 0062/2004 (p. 9-10) propõe então seis ênfases:

- a) Psicologia e processos de investigação científica;
- b) Psicologia e os processos educativos;
- c) Psicologia e os processos de gestão;
- d) Psicologia e os processos de prevenção e promoção da saúde
- e) Psicologia e processos clínicos;

f) Psicologia e processos de avaliação psicológica;

Firbida e Facci (2015), ao estudarem as ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas voltadas para a educação nos cursos de Psicologia no estado do Paraná, afirmam que embora as DCN busquem atender as complexidades de demandas que cercam a Psicologia, existe ainda, a predominância do aspecto clínico. As autoras afirmam:

Pudemos ainda perceber a predominância da abordagem clínica em Psicologia quando, em seu artigo 12, as Diretrizes colocam, dentre seis ênfases, três com enfoque clínico (Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica) e no artigo 8º, sobre as competências relacionadas ao núcleo comum utilizam palavras como diagnosticar, avaliar, aconselhar, psicoterapia, descrever, por exemplo. Esses conteúdos, de um viés mais clínico, também estiveram presentes nos documentos, conforme pudemos observar. Não estamos aqui nos contrapondo à área clínica ou do atendimento clínico, nem a desvalorizando; nosso questionamento está em buscar superar um viés individualizante e naturalizante dos problemas escolares, que deixa de considerar a função da escola, que é a socialização dos conhecimentos (Firbida e Facci, 2015, p. 182).

Facci e Firbida (2014), ao discorrerem sobre a relação entre a Psicologia e Educação, à luz da Teoria Histórico-Cultural, afirmam que ao analisar estas diretrizes é preciso compreendê-las como um produto histórico que surgiu da necessidade real criada pelos homens, de organizar sua atividade: o trabalho. Ao propor uma formação com conhecimento generalista e plural, por meio de ênfases, e do desenvolvimento de habilidades e competências, o documento revela um

viés tecnicista que visa atender às exigências do mercado capitalistas. Para as autoras, verifica-se nas diretrizes uma preocupação com a transmissão de conteúdos utilitário para o mercado de trabalho, que prepara o trabalhador (psicólogo) para o não trabalho.

Diante deste cenário, verifica-se, que houveram mudanças nas últimas três décadas quanto à formação, inserção e práticas dos psicólogos em diversos campos de atuação, dentre eles, a área escolar. Todavia, os estudos (Cruces & Maluf, 2017; Facci & Firbida, 2014; Firbida & Facci, 2015; Lessa & Facci, 2010; Tangueiro, 2015) apontam que mesmo com os DCN os currículos vêm mantendo uma formação com ênfase clínica, e desse modo, a principal área de preferência dos alunos egressos e também, de inserção do psicólogo, continua a ser a área clínica. A ênfase em fundamentos teóricos e práticas voltados para a clínica repercute nas demais áreas de atuação, pois os psicólogos com base no que aprenderam em sua formação passam a transpor para os diversos campos de sua prática profissional o olhar reducionista e patologizante, que analisa os fenômenos psicológico com foco no indivíduo.

Corroborando com o dito, Peretta et al. (2015) ao analisar os cursos de formação do estado de Minas Gerais, evidenciou que a ênfase em Psicologia e Processo Educativos é pouco abordada nos cursos de Psicólogo. A dimensão educativa não é uma prioridade na formação e um dos fatores que contribui para isso é o inexpressivo campo de trabalho para o psicólogo escolar. Há, portanto, a necessidade de os projetos pedagógicos organizados em ênfases prepare os futuros profissionais para assumir os desafios contemporâneos dos mais diversos campos de atuação apresentados à profissão.

Para Souza e Silva (2015), os cursos de graduação não têm conseguido formar profissionais críticos, tendo em vista que suas práticas continuam pautadas numa visão tradicional, que naturaliza e individualiza os fatos produzidos socialmente. Embora tenha crescido a produção científica em Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica,

que considera os determinantes históricos e sociais no processo de escolarização, essa concepção ainda não está presente nas práxis dos psicólogos escolares.

Ao analisar os modelos de atuação do Psicólogo Escolar, os estudos (Andaló, 1981; Campos & Jucá, 2010; Cruces & Maluf, 2017; Lessa & Facci, 2011; Reger, 1984; Santos et al., 2017; Souza, 2017) evidenciam que este profissional vem atuando de diversas formas e em uma multiplicidade de demandas, o que remete a uma falta de clareza a respeito da sua prática. Com base nas características e procedimentos utilizados no ambiente escolar, os autores sistematizaram três modalidades de atuação: o *modelo clínico*; *modelo clínico-institucional*; e *modelo institucional*. No desenho de atuação a partir do *modelo clínico* a prática é direcionada exclusivamente aos alunos, com vista à detecção de problemas de aprendizagem, avaliação e atendimento psicológico (Andaló, 1981; Reger, 1984; Santos et al., 2017). No *modelo clínico-institucional* o foco é unicamente os processos de ensino-aprendizagem (Santos et al., 2017; Souza, 2017; Viégas, 2014). Já o *modelo institucional* volta-se aos diversos membros da comunidade escolar com foco numa ação preventiva, sendo este o mais adequado ao contexto educativo (Santos et al., 2017; Souza, 2017). Firbida e Facci (2015), ponderam que ao contestar o viés individualizante e reducionista na escola não se pretende fazer uma mera contraposição ou desvalorização da área clínica, pois este campo de atuação também tem avançado em relação a sair da individualização dos problemas, conquanto, trata-se mas sim superar a compreensão dos problemas escolares sem analisar o contexto histórico-cultural de uma sociedade capitalista e a função da escola, que deveria viabilizar o conhecimento para todos.

Confirmando o que expõem os demais autores, Cruces (2015) afirma que a prática dos psicólogos escolares ainda se encontra pouco configurada, uma vez que os próprios profissionais atuantes têm dificuldade de caracterizar e/ ou especificar as práticas desenvolvidas. Desse modo, a formação profissional vem sendo alvo de investigações (Asbarh, 2014; Asbarh, Martins, & Mazzolini, 2011; Guzzo, 2008, 2011; Guzzo, Costa, & Santana,

2009; Maluf, 2011; Novaes, 2011; Peretta et al., 2015) que apontam as deficiências no currículo e a carência de modelos de atuação profissional como principais entraves do processo formativo.

Novaes (2011), ao discorrer sobre a formação do psicólogo escolar em visão transdisciplinar, afirma que as lacunas na formação em Psicologia são advindas da “inadequação curricular; da falta de estágio bem supervisionado e do desespero acadêmico das universidades; da ausência de uma postura criativa que propicie aos futuros psicólogos reelaborar o saber que lhes foi transmitido e saber adequá-los a sua prática profissional” (Novaes, 2011, p. 130). A autora diz ainda que a academia precisa formar profissionais que diante das situações sociais complexas e dos contextos educativos conseguirão articular o singular (psíquico) ao coletivo (social). Corroborando com o dito, Guzzo (2011) menciona três categorias de dificuldades que podem ser apontadas na formação do Psicólogo Escolar, descritas a seguir.

A primeira corresponde *àquelas decorrentes do currículo de formação geral e específicas, formulado pelas instituições formadoras*, no currículo e na formação geral em Psicologia e específica, como em Psicologia Escolar, há uma cisão entre as dimensões teórica e prática, o que impede o exercício profissional comprometido e eficaz. As práticas formativas, que introduzem as primeiras experiências profissionais, concentram-se geralmente ao final do curso, que se resumem a breves orientações de caráter técnico, sem uma apurada reflexão sobre os processos envolvidos e seus determinantes. Há também as dificuldades *inerentes à ausência de modelos de atuação profissional específicos para a realidade brasileira*, pois, quando está na escola, o Psicólogo parece desconhecer os reais problemas institucionais, trabalha isolado, sem possibilidade de mudanças efetivas no contexto, produzindo uma imagem distorcida de sua atuação, o que dificulta a consolidação e crescimento da área. Além disso, há *ausência de uma exigência crítica dos usuários dos serviços de Psicologia em geral e dos serviços de Psicologia*

Escolar em todos os níveis, tendo em vista que a população que usufrui do serviço do Psicólogo, pouco ou nada sabe sobre os padrões de atendimento desse profissional, além de terem uma imagem distorcida de suas funções, o que impede que exijam uma atuação condizente com o que deveria acontecer (Guzzo, 2011).

Reitera-se que ao relatar tais lacunas na formação profissional não se pretende realizar uma análise simplista desse fenômeno, pois é preciso considerar que os cursos de graduação em Psicologia apresentam diferenças e particularidades entre si, no que diz respeito às características das instituições, localização, disponibilidade de pessoal e recursos materiais, não cabendo, por esse motivo, uma mera análise simplista desse fenômeno. Contudo, mesmo considerando as singularidades das instituições, é comum verificar entre elas que a formação de psicólogos sem nenhum contato com a escola, e quando muito são ofertadas duas disciplinas e um estágio, algumas vezes de caráter eletivo. Os alunos, quando têm a oportunidade de vivenciar o estágio profissionalizante, chegam sem os conhecimentos teóricos básicos para a compreensão do contexto educacional, desconhecem como funciona o sistema educacional, e tampouco sabem o papel do Psicólogo nesse espaço (Asbarh, Martins, & Mazzolini, 2011; Guzzo, 2008, 2011; Guzzo, Costa, & Santana, 2009; Maluf, 2011).

Marinho-Araújo (2010; 2017), ao discorrer sobre as possibilidades de formação inauguradas com as Diretrizes, afirma que é necessária uma compressão ampla sobre competência, pois não consiste apenas em mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ante a um determinado fim, em uma dimensão técnica especializada. Envolve, além disso, os afetos, a práxis, a comunicação e inter-relações, apontando para uma dimensão histórico-cultural. Defende que a abordagem por competências é uma estratégia privilegiada para ressignificação da identidade profissional e atuação, exigidas nos contextos escolares. Ser competente para a autora significa mobilizar recursos diante de uma situação-problema e

articulá-los aos pontos críticos identificados para, diante disso, tomar decisões e propor soluções adequadas e úteis.

A autora elenca, com isso, os principais saberes e habilidades como base das competências necessárias ao psicólogo, e cuja natureza pode ser individual ou coletiva, a depender do uso e do contexto que as demandam. Os *Saberes Teóricos*, que corresponde à fundamentação teórico-conceitual e metodológica de diversas áreas da Psicologia da Educação, ou seja, o psicólogo precisa manejar e relacionar conceitos de maneira interdisciplinar. Os *Saberes Técnicos*, que envolvem as ações metodológicas, tecnológicas e operacionais, fundamentadas no conhecimento teórico-conceitual. Requer o desenvolvimento de ações apoiadas em instrumentos, técnicas e intervenções individuais e em grupo, visando intervenções psicológicas preventivas e terapêuticas. Os *Saberes Práticos*, que se referem a dispor de conhecimentos prévios, intuitivos e advindos da história de vida e experiências cotidianas, articulando-os ao conhecimento científico. Envolve a compreensão das transformações instaladas por sua intervenção, a partir da integração entre procedimentos e resultados, e com isso orientar ações futuras. As *Habilidades Interpessoais*, que estão relacionadas ao relacionamento social, ações coletivas e construção de espaço de interlocução propícios para a atuação profissional. As *Habilidades Pessoais*, que envolvem as características e recursos pessoais empenhados para o desenvolvimento pessoal e profissional. As *Habilidades Éticas*, relacionadas a considerar intersubjetividade, rejeitando concepções unilaterais, impregnadas de juízo de valor e normas moralistas. Por fim, as *Habilidades Estéticas*, referentes à competência de potencializar a imaginação, a fantasia e a criatividade como processos psicológicos favoráveis a sua atuação profissional no contexto escolar (Marinho-Araújo, 2010)

De acordo com Cruces (2015) e Paccini (2017), as DCNs são um importante avanço, por apresentar critérios para sistematização formativa. Todavia, apresentam-se também como um desafio para que os professores-formadores transponham as concepções vigentes e para

integrar pesquisa, teoria e prática. Além disso, na medida em que contêm flexibilidades e inovações condizentes com os avanços das condições de ensino e da pedagogia em geral, e admitem considerar a realidade regional, os DCNs corroboram para uma perspectiva crítica de formação. Nesse bojo, a psicologia Histórico-Cultural ganha espaço, uma vez que considera a necessidade de compreender a constituição do psiquismo a partir do social, a aprendizagem como mobilizadora do desenvolvimento e a consciência como reguladora da conduta humana.

Ao pensar na formação e atuação em Psicologia Escolar Crítica, Andrada et al. (2018) consideram que é preciso preparar este profissional para assumir o papel de agente de mudança e transformação. A graduação, por meio das disciplinas voltadas para a Psicologia Escolar, precisa dar subsídios para que o futuro profissional tenha claro, para si, qual seu papel, qual seu objeto de ação na escola e nos demais espaço educativos. Além disso, precisa dar acesso ao conhecimento das mais diversas políticas educacionais e às questões sociais e econômicas que as envolvem, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares (PCNs), Plano Nacional de Educação (PNE) e outras. Com base nos conhecimentos adquiridos na formação, o psicólogo escolar crítico pode, então, desenvolver uma prática intencional em direção a promover o desenvolvimento dos sujeitos considerando o meio social, histórico e político que os constituem. Pode, também, contribuir para a transformação da consciência, tanto daqueles que estão em processo de escolarização, como daqueles que medeiam o ensinar: o professor (Asbahr, 2014; Facci & Firbida, 2014).

Para Guzzo (2007), Maluf (2011), Novaes (2011) é fundamental que para os psicólogos formados o investimento pessoal e sólido na formação continuada, pois os conhecimentos da graduação nunca serão suficientes para atender todas as suas necessidades profissionais. Já para os psicólogos em formação é preciso investir em processos criativos que viabilizem aos discentes o desenvolvimento de habilidades necessárias no campo profissional, como:

A independência de ação e pensamento, aproveitamento de erros quando acontecerem, a identificação de novos problemas e questões que podem emergir no contexto da prática, domínio de analogias respaldadas pelo conhecimento teórico, a utilização do acaso, do imprevisto e a tomada de risco (Novaes, 2011, p. 133).

Corroborando com as questões expostas, Martinez (2017), ao discorrer sobre como a formação do psicólogo pode prepará-lo para assumir os desafios das novas e complexas funções que lhe são requeridas, propõe três teses. A *tese 1* diz respeito à *formação que o psicólogo precisa ter como foco para sua formação como sujeito*, pois o conhecimento e habilidades desenvolvidas no processo de formação estão relacionadas em grande medida à subjetividade dos profissionais. Ao suscitar uma postura ativa do sujeito quanto a questionar e problematizar as informações que recebe, e também o seu papel e ação diante da realidade social, o psicólogo poderá desenvolver a autoria sobre seu próprio comportamento, e com isso produzir ideias e a sua ação de modo a manejar adequadamente contextos de significativa complexidade onde está inserido.

A *tese 2* refere-se à *formação inicial dever estar direcionada ao desenvolvimento de representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão individual quanto social*, ou seja, o psicólogo escolar precisa estar apto para atuar de modo efetivo, diante da complexidade dos processos educativos e da instituição escolar. Precisa se apropriar dos conhecimentos básicos sobre a organização educacional, currículo, didática, e outros, e também conhecer de maneira aprofundada a gênese, fundamentos das políticas educacionais que envolvem sua ação assim como sua aplicação em outros contextos. Com isso, o psicólogo pautado no seu arcabouço teórico poderá contribuir para debate do trabalho educativo e desenvolver uma participação mediatizada com a equipe escolar, articulando o saber psicológico com os demais saberes no espaço escolar. A *tese 3* está relacionada à

formação continuada, é uma reponsabilidade do próprio psicólogo e o autodidatismo sua principal forma de expressão, nesse sentido, a academia, embora ofereça aos futuros profissionais um conhecimentos sistematizado, que possa vir a ser útil para sua prática enquanto profissional, precisa mostrar que o processo formativo não se esgota na formação inicial e que é reponsabilidade do psicólogo investir em sua formação permanente, diante das carências, demandas e projetos de trabalho (Martinez, 2017).

Mesmo diante de toda a problemática exposta, estudos de Facci e Firbida (2012, 2014); Cruces e Maluf (2017), vêm indicando para indícios de criticidades na formação do Psicólogo para área escolar. Ao investigar a formação em Psicologia Escolar no Paraná, Facci e Firbida (2012, 2014) encontraram que a discussão sobre psicologia, escola e sociedade, ainda que incipiente, não está ausente na formação do Psicólogo Escolar. Os currículos, por sua vez, vêm buscando formar profissionais para uma atuação mais crítica, contextualizada e histórica. Todavia, as autoras discutem que um grande desafio é entender que uma atuação crítica vai além de causar uma transformação interna no ser humano, é capaz de instrumentalizar a comunidade escolar para transformar o que está externo a ela, no seu entorno.

Nesta mesma direção, um estudo realizado Cruces e Maluf (2017), com egressos do curso de psicologia, constatou que a maioria dos profissionais que se inserem na área escolar vem assumindo novas posturas e desenvolvendo atividades pautadas em uma concepção crítica sobre dificuldade de aprendizagem, pois buscam compreendê-la pela análise das relações escola e sociedade. As autoras evidenciaram ainda que, embora houvessem atividades tradicionais voltadas para a avaliação e atendimentos dos alunos, a maioria dos profissionais atuantes têm dado prioridade a práticas coletivas, que envolvem os diversos atores sociais. Este estudo evidenciou, ainda, que os profissionais buscam na formação continuada um aprofundamento do conhecimento sobre desenvolvimento infantil, os processos de desenvolvimento e

aprendizagem, e suas inter-relações, aspectos sociopolíticos e pedagógicos que envolvem à Educação e outros.

Em face dessas considerações, a discussão sobre a formação e atuação dos psicólogos escolares no contexto brasileiro permitiu compreender de modo geral as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo no âmbito curricular, e suas implicações para formação e também para a prática profissional, bem como os desafios e perspectivas deste campo de atuação.

2.4. O Estado da Arte da Formação em Psicologia Escolar e Educacional: análise de pesquisas nacionais

A formação em Psicologia Escolar e Educacional vem sendo um dos objetos de investigação na busca pela compreensão como a Psicologia tem se desenvolvido junto ao campo da Educação. O conhecimento dos aspectos formativos relacionados a esta área de conhecimento e prática, em diferentes épocas e lugares, permite uma análise das relações de semelhanças e contradições que envolvem a formação e atuação do psicólogo escolar e educacional (Silva et al., 2014). Com isso, foi realizado o levantamento do estado da arte nos bancos de Teses e Dissertações da Capes e também, da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BNTD, que reúnem pesquisas nacionais, com a finalidade de apurar o que tem sido desenvolvido pelos programas de pós-graduação do Brasil acerca da formação em Psicologia Escolar e Educacional.

A consulta aos referidos bancos de dados foi realizada considerando os seguintes procedimentos: constituição dos critérios de escolha das produções a serem analisadas; consulta às bases de dados; seleção das publicações de acordo com os critérios previamente elencados; sistematização das publicações selecionadas; caracterização dos estudos; articulação

das questões postas pelos estudos de eixos de análise. A seguir, será realizado o detalhamento do que foi desenvolvido em cada uma das etapas.

Os critérios de inclusão para escolha das produções científicas ocorreram da seguinte forma: A) *recorte editorial*, estabeleceu-se as pesquisas veiculadas aos bancos de dissertações e teses da Capes e da BNTD. B) *recorte temporal*, as publicações realizadas no período de 2014 a 2018. C) *recorte pela subárea de conhecimento*, considerou-se as pesquisas voltadas para as ciências humanas cuja as áreas de concentração era Psicologia e Educação. Por fim, D) *recorte temático*, publicações que se referissem direta ou indiretamente à formação em Psicologia Escolar e Educacional.

A busca nos bancos de dados supracitados por meio dos descritores: Formação, AND Psicologia AND Psicologia Escolar OR Psicologia Educacional, permitiu que fossem encontradas 7065 pesquisas. Ao realizar o *recorte temporal* restaram 1940 trabalhos, em seguida mediante *recorte por subárea de conhecimento* obteve-se 219 teses e dissertações. Destas, através do *recorte temático*, foram identificadas 26 pesquisas que se referiam tanto à formação em Psicologia Geral e como também, a Psicologia Escolar e Educacional, das quais foram extraídos 12 trabalhos devido ao seu escopo abordar especificamente a formação relacionada à Psicologia Escolar e Educacional. Uma tese foi excluída por não ter sido disponibilizado seu conteúdo integralmente, com isso ao final totalizam 11 pesquisas, como demonstra a Figura 01:

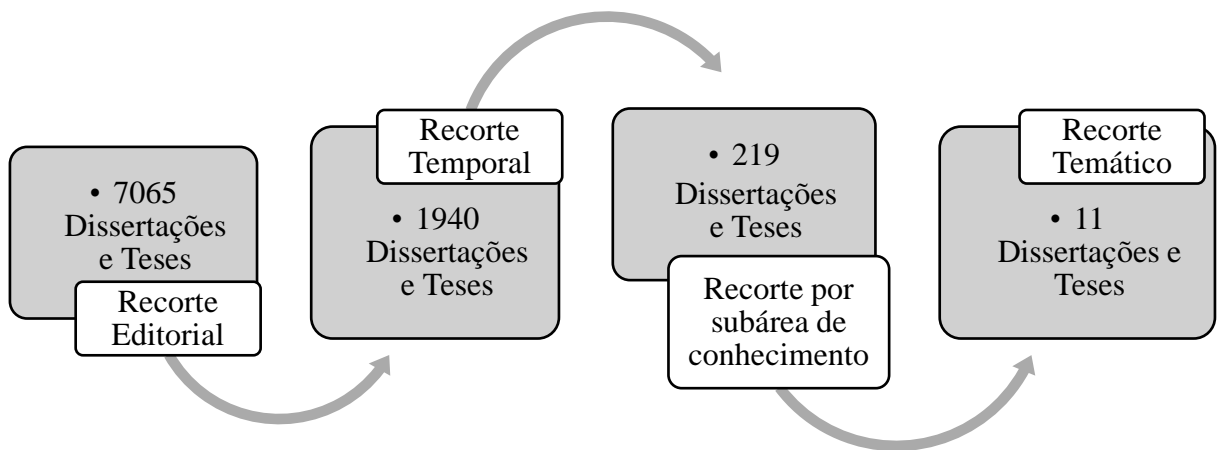


Figura 01: Estado da Arte de Dissertações e Teses sobre Formação em Psicologia e Psicologia Escolar

Para análise do escopo das pesquisas foi feita a caracterização dos estudos observando os aspectos: título, ano, programa de pós-graduação e sua respectiva Instituição de Ensino Superior (IES); localidade; objetivo; aporte teórico e delineamento metodológico da pesquisa. Em seguida foram organizados eixos de análise, com base nos resultados alcançados pelos estudos.

- *Caracterização dos estudos selecionados*

Os estudos selecionados revelam que a temática *Formação do Psicólogo Escolar e Educacional* vêm sendo estudadas por programas de pós-graduação em Psicologia outras áreas afins em diversos estados do Brasil. Foram encontradas cinco pesquisas realizadas na região sudeste vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo –USP (SP); Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica – PUC (SP) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Quatro pesquisas realizadas na região nordeste vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Sergipe – UFSE (SE); Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – UFPB (PB); Programa de Pós-Graduação em Educação –

UFBA (BA). E ainda, na região centro-oeste com duas pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília –UnB (DF). Como mostra a Tabela 01 a seguir:

Tabela 01:
Caracterização do estado da arte das Teses e Dissertações sobre Formação em Psicologia Escolar e Educacional

ID	Título	Autor	Tipo, Programa, Instituição e Localidade	Ano
1	A inserção do Psicólogo na Educação Básica de Sergipe: da formação à atuação profissional	Souza, T. S	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – UFSE – São Cristóvão (SE)	2014
2	Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo	Tizzei, R. P.	Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Psicologia – PUC – São Paulo (SP)	2014
3	Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia: do Curricular à construção do trabalho Docente	Almeida, S. L.	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA – Bahia (BA)	2015
4	Referencias teóricos-críticos e Psicologia Escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade	Brasil, R. T.	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – USP – São Paulo (SP)	2015
5	O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional	Cavalcante, L. A.	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – UFPB – João Pessoa (PB)	2015
6	Psicologia e Educação: o perfil da atuação dos psicólogos (as) nas escolas de Aracaju.	Fonseca, W. B. 2015	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFSE – São Cristóvão (SE)	2015
7	Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios	Lima, L. R.	Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – USP – São Paulo (SP)	2015
8	História, Diretrizes, avanços e desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia	Silva, L. A. V.	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB (DF)	2015
9	Para além da formação continuada: o compromisso	Lopes, J. A. S.	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em	2016

	social do psicólogo que trabalha com demandas escolares		Psicologia – UFU Uberlândia (MG)	
10	A atuação do Psicólogo Escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios.	Schwede, G.	Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – USP - São Paulo (SP)	2016
11	Formação Continuada com Psicólogos Escolares da Ceilândia - DF: potencialidades da pesquisa-intervenção	Freitas, R. A. D.	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB (DF)	2017

Fonte: Pesquisadora

Com base no exposto pode-se observar a predominância de pesquisas no ano de 2015 no qual foram realizados seis estudos, e nos demais anos foram identificados de um a dois estudos sobre a temática.

Dos onze estudos selecionados, nove foram estudos empíricos e dois estudos teóricos. Os objetos de estudo contemplaram de modo geral a investigação dos referenciais teórico-metodológicos que embasam as produções científicas, os cursos de formação na área, e também que embasam a atuação profissional (Almeida, 2015; Brasil, 2015; Cavalcante, 2015; Schwede, 2016); a análise da formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e Educacional (Freitas, 2017; Lopes, 2016; Silva, 2015; Tizzei, 2014) e também conhecimento da prática do Psicólogo Escolar (Fonseca, 2015; Lima, 2015; Souza, 2014). Quanto ao aporte teórico os estudos foram unânimes no embasamento da Psicologia Crítica, desse modo descreveram utilizar os seguintes aportes teóricos: Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica; Psicologia Histórico-Cultural; Materialismo Histórico-Dialético; Teoria Crítica da Sociedade.

Quanto ao procedimento metodológico a maioria dos estudos adotaram a Metodologia Qualitativa (Almeida, 2015; Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Lima, 2015; Tizzei, 2014) sendo que uma adotou a Pesquisa-Intervenção (Freitas, 2017). Pode-se observar ainda, que as pesquisas tendem a investigar a formação inicial e continuada a partir das experiências dos psicólogos que atuam na área escolar (Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Freitas, 2017; Lima,

2015; Lopes, 2016; Silva, 2015; Souza, 2014), e diante disso apenas um estudo teve por participantes os docentes (Almeida, 2015) e outro os coordenadores de curso de Psicologia (Tizzei, 2014). Os instrumentos utilizados variam entre análise documental, que algumas vezes é conjugada a outros instrumentos, e também diário de campo, questionários, entrevistas e grupo focais. Como mostra a Tabela 02.

Tabela 02:

Delineamentos dos estudos selecionados

ID	Autor	Objetivo	Aporte teórico	Método: tipo de estudo, instrumentos e participante e
1	Souza, T. S. (2014)	conhecer a atuação do psicólogo no contexto da educação básica no estado de Sergipe	Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica;	Estudo Empírico <i>Participantes:</i> <i>Instrumentos:</i> entrevistas semiestruturada com 14 psicólogos escolares da educação básica particular, municipal e federal.
2	Tizzei, R. P. (2014)	compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares apresentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso	Psicologia Crítica/ Materialismo Histórico	<i>Estudo Empírico</i> <i>Procedimentos e Instrumentos:</i> Análise documental dos Projetos Pedagógico do Curso (PPC) e entrevista com coordenadores de curso
3	Almeida, S. L. (2015)	compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia.	Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica;	<i>Estudo Empírico</i> <i>Procedimentos, participantes e/ou Instrumentos:</i> análise documental das disciplinas, estágios, e planos de ensino relacionados à Psicologia Escolar e Educacional; entrevista e questionários com docentes das disciplinas e estágios em Psicologia Escolar e Educacional;
4	Brasil, R. T. (2015)	verificar como se apresenta e se discute a temática dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar no conjunto da produção acadêmica que reúne as	Teoria Crítica da Sociedade	Estudo Documental 27 dissertações e teses

		pesquisas defendidas em programas de pós-graduação stricto-sensu (psicologia/educação) de universidades das regiões sul e sudeste do Brasil, entre os anos de 1984 e 2013.		
5	Cavalcante, L. A. (2015)	analisar formação, concepções e práticas de psicólogos escolares	Psicologia Histórico-Cultural	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Diário de campo e entrevista com 55 psicólogos escolares
6	Fonseca, W. B. (2015)	investigar e verificar a atuação dos psicólogos(as) na educação em Aracaju.	Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica;	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> questionário com vinte e seis psicólogos e entrevistas com seis psicólogos escolares
7	Lima, L. R. 2015	investigar práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos CA das universidades federais	Psicologia Histórico-Cultural; Materialismo Histórico-Dialético	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> entrevistas semiestruturadas com seis psicólogos e cinco diretores dos CA e Grupo Focal
8	Silva, L. A. V. (2015)	investigar as mudanças nessas diretrizes e a aproximação de práticas dos pesquisados com a Orientação Pedagógica atual	Psicologia Histórico-Cultural;	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Análise documental das Orientações pedagógicas da PEE e entrevista com 20 psicólogos escolares
9	Lopes, J. A. S. (2016)	conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro.	Psicologia Histórico-Cultural;	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Diário de campo e entrevista com 4 psicólogos escolares;
10	Schwede, G. (2016)	compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos escolares após esse período de crítica e de reconstrução, descritas em artigos científicos, analisando-se os rumos percorridos pela área a partir dos anos 2000	Materialismo Histórico-Dialético	Estudo Documental; 37 artigos científicos;

11	Freitas, R. A. D. (2017)	elaborar e desenvolver uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes em Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA)	Psicologia Histórico-Cultural;	Estudo Empírico: <i>Instrumentos e Participantes:</i> pesquisa-intervenção com 22 psicólogos escolares das EEAA.
----	--------------------------	--	--------------------------------	--

Fonte: Pesquisadora

Desse modo, é possível apreender que as pesquisas embora inovem no seu ineditismo, e investiguem cenários distintos, assumem características semelhantes, dentre as quais se podem citar: a maioria vincula-se a programas de pós-graduação em Psicologia, utilizam a abordagem qualitativa, público participante e instrumentos semelhantes. Com base nos resultados obtidos pelas pesquisas foi realizado o delineamento do escopo dos estudos por meios de eixos de análise como mostra a seguir.

Delineamento do escopo dos estudos

De acordo com o escopo dos estudos foram estabelecidas os seguintes eixos de análise:

1) Perfil discente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e dos psicólogos escolares; 2) A Psicologia Escolar e Educacional nos currículos de formação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 3) Interesse dos discentes e psicólogos em Psicologia Escolar e Educacional; 4) Concepções teóricas na formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional; e, 5) Formação Inicial e Continuada voltada para Psicologia Escolar e Educacional, que serão discutidos abaixo:

1) Perfil dos alunos nas Instituições de Ensino Superior e dos psicólogos escolares

Neste eixo de análise foram contemplados cinco estudos (Cavalcante, 2015; Lima, 2015; Souza, 2014; Schwede, 2016; Tizzei, 2014) e descreve em síntese tendências quando ao perfil

discente dos cursos de Psicologia, assim como o perfil de profissionais que estão inseridos neste campo. O estudo de Tizzei (2014) verificou que com as políticas de acesso e inclusão a formação em psicologia foi priorizada em instituições privadas, e que o perfil de estudantes ingressantes no curso de Psicologia mudou. Houve o aumento do número de estudantes bolsistas nas IES privadas e atraiu à universidade o estudante trabalhador, pois muitos alunos para custear os gastos e mensalidades conciliam os estudos com atividades laborais. Além disso, constatou-se também o aumento do número de turmas em turnos diferenciados. Os cursos no turno matutino e vespertino tendem a ser mais procurados por alunos de poder aquisitivo mais elevado, enquanto que os alunos que trabalham tendem a se concentrar no turno noturno. A procura pelo curso de Psicologia é justificada pela necessidade de qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho, todavia, é preciso ressaltar que as políticas de acesso embora viabilizaram a inserção de novos estudantes, não tem garantido a permanência do aluno para a conclusão do curso, gerando problema de evasão. Apesar disso, mesmo com a dificuldade de inserção no mercado, a graduação em Psicologia é muito procurada (Tizzei, 2014).

Com a virada do século XXI ocorreu o aumento do número de artigos que relatam a atuação em psicologia escolar, e com isso é observada a predominância de publicações de autoras do sexo feminino vinculadas às IES públicas (Schwede, 2016), assim como o perfil da profissão como um todo, pois no campo de atuação a maioria dos psicólogos escolares são também do sexo feminino (Cavalcante, 2015; Souza, 2014). Enquanto Tizzei (2014), Cavalcante (2015) e Souza (2014); encontraram que a maioria dos psicólogos atuantes na Educação eram egressos de universidades privadas, Lima (2015) em seu estudo identificou a maioria de psicólogos de universidade pública. No estudo de Souza (2014) boa parte dos psicólogos escolares participantes possuíam uma formação consideravelmente recente com menos de 9 anos, que pode ser atribuído ao fato de que no estado da pesquisa a abertura deste mercado de trabalho, para este profissional é algo novo. Grande parte destes psicólogos se

formaram em instituições que possuíam em sua grade curricular o estágio obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional (Souza; 2014; Cavalcante; 2015). As informações obtidas demonstram que o perfil dos estudantes de Psicologia vem se diferenciando ao longo do tempo, não sendo apenas exclusivo às classes mais abastardas. Os profissionais psicólogos que atuam no contexto educativo são eminentemente do sexo feminino, com alguma experiência de estágio voltada para este campo, e cujo o vínculo de formação varia entre instituições públicas e privadas a depender da região para região.

2) A Psicologia Escolar e Educacional nos currículos de formação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Este eixo de análise englobou quatro estudos (Almeida, 2015; Lopes, 2016; Souza, 2014; Tizzei, 2014) e discute sobre como a Psicologia Escolar e Educacional vem sendo abordada nos currículos de formação com base nas DCN e também, nos Projetos Pedagógico de Curso (PPC) de acordo com estes estudos. Tizzei, (2014) encontrou, ao pesquisar os cursos de Psicologia da região metropolitana de Campinas, que as reformulações historicamente ocorridas neste âmbito culminaram no currículo organizado por ênfases, que refletem a lógica capitalista. Os PPC é um elemento fundamental estabelecer o que as IES pretendem para formação do psicólogo, todavia, seguindo a lógica capitalista, tem servido como um elemento de competição entre as IES, que tentam por meio deste, apresentar a melhor proposta de mercado. Nessa direção as disciplinas estabelecidas para o núcleo comum acabam sendo reduzidas a lógica que propunha o currículo mínimo (Tizzei, 2014).

Embora os documentos curriculares busquem abarcar uma formação generalista e a inserção profissional em diversos contextos, não ocorreram mudanças significativas na formação ao longo do tempo. As mudanças curriculares, na maioria das vezes, restringem-se a

alterações nas ementas, carga horária e período em que ocorreram, contudo, não alteram significativamente o PPC. Os coordenadores, geralmente exercem sua função de maneira isolada, e têm dificuldade de debater com o corpo docente mudanças significativas no PPC e construir coletivamente as ênfases curriculares, tanto no âmbito da própria instituição, quanto em articulação com entidades como ABEP e CFP. Ademais, as IES, ao modificarem aspectos do currículo formativo buscam atender mais interesses financeiros (do capital), do que os interesses pedagógicos.

A Psicologia Escolar e Educacional não é foco da formação dos psicólogos e a escolha da ênfase em Psicologia e Processos Educativos não é uma prioridade (Almeida, 2015; Tizzei, 2014). Em algumas das instituições participantes do estudo de Tizzei (2014), a Psicologia Escolar é contemplada em uma disciplina de duas horas/aula semanais. Geralmente apenas no último ano do curso o aluno opta por uma das ênfases ofertadas, que geralmente são voltadas para áreas tradicionais, como saúde, clínica e trabalho. A instituição que no currículo mantém a ênfase em Psicologia e Processos Educativos aponta que os estudantes não buscam a área por muitas vezes desconhecê-la, e também por não haver mercado, nem políticas de inserção do psicólogo escolar nos serviços ainda é muito precária, ou praticamente inexistente. Já a instituição que prioriza as práticas e os contextos públicos de modo abrangente, e que não limita a escolha do contexto, os alunos têm sido inseridos durante os estágios em escolas públicas ou em centros educativos. Apesar disso, de modo geral, as IES buscam ofertar as ênfases que tradicionalmente inserem profissionais no mercado de trabalho com base no contexto em que estão inseridas.

Nesta mesma direção, Almeida (2015) encontrou que, diante da baixa procura dos alunos, uma instituição pesquisada em seu estudo retirou a ênfase em Psicologia e Processos Educativos, colocando-a como uma disciplina obrigatória e no núcleo comum um módulo chamado “Psicologia, exclusão e educação especial”, de 85 horas, com parte da discussão sobre

educação especial e a outra sobre queixa escolar e medicalização. No estudo de Souza (2014), com psicólogos escolares, todos os participantes reconheceram a importância do estágio profissionalizante para sua formação, e reafirmaram a necessidade de os cursos oportunizarem esta prática aos graduandos, tornando assim sua formação completa. Apesar disso, o autor pondera que a simples oferta de estágios profissionalizante não significa, em si, a efetivação e a qualidade do aprendizado, é preciso rever as condições em que são ofertados pois, geralmente, quando são ofertados têm curta duração e ocorrem concomitantes com outras atividades acadêmicas, podendo tornar a experiência infrutífera, diante de muitas possibilidades.

Ademais, os estudos (Lopes, 2016; Tizzei, 2014) evidenciaram o viés capitalista da formação profissional através dos DCNs, pois o documento, ao admitir a flexibilidade e permitir que cada IES desenhe uma formação com base no mercado em que está inserida, condiciona a formação às condições econômicas. As instituições privadas tendem a organizar os cursos com base na lógica do menor custo, ofertando, com isso, o mínimo exigido pelo DCN. Reitera-se que tal flexibilidade também tem sua importância, para que não retorne a rigidez do currículo mínimo anteriormente criticada. Além disso, pôde perceber o mesmo movimento não só quanto à formação, mas também, em relação às práticas profissionais. Os psicólogos tendem, depois de formados, a buscar formações específicas em áreas tradicionais que ideologicamente atendem ao desenvolvimento econômico.

3) Interesse dos discentes e psicólogos em Psicologia Escolar e Educacional

Esse eixo reuniu quatro pesquisas (Almeida, 2015; Lopes, 2016; Tizzei, 2014) e expõe os motivos que levam os discentes e profissionais a investirem ou não investirem na área de Psicologia Escolar e Educacional. Cavalcante (2015) encontrou que durante a graduação dos psicólogos escolares participantes de sua pesquisa a área era de baixo interesse dos alunos e existia preconceito em relação a este campo. O fato pode estar relacionado ao trabalho e às

ênfases, geralmente em psicologia clínica e avaliação psicológica, durante a formação (Cavalcante, 2015). Os estudos (Almeida, 2015; Lopes, 2016; Tizzei, 2014) apontam alguns possíveis fatores que atenuam o desinteresse dos alunos durante a formação inicial é:

- a) a dificuldade de encontrar emprego na área (Almeida, 2015; Tizzei, 2014).
- b) não reconhecimento da área, que podem estar relacionadas a dois fatores: ao conceito de Psicologia Escolar da região ou ainda pela área não ser tradicionalmente uma área de “glamour” da Psicologia (Almeida, 2015);
- c) as próprias histórias escolares dos estudantes de Psicologia, aspectos negativos em relação ao processo de escolarização dos próprios discentes que poderiam estar influenciando o desinteresse nas disciplinas, estágios ou mesmo na escolha da ênfase relacionada à Psicologia e Processos Educativos (Almeida, 2015);
- d) as experiências de estágio e reconhecimento da realidade profissional, os alunos ao fazerem estágio nas escolas públicas e acompanhar atuação dos psicólogos se decepcionam, pois veem uma prática diferente da sala de aula o que acaba por desestimular a inserção nesta área (Tizzei, 2014);
- e) por não existir políticas públicas que legitimam a presença desse profissional nos espaços públicos (Lopes, 2016; Tizzei, 2014).

Um fator que tem contribuído para despertar o interesse dos alunos pelo campo segundo Almeida (2015) destaca, é a discussão crítica em Psicologia Escolar e Educacional durante o curso, pois essa perspectiva que colabora e mobiliza os estudantes a escolherem a ênfase em processos educativos. Alguns docentes participantes do estudo de Almeida (2015) evidenciaram que ao dedicarem-se à reflexão acerca da necessidade de compreender que o campo da Psicologia Escolar e Educacional não se restringem à escola, mas também englobam outros contextos ditos “não formais de educação”, como asilos, abrigos, penitenciárias,

cooperativas, dentre outras tantas possibilidades, espaços importantes de serem ocupados e que a Psicologia Escolar e Educacional destacando tem grandes contribuições teóricas e práticas a fazer, e isso tem despertado o interesse dos alunos.

Com relação aos profissionais atuantes na área da educação Cavalcanti (2015) e Lopes, (2016) encontraram que percurso do psicólogo até se inserir neste campo é singular e varia. A maioria dos psicólogos escolares ingressaram na área por ter oportunidade ou aprovação em concurso (Cavalcanti 2015). Existem também, profissionais que, mesmo tendo interesse pela área, tiveram dificuldade de encontrar oportunidade de emprego, e ainda aqueles que suas primeiras experiências profissionais foram na clínica, mas diante das dificuldades enfrentadas, aceitaram uma oportunidade na área escolar (Lopes, 2016).

Diante do exposto observa-se que a Psicologia Escolar durante a graduação tende a não ser a principal área de interesse dos psicólogos, devido a fatores diversos. Aqueles que estão atuando no campo da Educação estão por circunstâncias diversas. Percebe-se, também, que o movimento em direção a uma Psicologia Crítica tem contribuído não somente para mudança de práticas em um modelo tradicional, como também tem contribuído para interesse dos graduandos pela Psicologia Escolar.

4) Concepções teóricas na formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional

Esse eixo reuniu sete pesquisas (Almeida, 2015; Brasil, 2015; Fonseca, 2015; Lima, 2015; Lopes, 2016; Silva, 2015; Schwede, 2016) e expõe as concepções teóricas que estão presentes na formação e prática dos psicólogos escolares, segundo as pesquisas. Os estudos evidenciam o comparecimento de um ecletismo teórico na formação e atuação dos psicólogos escolares (Almeida, 2015; Brasil, 2015; Schwede, 2016).

Verificou-se, como tendência, que a atuação dos psicólogos vem sendo fundamentada pela justaposição entre teorias diversas, divergentes e epistemologicamente inconciliáveis

(Lopes, 2016; Schwede, 2016); havendo uma tênue aproximação dos conceitos teóricos (Schwede, 2016); por décadas a atuação vem acontecendo através da reprodução do modelo clínico-terapêutico, contudo passa por um momento de transição para um modelo de atuação educacional-institucional (Fonseca, 2015; Lima, 2015; Lopes, 2016; Silva, 2015; Schwede, 2016). Além disso, as teorizações de autores da psicologia histórico-cultural e/ou Psicologia Sócio Histórica comparecem em maior quantidade entre os estudos (Brasil, 2015), sendo o principal referencial teórico que embasa os conteúdos da formação em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica (Almeida, 2015), e também a atuação na área (Lopes, 2016; Schwede, 2016).

Almeida (2015) promove a reflexão de que a presença do ecletismo teórico juntamente com a predominância da perspectiva crítica de formação e atuação permite inferir que a presença de uma Psicologia Crítica na formação pode estar ocorrendo pelo movimento de crítica da década de 1980 ter se configurado uma força na luta em defesa de uma Psicologia mais comprometida ética e politicamente, mas, não necessariamente, tenha se configurado em uma apropriação epistemológica. Ao reunir na formação diferentes teorias é preciso o cuidado de não associar que bases epistemológicas diferentes defendem as mesmas concepções de mundo, sujeito e sociedade. Quanto à atuação, embora os profissionais tenham acesso a produções científicas e pesquisas acadêmicas das áreas de Psicologia e Educação isto não é garantia de que ocorra uma apropriação crítica das teorias que orientam a atuação profissional, nem tampouco que articulem os pressupostos com as suas práticas (Almeida, 2015; Silva, 2015). Com isso, é preciso que psicólogos escolares se apropriem das novas reflexões produzidas na área, e busquem o aprofundamento teórico e conceitual dos novos modelos de trabalho não se limitando a camuflar das antigas práticas de atuação (Lima, 2015; Silva, 2015; 2015; Schwede, 2016).

5) *Expectativas e Desafios da atuação em Psicologia Escolar e Educacional*

Neste eixo foram englobados oito estudos (Brasil, 2015; Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Freitas, 2017; Lima, 2015; Lopes, 2016; Schwede, 2016; Souza, 2014) e discute os desafios que se interpõe à prática do psicólogo escolar, que estão relacionados à atuação profissional, relacionados também a questões político institucionais; aos professores e famílias; assim como aos fatores que facilitam seu trabalho.

Os desafios *relacionados à atuação profissional* mais apontados pelos estudos consiste nas expectativas que os integrantes da instituição educacional têm de que o psicólogo resolverá problemas psicológicos dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou processo de inclusão (Freitas, 2017; Lima, 2015; Schwede, 2016); as expectativas que se tem em relação à atuação como clínico ou resolvidor de problemas (Fonseca, 2015; Souza, 2014); e o desconhecimento do papel do psicólogo escolar pelos demais profissionais da escola, sendo necessário legitimar o papel do psicólogo (Freitas, 2017). São citados também a dificuldade em lidar com o excesso de demandas inerentes ao trabalho na escola elegendo prioridades para atuação (Lima, 2015); encontrar elos promotores de mudanças na cultura escolar cristalizada (Lima, 2015); articular a prática com outros agentes; encaminhamento a espaços de saúde mental (Cavalcante, 2015); estreitar a comunicação entre os Psicólogos Escolares atuantes em uma mesma instituição. Quanto às lacunas na formação inicial e complementar em Psicologia, existe a necessidade do estudo aprofundado de referenciais teóricos que possibilitem uma atuação efetiva que objetiva frente as complexas demandas escolares (Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Lima, 2015); necessidade de uma prática crítica que entenda essa perspectiva para além de uma atuação no âmbito institucional, com vista à superação dos reducionismos individuais, mas que além disso, questione as condições sociais objetivas que envolvem sua formação e trabalho (Brasil, 2015).

Os desafios *relacionados a questões político institucionais*, em alguns contextos os profissionais são submetidos a situações de submissão ao modelo político-ideológico adotado pela gestão pública, gerando obstáculos para a prática, e dependendo de como a gestão eleita concebe a educação e seu trabalho, a estrutura do desenvolvimento do seu trabalho do psicólogo melhora ou piora. No âmbito privado, a presença do psicólogo é comumente atrelada à mercantilização da educação, ou seja, a presença do profissional é uma propaganda para atrair clientes (Schwede, 2016). Evidencia-se, ainda, que a relação mercadológica com a Psicologia Escolar pode levar os profissionais a um desinvestimento em sua atuação e à falta de implicação e ética com sua prática (Cavalcante, 2015). Ademais, foi encontrado que os editais de concursos e provas tendem a favorecer o acesso e permanência de profissionais com formação voltada para clínica, e a aprovação em concurso pode ocasionar na distorção do papel do psicólogo escolar e a insatisfação em lidar com as demandas e com as exigências, devido à não identificação com a área (Cavalcante, 2015).

Os desafios *relacionados aos professores e família* geralmente consistem em saber dialogar; na falta de interesse destes profissionais em colaborar com os projetos da escolar e com intervenções propostas pelo psicólogo; “resistência” em sair do modelo tradicional de transmissão do conhecimento (Cavalcante, 2015; Lopes, 2016). Com *relação aos pais*, dentre os desafios, encontra-se a falta de conhecimento destes sobre a função da escola e muita responsabilidade delegada à escola pelo cuidado dos filhos (Lopes, 2016); a relação dos pais com a escola, a fim de apurar as diferentes versões diferentes da mesma queixa (Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Lopes, 2016).

Dentre os *elementos que facilitam* a ação dos Psicólogos Escolares está: o tratamento recebido pelos outros componentes da equipe escolar, a importância dada às práticas e intervenções realizadas, a colaboração na realização das atividades propostas (Souza, 2014). Foi percebido que o interesse e a preocupação dos(as) psicólogos(as) em adequar suas práxis

para atender da melhor forma possível as demandas existentes na área da educação ultrapassando o modelo clínico. Embora assuma um papel multifuncional, que está relacionado aos diferentes componentes existentes na escola, busca articular funções ora de caráter coletivo, ora de caráter individual, ora de caráter remediativo, ora de caráter preventivo (Fonseca, 2015; Souza, 2014).

6) *Formação Inicial e Continuada voltada para Psicologia Escolar e Educacional*

Este eixo é composto por nove trabalhos (Almeida, 2015; Brasil, 2015; Cavalcante, 2015; Fonseca, 2015; Freitas, 2017; Lima, 2015; Lopes, 2016; Silva, 2015; Souza, 2014) e, de acordo com estas pesquisas, discute como tem ocorrido a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e Educacional. Com relação à *formação inicial*, Almeida (2015) obteve, em seu estudo com docentes, que as práticas planejadas para as disciplinas práticas ou nos estágios geralmente centram-se em: entrevistas com psicólogos escolares; observação em escolas e em outros contextos educacionais e observação e intervenção nas escolas.

Algumas práticas formativas mostraram-se mais elaboradas que outras, tendo em vista a carga horária de cada uma delas. A maioria dos docentes apontaram não ter tempo suficiente para realizarem uma prática aprofundada. E que a forma como está disposta a disciplina prática ou o estágio não favorece visitas dos estudantes a espaços educacionais com mais frequência. Quando o curso é noturno, os alunos não podem realizar visitas nesse período, quando é diurno, a carga horária do curso não favorece a ida até o local e, por exemplo, o retorno para assistir a outras disciplinas. Neste sentido, optam por práticas ditas mais simples e que tomam menos tempo dos estudantes, como apenas observações pontuais ou entrevistas com profissionais. Mas, ainda assim, a maioria dos docentes tem buscado viabilizar práticas capazes de produzir reflexões importantes para a construção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Outro ponto a ressaltar é, embora os professores problematizem a atuação clínica

no contexto escolar, ao mesmo tempo demonstram não compreender que a formação precisa estar mais comprometida em estudar os processos educativos também à luz dos processos sociais, políticos e econômicos. Mesmo que digam que os alunos “não podem fazer clínica”, existem contradições nos discursos que indicam uma vertente clínica como “encaminhamentos”, “fase de desenvolvimento”, “problemas emocionais das crianças e de suas famílias”, “aprender a fazer diagnósticos certos”, dentre outras.

A autora inferiu que utilização da frase “não pode fazer clínica” pode ser resultado de grande divulgação das denúncias e movimentos feitos desde a década de 1980, mas que não significa, necessariamente, apropriação das bases epistemológicas que sustentam tal frase. Nessa mesma direção, Brasil (2015) faz a reflexão de que a atuação científica e profissional do psicólogo escolar, pautada na criticidade, muitas vezes é vista como mera questão técnica e metodológica a ser superada pela adoção de outras abordagens, ditas inovadoras, contudo, raramente são feitas considerações acerca das condições sociais objetivas, que guiam os passos, por exemplo, das diretrizes curriculares nacionais para os cursos em psicologia.

Os estudos (Fonseca, 2015; Lopes, 2016; Souza, 2014; Silva, 2015) que verificaram aspectos da formação inicial entre os psicólogos atuantes na área de Psicologia Escolar e Educacional obtiveram que durante a graduação de alguns profissionais houve a inexistência de formação neste campo, contudo isso não se configurou um empecilho para atuação na área (Fonseca, 2015), para outros, os estágio em psicologia escolar era obrigatória na grade curricular ou realizaram estágio extracurricular por iniciativa própria (Souza, 2014) . Foi encontrado também que as disciplinas da área da Psicologia Escolar, bem como as demais cursadas durante a formação, são responsáveis pelas primeiras impressões a respeito da prática profissional, todavia, a carga horária das disciplinas de Psicologia Escolar, muitas vezes não era suficiente e, tendo em vista o curso ser voltado para uma formação generalista, a área que mais despertava interesse era clínica. Para alguns profissionais foi apenas durante o estágio

profissionalizante que o interesse pela área aconteceu (Lopes, 2016), outros começaram a formação e trajetória profissional em diferentes áreas da Psicologia, como clínica, organizacional e saúde, até chegar na Educação e procuram utilizar os conhecimentos que possuem, em suas ações na escola (Silva, 2015).

Foi sinalizada a importância do estágio para o contato com o contexto escolar, pois, embora a formação seja generalista, a área resguarda especificidades teóricas e práticas, não cabendo a mera transposição de modelos clínicos (Cavalcante, 2015). Para os psicólogos escolares, os cursos, ao oportunizarem esta prática aos graduandos, tornam sua formação completa (Souza, 2014). Pondera-se, todavia, que não basta a simples oferta de estágios, pois isso não significa, em si, a efetivação e a qualidade do aprendizado, é preciso que sejam redefinidos, pois, quando são ofertados costumam ser breves, com duração de quatro meses em média, e realizado em meio a tantas intercorrências torna esta experiência infrutífera diante de muitas possibilidades (Souza, 2014). Recomenda-se que os psicólogos que não obtiveram nenhuma experiência de estágio durante a sua graduação assumam o compromisso ético e profissional de buscar formação e supervisão para desenvolverem práticas condizentes com o perfil de atuação do Psicólogo Escolar e, com isso potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Cavalcante, 2015).

No que diz respeito à *formação continuada*, os estudos indicam que o caráter generalista do curso não é capaz de dar ao profissional um suporte para sua prática e pode proporcionar uma falsa confiança ao psicólogo, de que ao receber o diploma estará pronto para atuar em qualquer área, tomando a formação marcadamente clínica. O profissional precisa ter a clareza da insuficiência da sua formação e de que deve investir em sua formação continuada (Cavalcanti, 2015). Evidenciou a recente ampliação do número de psicólogos escolares com formação em outras áreas da Psicologia (Silva, 2015) e também profissionais com uma formação recente, ou seja, menos de dez anos formados (Souza, 2014). Essas informações

alertam para a necessidade de se investir em formação continuada em Psicologia Escolar. Nesse sentido os psicólogos se queixam que embora tenham interesse em buscar formação continuada para atuar na escola, algumas especializações e cursos de capacitação apresentam lacunas em relação à especificidade do conhecimento psicológico, mesmo quando relacionados à educação (Silva, 2015).

Dentre as diversas formações complementares dos psicólogos escolares, obteve-se que há tantas profissionais que têm investido mestrado ou doutorado em educação, congruentes com sua formação e atuação (Lima, 2015), como também os que possuem especializações e mestrados em outras áreas (Souza, 2014). Algumas das áreas que os psicólogos têm investido para formação complementar têm sido a Neuropsicológica, Psicopedagogia, Psicologia Organizacional, Psicologia do Trânsito, Psicodrama, Psicanalise, Teoria Cognitiva Comportamental (TCC) e Arte-terapia, que mesmo sendo uma formação distinta afirmam contribuir para pratica escolar, de acordo com estudo de Feitosa (2015). Vale destacar, ainda, que a formação continuada ocorre também de modo informal, através da busca efetivada pelo conhecimento, por meios diferenciados como o acesso a livros e artigos, grupos de estudos, cursos de curta duração e outros (Souza, 2014).

Os psicólogos escolares que não investem em formação para atuação tendem a justificar devido ao custo financeiro ou incompatibilidade de horários, ou quando investem percebe-se que ao invés de buscarem uma formação voltada para educação, existe a preferência por àquelas relacionadas com a clínica dando, com isso, continuidade de sua formação pautada em um modelo tradicional, que podem pouco acrescentar às suas práticas educativas (Lopes, 2016). Diante disso, Lopes (2016) revela que a formação complementar dos profissionais tem se pautado, geralmente, em áreas que ideologicamente atendem às exigências do econômico, e com isso a educação é vista por viés mercadológico, ou seja, transforma-se em produto de consumo. Corroborando com esta lógica, os profissionais tendem a investir em formações

complementares que lhe parecem um negócio lucrativo. É possível concluir de modo geral que a formação complementar é uma estratégia de melhoria da atuação do psicólogo nos contextos educacionais (Souza, 2014). O investimento e participação em ações formativas relacionadas a atuação podem além de permitir uma aproximação teórica e metodológica, pode contribuir para uma atuação institucional e, sobretudo, para o desenvolvimento das funções psicológicas complexas dos profissionais, tais como: análise, síntese, pensamento crítico, tomada de decisão, imaginação, sensibilidade estética, volição, planejamento, intencionalidade, autonomia e outras (Freitas, 2017).

De modo geral, por meio dos resultados alcançados, pode-se obter uma visão sobre como vem se configurando a formação inicial e permanente em Psicologia Escolar, bem como identificar suas limitações, avanços e tendências de pesquisas sobre o assunto. Pondera-se, contudo, que este levantamento é um recorte de pesquisas realizado a partir de critérios de inclusão/exclusão previamente estabelecidos, com descritores e bancos de dados específicos, e com isso, pode ter restringido o alcance da totalidade de Teses e Dissertação relacionadas à temática. Tais limitações, contudo, não alteram a relevância das informações alcançadas.

Frente ao exposto entende-se que a proposta de formação em Psicologia é generalista e que sua qualidade não está circunscrita a formar profissionais especialista em um único campo. Requerer-se-á, portanto, preparar os futuros profissionais para desenvolverem uma atuação ética, pautada no pensamento crítico da realidade social, por intermédio de referenciais teórico-metodológicos coerentes com sua prática, independentemente do campo onde estão inseridos. Desse modo, a seção a seguir explana as políticas educacionais no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, campo fecundo para atuação do psicólogo escolar.

3. Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Este capítulo pretende discorrer sobre o percurso histórico da educação voltada para adultos e, como foi se constituindo ao longo dos séculos, até as configurações atuais da denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também discutir sobre como as políticas educacionais,¹ voltadas para a EJA, podem contribuir para a elevação da escolaridade e/ou manutenção da exclusão social e, por fim, demonstrar o que vem sendo produzido na literatura nacional acerca da Psicologia Escolar na interface com a Educação de Jovens e Adultos.

3.1. Percurso histórico e novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

As práticas educativas direcionadas a adultos no Brasil são abordadas por diferentes autores (Di Pierro, 2001; 2005; Di Pierro, Joia, & Ribeiro, 2001, 2005; Haddad & Di Pierro, 2000; Pereira, 2014, Silva, 2017), que elencam uma gama variada de fatos importantes ao longo da história, que contribuíram para a constituição da Educação de Jovens e adultos (EJA), tal qual se dá na atualidade.

Desde o período colonial, quando os Jesuítas desenvolviam a evangelização de índios e, posteriormente, de africanos, há indícios de uma educação voltada para adultos. Apesar disso, mesmo no período Imperial e na Primeira República, onde havia a presença do Estado, essas práticas educativas permaneciam ainda tímidas ou ausentes, é, porém, na virada do século XIX, que se organizam de maneira mais consistente. Como mostra a figura 02:

1. **Políticas educacionais** – Esse termo aqui cunhado, faz referências as políticas públicas, programas e projetos que de alguma maneira se relacionam com a Educação de jovens e Adultos (EJA), a saber: Projeto Escola de Fábrica, PROJOVEM, PROEJA, ENCEJA, EJA no ensino regular

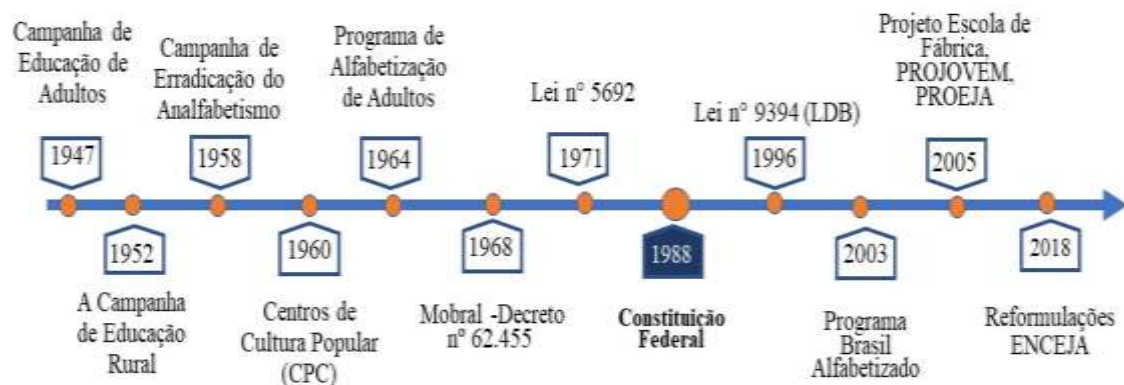


Figura 02: Periodização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Fonte: (Moraes, 2019)

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, 2005a), foi apenas na década de 1940 que o setor público passou a protagonizar ações educativas voltadas à população adulta. Nesse período foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais direcionadas a adultos que se propagaram pelo país por meio de campanhas de alfabetização.

Essas campanhas consistiam em ações de curta duração, cujo objetivo era reduzir os altos índices de analfabetismo, inaugurando, assim, as primeiras reflexões sobre a educação de adultos, contudo, não propunham metodologias específicas para o atendimento de alunos adultos. Dentre elas pode-se mencionar: em 1947, a Campanha de Educação de Adultos, em 1952, a Campanha de Educação Rural e em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (Haddad & Di Pierro, 2000; Silva, 2017).

Em 1960, supera-se a ausência de metodologias específicas, e proliferam-se ações educativas que vinculavam educação, política e conscientização, desenvolvendo uma prática de conscientização em relação às condições existenciais (Di Pierro, Joia, & Ribeiro, 2001). Nesse período, de acordo com Silva (2017), há além da preocupação com o pedagógico, uma elevada condição de educação política e reflexão sobre os aspectos sociais.

Ainda neste período, Silva (2017) destaca que, para contribuir com essas ações, foram articulados, no sul e sudeste do país, práticas direcionadas à promoção da cultura popular. Surgiu o Centro Popular de Cultura (CPC), que reuniam estudantes universitários, secundaristas e vanguardistas da arte, que desenvolviam ações voltadas à música, teatro, enquetes, com mensagens de cunho político e transformação social, essas experiências ocorriam à margem do sistema educativo.

No Nordeste, surgem, como no Sul e Sudeste, experiências educativas enriquecedoras do ponto de vista metodológico, que tanto tinham interface com o Estado como emergiam à margem do sistema educativo formal. Destacaram-se campanhas como “De pé no chão também se aprende a ler”, e “40 horas em quatro”, que eram campanhas de alfabetização encabeçadas por Paulo Freire e o Movimento Eclesial de Base, desenvolvido pela Igreja Católica (Silva, 2017).

O autor supracitado diz, ainda, que esses foram momentos ricos na educação brasileira, voltados para a perspectiva da educação popular, espaços em que o projeto político de transformação social levava em conta as experiências dos sujeitos como objeto de intervenção pedagógica, pois era valorizado o diálogo e os educandos adultos eram tidos como sujeitos de aprendizagem, de produção, de cultura e também de transformação social.

Para Di Pierro (2005) as ações de Educação Popular repercutiram e influenciaram no Programa de Alfabetização de Adultos, em 1964, contudo, no mesmo ano houve o golpe militar (1964-1985) e essa política foi suprimida, e não pôde se consolidar. As ações de formação de natureza política dos programas de educação de adultos contrariavam os interesses do golpe, sendo a repressão a resposta do estado a esse movimento. A opressão e restrição da liberdade de expressão desse período refletiram nas políticas educacionais.

As riquezas metodológicas desenvolvidas, na década de 1950 e 1960 foram substituídas por um enfoque desenvolvimentista, as campanhas de alfabetização se voltaram para ações de

reposição escolar, desconsiderando a perspectiva política propagada anteriormente (Di Pierro, 2005; Silva, 2017).

Diversos autores (Haddad & Di Pierro, 2000; Pereira, 2014; Silva, 2017) destacam que para impulsionar e dar uma nova roupagem às campanhas desenvolvimentistas da década de 1940, foi implementado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, que dispunha de um volumoso suporte de financiamento e abrangência nacional. Nesse momento, embora as estatísticas do período apontassem o aumento do nível educacional da população do país, uma das características desse movimento foi a pouca articulação com a educação básica, concentrando suas prática na aquisição dos códigos básicos de leitura e escrita, o que teve por consequência sujeitos alfabetizados, mas excluídos do processo de escolarização básico, e também o pouco letramento da população, ou seja, o domínio dos códigos de leitura e escrita, mas pouca articulação desses com as situações sociais.

Um marco no período ditatorial foi a Lei nº 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Esta lei modificou de 4 para 8 anos de estudos o período de obrigatoriedade da educação básica, e concomitante a isso, estabeleceram-se regras básicas para a Educação Supletiva, para o ensino de jovens e adultos, sendo a primeira vez que esse segmento ganhou um capítulo específico na legislação educacional (Haddad & Di Pierro, 2000; Di Pierro, 2001, Pereira, 2014). Passou a delimitar as seguintes funções: de suplência, ou seja, reposição da escolaridade; suprimento, ou aperfeiçoamento e atualização; e ainda, aprendizagem e qualificação, com intuito de formação para o trabalho e profissionalização.

Diante disso, uma vez que a educação pública e gratuita era destinada apenas às crianças de 7 à 14 anos, passou-se a ter um grande contingente de pessoas adultas em situação de defasagem escolar e, desse modo, se até então o Mobral era destinado a pessoas não alfabetizadas, àqueles alfabetizados em situação de defasagem, surgiram ações compensatórias, a saber, cursos supletivos, centro de estudos à distância e outros mecanismo de certificação,

que valorizavam a reposição de conteúdos não aprendidos na infância, sem levar em consideração a realidade dos alunos (Di Pierro, 2001; Haddad & Di Pierro, 2000; Silva, 2017).

Com a legislação supracitada, o ensino foi organizado em várias modalidades (Di Pierro, 2001): cursos supletivos, centros de estudo, ensino à distância entre outros:

- a) Cursos supletivos: organizados de maneira seriada, com presença obrigatória e avaliação durante o processo. Um diferencial era a aceleração, sendo o tempo para conclusão, apenas a metade do previsto para o sistema regular.
- b) Centros de estudo: ofereciam material didático, sessões de estudo, frequência livre, com avaliação periódica por disciplina e módulo.
- c) Educação à distância: realizadas por meio da televisão, livre recepção ou (raramente) recepções organizadas em telepostos, faziam uso de materiais impressos e acompanhamento pelo monitor.

Os alunos participantes de uma dessas modalidades citadas, assim como aqueles que desejassem atestar seu conhecimento, poderiam se submeter, sem exigência de matrícula ou frequência em sala de aula, aos exames finais por disciplinas para obtenção da certificação de conclusão.

Essa perspectiva compensatória repercute nas políticas educacionais, que passam, então, a considerar os processos de ensino-aprendizagem independente da realidade dos educandos, intensificam práticas supletivas, retomando o exame de madureza, que aferia o conhecimento de jovens e adultos que não haviam frequentado a escolarização formal. Através do Mobral, fornecia-se certificação de conclusão da educação básicas. Um entrave disso foi que a:

Certificação acabou por não certificar a ação desses sujeitos nos espaços sociais em que era convocado o uso da leitura e da escrita. Isso porque a não continuidade acabava por permitir que a essas pessoas apenas a leitura e escrita do próprio nome, ou, quando muito, a decodificação de um universo limitado de vocábulos, muitas das vezes sem a

compreensão abrangente sobre eles. Digamos que nesse ponto se configurava uma estreiteza significativa dos vocábulos o que limitava a prática do letramento (Silva, 2017, p. 52).

O Ensino Supletivo, por sua vez, passou a congregar não apenas educandos adultos desescolarizados, como também sua clientela se tornou, cada vez mais jovem e urbana, em decorrência das exigências do mercado de trabalho, que começou a absorver de modo precoce adolescentes das camadas mais pobres em trabalhos formais e informais. As deficiências do sistema escolar regular público passam, portanto, a contribuir para expressiva migração de jovens aos Supletivos, apontando não apenas para a necessidade de uma “nova escola” para um novo público, que antes pertencia à escola básica insuficiente, como, para a demanda emergente de adolescentes e de adultos com baixo rendimento na escola regular, inseridos nos Supletivos (Di Pierro, 2001; Haddad & Di Pierro, 2000).

A suplência, de acordo com Di Pierro (2001), passou a contemplar alunos que percorriam três trajetórias:

- a) Aqueles que iniciaram a escolaridade na condição de trabalhadores,
- b) Adolescentes e adultos que ingressaram na escola regular, mas que abandonaram os estudos, geralmente motivados por oportunidades de trabalho ou movimentos migratórios,
- c) Adolescentes que durante o curso na escola regular se configuravam no quadro de defasagem em relação à idade e à série cursada.

Na década de 1980, com o fim do regime ditatorial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a ganhar novos rumos. Para Pereira (2017), um dos marcos jurídicos limítrofes para a EJA no Brasil foi a garantia do direito à Educação para todos, em outras palavras a educação passou a ser um direito civil assegurado pela Constituição de 1988 e, portanto, um dever do Estado. Juntamente com as expectativas acerca da EJA, ocorreu, em 1990, na Tailândia,

a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário. Di Pierro (2001) destaca a formulação, nesta conferência, da Declaração de Jonthien na qual a EJA é evidenciada. São estabelecidas metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, expansão dos serviços de educação básica e capacitação dos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Em 1996, foi promulgada a Lei N° 9394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes para a educação básica. Nesta, a EJA é contemplada em dois artigos (37 e 38) e reconhecida como modalidade de ensino, os artigos estabelecem (Haddad & Di Pierro, 2000):

- a) o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo;
- b) abole a divisão dos subsistemas ensino regular e supletivo, integrando a EJA ao ensino comum;
- c) reduz a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, para realização dos exames de supletivos;
- d) possibilita a aceleração dos estudos ao ensino básico e não apenas exclusividade da EJA como era anteriormente;

Mesmo com esses dispositivos legais, a implementação de Políticas Educacionais não aconteceu nos anos seguintes como o esperado e a educação para adultos ficou aquém do que era garantido constitucionalmente, isso porque voltou-se a atenção à educação básica, com a justificativa de que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e os problemas da baixa escolarização e analfabetismo seriam resolvidos com o investimento nas crianças, inibindo, assim, a constituição de novos sujeitos analfabetos (Di Pierro, 2001; Silva, 2017)

Em 1990, com o fim do período da ditadura militar e a eleição direta do primeiro presidente, Fernando Collor, o Ministério da Educação – MEC lança o Programa Nacional de

Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, de acordo com Pereira (2014), objetivava alfabetizar crianças, jovens e adultos através de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais que, por não terem autonomia nenhuma no controle da destinação de recursos, repercutiram no encerramento desse Programa, após um ano de sua criação.

Em razão da falta de incentivo, a educação de adultos passa a, forçadamente, recair sob a responsabilidade dos governos locais, foi a chamada tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos. Mesmo sem o suporte financeiro da União, para fomentar a educação desse público, e apesar desse contexto adverso, ao contrário do que se esperava, o número de matrículas aumentou significativamente e, com isso, emergiu a necessidade de inovação pedagógica. (Di Pierro, 2001; Silva, 2017).

Um indicativo do retrocesso no plano das políticas, ocorreu em 1996, quando o Governo Federal, a partir de uma emenda constitucional, estabeleceu que o Ensino Fundamental para jovens e adultos passaria a ter uma garantia de oferta gratuita, mas por outro lado, foi suprimida sua obrigatoriedade, desobrigando o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora em direção a esse público (Haddad & Di Pierro, 2000). Em contrapartida, diante da pressão internacional por reformas educativas, passou-se a investir numa educação básica como educação primária para as crianças, enquanto a EJA continuou centrada na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo.

Na virada do século XXI, o Ministério da Educação passou a se mover em direção a novas estratégias de ação, com intuito de articular a inclusão educacional e alfabetização. Em 2003, a “EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas” (Rummert, 2007, p. 39), dentre as quais podem-se destacar: Programa Brasil Alfabetizado — PBA (Henriques & Ireland, 2005); Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens — PROJOVEM, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — PROEJA e o Exame

Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA (Pereira, 2014; Rummert, 2007).

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 pelo Governo Federal, tem como objetivo efetivar a alfabetização de pessoas com quinze anos ou mais, que não tiveram acesso à leitura e à escrita, iniciando o caminho de continuidade no nível do ensino fundamental. O programa, até então vigente no país, pretende proporcionar a inclusão social, cidadania e o acesso à educação, enquanto direito de todos, em qualquer momento da vida. Com vista à garantia da ampliação da escolarização do público assistido, este programa tem por pretensão a articulação com o Projeto Escola de Fábrica (Henriques & Ireland, 2005).

O Projeto Escola de Fábrica, regulamentado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, propõe cursos de formação profissional inicial, com carga horária mínima de 600 horas, a jovens com idade entre 15 e 21 anos, pertencentes a famílias cuja renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo. O aluno deve estar matriculado no ensino público regular, seja nas etapas finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA, neste último para alunos com até 21 anos, ou concluída a alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado. Cada aluno é contemplado com uma bolsa auxílio de um salário mínimo.

O PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, é direcionado a jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano do Ensino Fundamental, que não concluíram o 9º ano e não possuem vínculos formais de trabalho. O programa objetiva oferecer, em um ano, os conhecimentos que são necessários para a conclusão do ensino fundamental, para a formação profissional e a reinserção do aluno no Ensino Médio.

O PROEJA foi instituído pelos Decretos 5.878 de 2005, posteriormente reformulado pelo Decreto 5.840 de 2006, e contempla cursos e programas de educação profissional. O PROEJA pode ser articulado ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio, organizado da seguinte forma (Rummer, 2007):

a) formação inicial e continuada, tendo por objetivo a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental ou Ensino Médio;

b) educação profissional técnica de nível médio, podendo ocorrer de maneira integrada ou concomitante à elevação de escolaridade em nível de Ensino Médio.

O decreto dispõe, ainda, que o PROEJA pode ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino, estaduais e municipais; por entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, também, por instituições federais como: Centros Federais de Educação Tecnológica — CEFETs², Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Foi estabelecido que 10% do total de vagas oferecidas em todos os cursos, de cada unidade educacional, seria destinado ao Programa.

O ENCCEJA teve sua primeira versão em 2002, contudo, sofreu reformulações ao longo dos anos. Atualmente é regulamentado pelo Decreto Nº 9.432, de 29 de Junho de 2018, que estabelece a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Tem por objetivo aferir as competências e as habilidades de jovens e adultos residentes no Brasil, no Exterior, ou em situação de privação de liberdade que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio em idade própria. O exame permite a obtenção de certificação do Ensino Fundamental, àqueles que têm, no mínimo, 15 anos, ou ainda, a certificação do Ensino Médio para os maiores de 18 anos completos (Brasil, 2018).

Diante do exposto, pode-se perceber que a EJA assume caráter multifacetado. A partir do conhecimento do seu percurso histórico no Brasil, permeado por alguns avanços e constantes retrocessos, pode-se compreender e explicar de maneira mais apurada esse fenômeno, assim como entender, a partir de que momentos históricos têm sido formuladas as atuais políticas educacionais direcionadas a esse público. Em face dessas considerações históricas acerca da

²Atualmente são denominados de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFT's). A instituição oferta educação básica, profissional e também superior. Dispõe de ensino especializado quanto à educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Pereira, s/d).

escolarização de jovens e de adultos o tópico a seguir pretende discutir a como o trabalho e a escola podem se relacionar aos processos de formação humana.

3.2. A Relação Trabalho e Escola e o desenvolvimento Ominilateral do homem

O trabalho e a educação são suas atividades eminentemente humanas, segundo Saviani (2007). A cisão histórica entre essas suas atividades se deu ao longo do tempo, através das mudanças nos modos de produção. Com a apropriação privada da terra, que era o principal meio de produção, o homem passou a dividir-se em classes: os proprietários e os não proprietários, onde estes últimos passaram a trabalhar para seu sustento e para o sustento dos donos das terras.

Segundo o autor, na *Antiguidade* grega e romana, foi estabelecido o modo de produção escravista, e a sociedade era organizada em aristocracia, que detinha a propriedade privada, e os escravos, aqueles que realizavam o trabalho. Com isso, passou a existir também, modos distintos de educação, sendo a *paidéia* a educação escolar direcionada aos homens livres e ocorria na escola; e a *duléia*, direcionada aos escravos, que ocorria no processo de trabalho. Na *Idade Média* o Estado passa a ter um papel importante e a Igreja Católica a fomentar uma educação confessional. Posteriormente, o advento da *Revolução Industrial* levou não só à mudança do modo de produção de economia de subsistência para a economia de mercado, baseada na troca para o consumo, como também despontou em uma nova forma de organização das relações sociais, do campo para indústria, da potência intelectual para a material (Saviani, 2007).

A Revolução Industrial trouxe consigo uma suposta *Revolução Educacional*. A escola passou a ser regulada pelo Estado, sob ideário de uma escola universal, gratuita, leiga e obrigatória, responsável por reproduzir o modo de produção capitalista. Com a universalização da escola, seu currículo passou a ser organizado de modo a atender à exigência mínima por qualificação geral, condição para que os trabalhadores convivessem com as máquinas. Além

disso, as novas demandas decorrentes da necessidade de manutenção e suporte às máquinas, fez surgir os cursos profissionalizantes, passando a coexistir então, uma escola para formação geral e outra para formação profissional. Diante do contexto histórico exposto que desvela a separação entre trabalho intelectual e trabalho físico é relevante compreender as implicações que tal divisão tem tanto para o processo educativo, quanto para o desenvolvimento do homem (Saviani. 2007).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural cunhada por Vygotsky (2000), Luria e Leontiev (2004) o homem ao nascer dispõe de propriedades biologicamente necessárias ao seu desenvolvimento histórico-social ilimitado, o que o torna qualitativamente diferente dos animais. Todavia, o que a natureza dá ao homem ao nascer por si só não é o suficiente para viver em sociedade. O indivíduo aprende a ser homem no decurso do seu desenvolvimento histórico, portanto, a medida em que é colocado diante da imensidão de riquezas acumuladas pelas gerações e se apropria destas ele se constitui enquanto sujeito, em outras palavras, por meio da prática social passa da hominização para a humanização.

Segundo Leontiev, (2004) existe uma forma absolutamente particular que só aparece nas sociedades humanas que são os fenômenos externos da *cultura material e intelectual*. Através de sua capacidade criadora e produtiva, o homem fixa e transmite entre gerações o produto da sua atividade fundamental, que é o *trabalho*. Pela atividade o homem não só se adapta a natureza, mas modifica-a em função do desenvolvimento de suas necessidades. Para este teórico, pela atividade, os homens:

Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados do desenvolvimento da cultura dos

homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 2004, p. 283).

O trabalho assume dois aspectos fundamentais, de acordo com Campo e Facci (2017). O primeiro é de caráter *humanizado e ontológico*, pois a partir do trabalho o homem se faz enquanto homem. O segundo é o caráter *histórico e social* uma vez que ocorre em face das relações do homem com a natureza e com outros homens.

A principal característica do processo de apropriação ou aquisição no desenvolvimentismo histórico do homem é possibilitar a criação de novas aptidões (ou funções psíquicas superiores) em seu processo de aprendizagem. Enquanto os animais aprendem por *adaptação* do comportamento individual às condições de existência complexas e mutantes, o homem assimila, através de um processo de *reprodução* das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. Leontiev (2004) ressalta, contudo, que estas novas aquisições não são dadas ao homem simplesmente pela exposição às condições objetivas da cultura material e espiritual, é necessário a relação com os fenômenos do mundo circundante através da comunicação com outros homens, sendo este processo denominado de *educação*.

Segundo Vygotsky (2000) o processo de educação está diretamente relacionado à apropriação de conceitos científicos. No decurso do processo de aprendizagem o homem desenvolve suas funções psicológicas, isto é, enquanto aprende o aluno está em intensa *atividade intelectual* e, com isso, torna-se capaz de compreender sua realidade. Ao se apropriar do conhecimento produzido, por meio da ação mediadora do professor, o aluno desenvolve sua consciência e autonomia. Desse modo, este teórico mostra a relevância do ensino escolar para o desenvolvimento da consciência do homem. Nessa direção, embora não seja uma relação linear, mas sim dialética, os alunos em situação de fracasso escolar estão em prejuízo no que diz respeito a tomada de consciência da realidade objetiva (Campos & Facci, 2017).

Leontiev (2004) defende, portanto, que o desenvolvimento do homem é produto da evolução sócio histórica. Diante disso, afirma que a desigualdade entre os homens não é decorrente de suas diferenças biológicas naturais. Para o teórico, “ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico” (Leontiev, 2004, p. 293).

Com a divisão social do trabalho, as formas da propriedade privada e luta de classe, ocorre a *alienação econômica* dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. O produto do trabalho passa a ser tido como um objeto destinado à troca. Desse modo, se o produto é evidentemente o resultado da atividade do homem, o caráter concreto desta atividade se encerra no próprio homem, que para atender suas necessidades vitais é coagido a vender a sua força de trabalho, ou seja, o produto começa a ter sua vida própria, que passa então a ser uma *mercadoria*. A consequência disso é que "a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertença a homens diferentes" (Leontiev, 2004, p. 294). A cultura intelectual passa a ser concentrada na mão da classe dominante, e com isso só uma minoria tem a possibilidade material de receber uma formação adequada, de enriquecer sistematicamente seu conhecimento. Enquanto isso, a massa da população, em especial a população rural, limita-se no desenvolvimento cultural necessário para produzir as riquezas materiais no limite das funções que lhe são destinadas.

Nessa direção, Marx (2004) expõe que o trabalho alienado na sociedade de classes tem diversas consequências. A primeira diz respeito à cisão entre o trabalhador, sua atividade e o produto, isto é, diante do produto o homem não se reconhece como produtor. A segunda, refere-se ao trabalho tido apenas como um meio de sobrevivência física, e com isso não se engendra a partir da atividade, nem tampouco pode favorecer o desenvolvimento das faculdades humanas. A terceira, corresponde ao homem estar entranhado ao produto do seu trabalho, que

generaliza-se para suas relações com outros trabalhadores. Salienta-se ainda, que no que tange à consciência individual, o trabalho alienado rompe com a unidade entre a realidade objetiva (significado) e realidade subjetiva (sentido), pois o produto objetivo do seu trabalho não lhe pertence, mas sim ao proprietário dos meios de produção (Martins & Edit, 2010).

Diante desta realidade Leontiev (2004) afirma que o verdadeiro problema não é a aptidão ou inaptidão dos indivíduos em se apropriarem das aquisições da cultura humanas, e fazer delas aquisições da sua personalidade e dar suas contribuições. O problema está em cada homem ter a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento sem limitações, com condições que o permitam se desvencilhar do fardo da necessidade material e superar a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico. Nesse sentido, sugere que o sistema educacional deve assegurar ao homem o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso que o permita participar enquanto criador de todas as manifestações de vida humana.

Tomando por base esta compreensão e tendo por foco a realidade educacional brasileira, é relevante refletir como tem se dado o acesso e permanência à escola. Os índices elevados de vulnerabilidade social e desigualdade social de oportunidades têm levado um grande contingente de crianças e adolescentes a terem seu desenvolvimento comprometido. O fracasso escolar, expresso pelo abandono escolar e reprovação dos alunos, torna-se ainda mais preocupante quando se insere nele os índices de analfabetismo que, de acordo com Campos e Facci (2017, p. 164), corroborando com o que afirma Leontiev (2004), “é fruto da estrutura social dividida em classe que não permite o acesso a todos, igualmente, aos bens culturais e materiais”.

Maria Helena de Souza Patto, é uma das principais teóricas que, desde a década de 1980, vem discutindo a problemática do fracasso escolar na realidade brasileira. Em sua obra “*Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*” fez uma análise das dimensões

psicológica, histórica e política relacionadas à educação no Brasil. Evidenciou os prejuízos que a escolarização voltada para a classe média e inspirada no aluno ideal, tem trazido para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pobres que são diagnosticados como incapazes (Patto, 1999).

Para a compreensão do complexo problema do fracasso escolar, Patto (1988) afirma que é preciso a análise das condições objetivas de vida e do trabalho. Nesse sentido, explica que na sociedade capitalista, que defende a igualdade de oportunidades, a escola é tida como um espaço privilegiado para identificar os mais aptos, independentemente de sua origem social. Diante dos problemas advindos de uma sociedade desigual, embora se admita a precariedade do ensino destinado às classes populares, a natureza dos problemas e de sua solução é pautada em concepções equivocadas, pois busca a causa do fracasso escolar no indivíduo ou fora do sistema escolar. A proposta de solução mais imediata é diagnosticar a situação do ensino e propor grandes reformas educacionais que colocam a escola numa posição de redentora, mas que ao longo do tempo não tem atingido os objetivos aos quais se propõe. As dificuldades do sistema de ensino geralmente são analisadas de modo acrítico, não considerando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Propicia-se com isso a seguinte situação: tem-se, de um lado, um ensino formalista baseado na memorização, com ausência de significado por parte do aprendiz; de outro, a medicalização do fracasso escolar onde as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a distúrbios físicos e psíquicos no estudante, sua família ou a ao professor.

Patto (1999) debate ainda sobre a sutil influência da Teoria da Carência Cultural, que tem criado raízes na cultura brasileira. Oriunda dos Estados Unidos da América (EUA), essa concepção teórica defende que o aluno pobre possuidor de distúrbios em desenvolvimento psicológico é menos propenso à aprendizagem escolar, se comparado aos de classe média. Torna-se visível a crença calcada em pesquisas científicas brasileiras e estabelecida no pensamento educacional brasileiro sobre a menor capacidade dos alunos pobres, para aprender

os conteúdos escolares. Diante dos altos índices de reprovação e evasão nas redes públicas de educação básica, as sucessivas reformas educacionais e medidas técnico-administrativas governamentais pouco tem modificado o quadro de fracasso escolar dos estudantes. A maior lentidão do aluno carente tem sido uma das justificativas para diminuição do ritmo de ensino nas reformas educacionais. Entende-se que se forem utilizados os mesmos métodos das escolas das classes favorecidas para ensinar estudantes culturalmente deficientes ou diferentes a escola está propensa a falhar em seu ensino. Nesse bojo não é difícil caracterizar a EJA, uma vez que tem sido uma modalidade de ensino seriado que tem atendido não só a alunos das classes populares em situação de analfabetismo, como também, aqueles em situação de fracasso escolar oriundo da rede regular de ensino.

Negreiros et al. (2017), em estudo realizado objetivando identificar fatores determinantes para o fracasso escolar vivenciado pelos estudantes inseridos na EJA, evidenciou que este público busca na modalidade a superação das falhas ocorridas no seu processo de escolarização. Desejam a melhoria das suas condições de vida e trabalho, bem como aspiram o ingresso no Ensino Superior, suporte às suas famílias e dignificação social. As dificuldades enfrentadas durante a escolarização no ensino regular e as condições objetivas vivenciadas na EJA revelam um:

Modelo escolar que não corresponde às aspirações desses alunos de baixa renda, pautado numa infraestrutura institucional defasada e em práticas metodológicas que se encerram no comodismo, desprezando o contexto sociocultural do sujeito. Há uma tendência unidirecional, herança das perspectivas psicologizantes e de carência cultural, que atribui ao indivíduo a produção de seu próprio fracasso, eximindo à instituição escolar de tal responsabilidade. Os próprios alunos, incluindo os que vivem a experiência de uma reprovação, absorvem esse equívoco e tomam para si a responsabilidade do insucesso escolar (Negreiros et al., 2017, p. 9)

Com isso faz-se necessário que as pesquisas educacionais, na compreensão dessas complexas questões escolares e do rendimento da escola pública, levem em conta a dimensão política que afeta a educação. É relevante verificar:

Se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classes média, se os professores tendem a agir, em sala de aula, tendo em mente o aluno ideal e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grade falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função da sua condição de classe média (Patto, 1988, p. 76).

Em face dessas considerações e à luz da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a cisão histórica entre escola e trabalho atendeu a diferentes interesses econômicos e políticos e teve implicações não só para a organização dos sistemas de ensino, como também para o desenvolvimento humano. O trabalho enquanto categoria analítica engendrada na atividade permite ao homem humanizar-se e desenvolver suas faculdades mentais. O trabalho alienado, expresso através da divisão social do trabalho, separou a atividade intelectual da atividade física, o saber do fazer, e com isso, tem limitado o homem de atingir níveis mais elevados de desenvolvimento e tomada de consciência. Mesmo com a universalização da educação, e com a ampliação do acesso à educação com a virada do século XXI, na realidade brasileira os índices de evasão, abandono e reprovação escolar, que caracterizam o fracasso escolar, apontam para um grande contingente de crianças e adolescentes com seus processos de escolarização prejudicados, isto é, com aprendizagem e desenvolvimento limitados que acabam por se tornar público potencial da EJA. Esses indicadores por sua vez, precisam ser interpretados tendo em vista sua dimensão histórica e analisados tendo em vista as condições objetivas de vida material.

Postas estas questões, no próximo tópico discute-se sobre as políticas educacionais voltadas para EJA.

3.3. Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA): elevação da escolaridade ou manutenção da exclusão?

As políticas públicas consistem em um conjunto de normas respaldadas nos direitos civis, que surgem em resposta às demandas sociais e visam orientar práticas nos mais diversos níveis e setores da sociedade. Ao abordar as políticas educacionais, é inevitável recorrer aos aspectos políticos e econômicos que atravessam a história do país, pois repercutem diretamente na constituição destes dispositivos legais. Desse modo, para compreender a EJA nos tempos atuais, é imprescindível analisar como ela adquiriu significação atual, a partir do quadro histórico e concreto do modo de produção e das relações sociais no modelo capitalista (Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016; Silva, 2011).

Com a universalização da educação, houve um ligeiro aumento do acesso dos filhos de trabalhadores às escolas e universidades. Com base em diversos estudos, Lessa e Tonet (2013) discutem que isto ocorreu não exatamente pela necessidade de distribuição de renda e promoção de justiça social, mas pela necessidade dos capitalistas de trabalhadores treinados. Ocorreu então uma nova diferenciação, ao invés de pessoas com certificação escolar e sem certificação, agora se tem: os com educação de qualidade e de segunda linha. Isto é, a estrutura educacional e diferenciação entre escolas para ricos e para pobres são reflexo das desigualdades sociais (Barroco, Matos, & Orso, 2018). Não obstante, há também uma seleção pelo critério da classe social, onde a partir de exames avaliativos de desempenho delimita-se àqueles que realizam cursos profissionalizantes, universidades ou simplesmente exercerão atividades profissionais.

Nessa mesma direção, Barroco (2014) afirma que, ao passo que se tratar de inclusão educacional é inevitável falar sobre exclusão, que reflete diretamente na formação de políticas de inclusão precária e marginal. Para a autora:

Na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginais ou marginalizados não estão excluídos. Isso porque o capitalismo inclui todos; todos são participantes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de alguma forma peculiar de tal sociedade. Por esse prisma, a forma de participação de uma reduzida parcela da população prevê a apropriação, a fruição, e o usufruto daquilo que é mais elevado ou complexo a humanidade produziu em termos de bens materiais (que permitem maior conforto), de conhecimento científico, de artes e etc. A uma outra parcela, a grande maioria, cabe como forma de participação nessa sociedade ficar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto. Por esse modelo pode-se pensar que todos estão incluídos (Barroco, 2014, p. 160).

Realizadas essas considerações, no tocante à análise das políticas educacionais relacionadas à EJA, Rummert (2007, p. 36) afirma que há dois marcadores importantes. O *primeiro* a respeito da histórica distribuição desigual de bens materiais e simbólicos. Já o *segundo* a internacionalização do capital e “redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir da década de 1980”.

A EJA, com a intenção de reparar essa dívida social histórica, se constitui como uma proposta de educação destinada à classe trabalhadora que historicamente foi excluída da apreensão de bens simbólicos no sistema educacional (Arroyo, 2005; Ministério da Educação, 2016). Aparentemente, esta modalidade de ensino busca, portanto, ofertar a elevação da escolaridade “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, art. 31). Conquanto, embora apareça como medida para atender o grande contingente populacional de analfabetos e da baixa

escolaridade, o que de fato se verifica é que a classe trabalhadora vem sendo alvo de políticas públicas focais e descontínuas, de ações compensatórias, elevação da escolaridade e aceleração dos estudos que pouco têm contribuído com mudanças substanciais nas estruturas sociais. Isto é, pouco se o que tem modificado o panorama das desigualdades sociais no país, as práticas classificatórias e excludentes oriundas e produzidas historicamente, desse modo, pouco têm se modificado perante a universalização da educação básica no Brasil (Catellane & Zibetti, 2016; Rummert, 2007).

Uma problemática emergente, de acordo com Catellane e Zibetti (2016), é que com vista à melhoria dos índices no ensino regular, há o encaminhamento de jovens em defasagem idade/série para EJA. A partir de 15 anos, independentemente de estar trabalhando ou não, o aluno pode encontrar na EJA uma oportunidade de passar pela escola acelerando os estudos. Uma vez que é organizada em etapas condensando duas series em um ano, a modalidade garante a esses alunos uma certificação de conclusão sem, contudo, assegurar que o conhecimento foi adquirido.

Dados do censo escolar referente ao ano de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, informam que no que diz respeito à EJA, o número de matrículas na modalidade diminuiu em 2,9% de 2014 a 2018, e isso se deve à redução das matrículas nas etapas correspondentes ao nível fundamental na modalidade. Por outro lado, em relação as matrículas no nível médio da EJA houve o aumento de 9,8%, se comparado ao ano de 2014 (Vide Tabela 3). Isto é, embora a diminuição das matrículas no fundamental possa ser um dado positivo, o aumento proporcionalmente maior no nível médio da EJA indica o crescimento de alunos ingressando nas etapas finais da modalidade (INEP, 2019).

O mesmo Censo indica que, com relação à faixa etária e sexo, é predominante alunos com idade menor que 30 anos, que equivalem à 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa

etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,6% das matrículas. Com relação a cor/raça 75,7% dos alunos do EJA fundamental e 67,2% do EJA médio são identificados como pretos e pardos. No que se refere à instância administrativa, 62,7% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, que apresentam 33,1% de matrículas. Em resumo, as configurações atuais da EJA têm indicado a crescente inserção adolescentes e jovens negros e pardos do sexo masculino nas etapas finais da modalidade, sendo possível inferir que como alternativa para superar o fracasso escolar do Ensino Regular a EJA tem sido uma das alternativas de escape (INEP, 2019).

Tabela 03:

Caracterização da EJA segundo Censo Escolar 2018

ID	Nível Fundamental da EJA	Nível Médio da EJA
Número de Matrículas	Diminuição de 2,9%	Aumento 9,8%
Sexo/ Faixa Etária	Mulheres - entre 20 e 19 anos	Homens - menores que 20 anos
Cor/Raça	75,7 % pretos/pardos	67,2% pretos/pardos

Fonte: INEP (2019)

Diante do exposto percebe-se que a ênfase na certificação e redução da idade escolar regulamentada pela LDB (idem, art. 38), mencionada no tópico anterior, tem gradativamente expulsado jovens do ensino regular diurno, “em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (Rummert, 2007, p. 39). Essa manobra, de acordo com Catellane e Zibetti (2016) repercute em uma lógica excludente que funciona da seguinte forma: aqueles que apresentam um itinerário escolar repleto de reprovações vão, aos poucos, sendo expulsos da escola, como indesejáveis, evitando, com isso, que sejam alvo de avaliações externas, sendo assim, direcionados para a EJA, funcionando como um mecanismo sutil de expulsão: não está

propriamente excluído, mas incluído de modo marginal. Como consequência, a modalidade tem contemplado um público cada vez mais diversificado em termos etários, com carga horária reduzida, que concluem os estudos sem aprender os conteúdos básicos.

Não obstante, o ideário neoliberal de democratização das oportunidades e meritocracia, a partir do qual se organiza o Estado, imputa aos indivíduos a responsabilidade pela melhoria de suas condições de vida e também pelo seu fracasso. O fato de alguns estudantes das classes trabalhadoras serem capazes de superar os diversos obstáculos, fortalece a compreensão de aqueles que não conseguem ser devido a sua incapacidade e que isso é, portanto, de responsabilidades deles. Cria-se, com isso, a impressão até mesmo entre os próprios estudantes de que as questões do sistema educacional estão relacionadas à incapacidade pessoal (Lessa & Tonet, 2013). Essa compreensão, de acordo com Santos (2017) qualifica os “desiguais como iguais”, atribuindo sucesso e fracasso como produto de aptidões naturais, e do esforço individual fundamentando a meritocracia e culpabilização do fracasso escolar. Não é fora de contexto que os estudantes da EJA apontam como motivos para a retomada da escolarização a necessidade de qualificar sua força de trabalho, melhorias de suas condições familiares e de subsistência, ingresso no Ensino Superior e promoção social (Mezzalira, Silva, & Guzzo, 2014; Negreiros et al., 2017). Diante disso, não é incomum pensar que o Estado lhes faz um favor ao lhe ofertar o retorno à escola através da EJA, onde pode recuperar o tempo perdido por meio da aceleração dos estudos.

Patto (2005), ao discutir sobre reprovação e defasagem idade-série, deflagra que estas são apenas sintomas de graves problemas na forma de conceber e organizar a educação escolar e, porque não, a política educacional. Submisso ao neoliberalismo, o Estado passa a limitar verbas destinadas à garantia dos direitos sociais e, nessa conjuntura, a política educacional é movida pelo barateamento do ensino público, o que lhe permite apenas manipular sintomas, negligenciando causas estruturais. Entende-se que a reprovação aumenta o custo do aluno, que

passa mais tempo no sistema escolar e, para eliminá-lo, é adotado como alternativa a aceleração para regularização do fluxo, que reverbera em dados estatísticos positivos, dando uma falsa impressão de “inclusão” dos alunos, quando na verdade, garantem uns trocados (bolsas-auxílio) pela matrícula, delegando a tarefa de educar os pobres às organizações não-governamentais, de caráter assistencialista.

A problemática descrita por Patto (2005), embora não se refira especificamente à EJA, evidencia a redução das políticas públicas voltadas para educação dos trabalhadores aos interesses do capital (Silva, 2011). As reformas educacionais da década de noventa, não foram suficientes para garantir à EJA financiamento público, uma vez que o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) direcionou os recursos públicos à educação de crianças e adolescentes. Mesmo com a posterior inclusão no FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (MEC, 2016), o investimento na educação de pessoas adultas ainda é pautado em diversos programas específicos para atender aos excluídos (Di Pierro, 2005b).

Alguns dos programas educacionais voltados para EJA contavam com bolsas ou auxílios financeiros na tentativa de promover a permanência, a exemplo da parceria com a bolsa família (Heriques & Ireland, 2005). Consistem, porém, em iniciativas de caráter compensatório, articuladas às práticas filantrópicas e/ou parcerias com esferas públicas não-estatais ou privadas, como os programas citados em tópico anterior (Pereira, 2014; Rummert, 2007). Diante disso a EJA tal qual se dá nos tempos atuais, é uma produção histórica e social de um modelo educacional que precisa voltar-se para uma formação que vai além dos interesses do capital.

Diante do exposto entende-se que as políticas públicas desempenham um papel importante no reconhecimento e acesso da classe trabalhadora aos direitos civis que historicamente foram-lhes negados, sejam educação, saúde, moradia ou outros. Contudo, as

relações de contradições revelam também a democratização de oportunidade embora sob a face de igualdade social, nada mais é do que uma inclusão marginal. A EJA, embora se constitua como uma educação para a classe trabalhadora que oportuniza a superação das barreiras escolares, pode ainda viabilizar uma escolarização precária onde o foco maior é a certificação. Além disso, um ponto a refletir é a crescente inserção de adolescentes e jovens homens nas etapas finais da modalidade que correspondem ao Ensino Médio, o que aponta para lacunas no ensino regular. Nesse bojo, é relevante compreender como a Psicologia pode contribuir ao estudo deste fenômeno e com propostas de intervenção para o enfrentamento das questões postas. Com isso, no tópico a seguir, será descrito o que vem sendo produzido no Brasil acerca da Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos.

3.4. Estudos sobre Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos: o estado da arte de pesquisas realizadas no Brasil

A busca por identificar o estado da arte sobre Psicologia na interface com a Educação de Jovens e Adultos parte da compreensão de que ao verificar o que pesquisas científicas vêm investigando essa temática, é possível apreender a situação do conhecimento produzido até então a esse respeito e compreender as relações existentes, que aproximam e distanciam a Psicologia da EJA. Desse modo, pretende-se a seguir, descrever o estado da arte de pesquisas nacionais (dissertações e teses) sobre esse assunto (Silva et al., 2014).

Ao realizar o estado da arte, foram então organizados os seguintes procedimentos: constituição dos critérios de escolha das produções a serem analisadas; sistematização das publicações selecionadas; e, articulação das questões postas acerca da Psicologia Escolar e Educacional e EJA com discussões consolidadas no âmbito científico. A seguir, será realizado o detalhamento do que foi desenvolvido em cada uma das etapas.

Para escolha das produções científicas foram estabelecidos os seguintes critérios: A) recorte editorial, estabeleceu-se as pesquisas veiculadas aos bancos de dissertações e teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses - BNTD; B) recorte temporal, as publicações realizadas no período de 2008 a 2017; C) recorte pela subárea de conhecimento, considerou-se aquelas cuja áreas de concentração versavam Psicologia e Educação e D) recorte temático, publicações que se referissem direta ou indiretamente Psicologia Escolar e Educacional e EJA.

A partir dos descritores “Psicologia Escolar” AND “Psicologia Educacional” AND “Educação de Jovens e Adultos” - EJA, foram encontradas 46702 dissertações e teses. Ao realizar o recorte temporal foram localizados 17739 trabalhos, seguindo com o recorte por área de conhecimento restaram 135 pesquisas realizadas cujas áreas de concentração variavam entre Educação e Psicologia. Destas, mediante recorte temático restaram 18 pesquisas, sendo duas teses e dezesseis dissertações correspondentes à intercessão Psicologia e EJA. Como mostra a figura 03 a seguir:

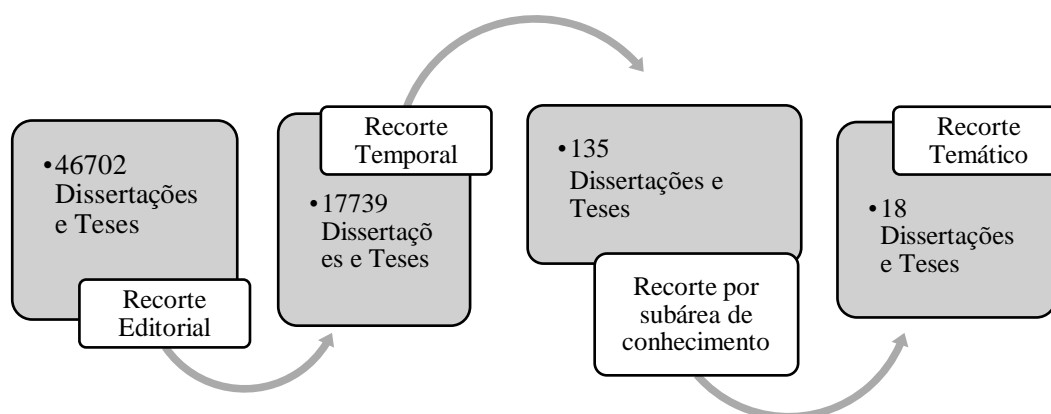


Figura 03: Estado da arte de dissertações e teses sobre Psicologia na interface com a EJA

Os estudos selecionados foram caracterizados com base nos seguintes aspectos: título, ano, programa de pós-graduação e sua respectiva Instituição de Ensino Superior (IES);

localidade; objetivo; aporte teórico e delineamento metodológico da pesquisa da pesquisa. Em seguida foram organizados eixos de análise, com base nos resultados alcançados pelos estudos.

- *Caracterização dos estudos selecionados*

Tomando por base o *tipo de estudo realizado, seus respectivos programas de pós-graduação, localidade e ano* de publicação é possível afirmar que as pesquisas relacionando a Psicologia e EJA vem sendo alvo de investigação ao longo dos anos tanto de programas de pós-graduação em Educação, quanto em Psicologia com um número expressivo de dissertações que englobaram 16 trabalhos e apenas duas teses. Conforme a tabela 4 a seguir:

Tabela 04:
Caracterização do estado da arte das teses e dissertações sobre formação em Psicologia Escolar e Educacional

ID	Título	Autor/ Ano	Tipo, Programa, Instituição e Localidade	Ano
1	Avaliação de uma proposta de ensino de leitura e escrita para jovens e adultos utilizando software educativo	Llausas, R. V. (2008)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2008
2	Habilidades metatextuais em produções de histórias escritas por alunos da educação de jovens e adultos – EJA	Leite, A. C. L. (2010)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2010
3	Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva	Mollica, A. J. P. (2010)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2010
4	Professores da Educação de Jovens e Adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana	Fernandes, A. A. T. (2011)	Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2011
5	Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de	Silva, G. L. (2011)	Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR (PR)	2011

trabalhadores precariamente escolarizados				
6	Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens adultos da EJA no enfoque metalinguístico	Souza, J. D. P. (2011)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2011
7	Trabalho, Aprendizagem e desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Clave, T. M. (2013)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFPR (PR)	2013
8	Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos	Assis, L. N. (2014)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2014
9	Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão crítica (de 2000 a 2012)	Costa, A. Z. (2014)	Mestrado – Pós-Graduação em Educação – UFSCar (SP)	2014
10	Um gênero EJA em Vitória, Espírito Santo: uma experiência em formação	Kilian, R. B. (2014)	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia Institucional – UFES (ES)	2014
11	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo à luz da Psicologia Histórico-cultural	Lima, S. M. (2014)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UECE (CE)	2014
12	EJA e Educação Escolar: Um estudo de como aluno constitui sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização	Casanova, K. C. L. (2015)	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC (SP)	2015
13	Pisando em um campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de Jovens e Adultos	Lima, L. V. C. (2015)	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia UNIR (RO)	2015
14	O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber	Rocha, P. M. (2015)	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia – PUC (MG)	2015
15	Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos	Lacerda, L. S. (2016)	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia – UNICEUB (DF)	2016
16	Adolescentes em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo de criminalização da a adolescência pobre	Miranda, G.	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia Institucional – UFES (ES)	2016
17	As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA	Leal, M. P.	Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia – UNICEUB (DF)	2017

18	"Por um Êthos docente militante	Pimenta, L. C. P.	Mestrado - Pós- Graduação em Psicologia Institucional – UFES (ES)	2017
----	---------------------------------	----------------------	---	------

Fonte: Pesquisadora

Foram encontradas portanto, sete pesquisas realizadas na região sudeste vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica (PUC), em São Paulo; três de dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no Espírito Santo; uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em São Paulo; e outra dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica – PUC, em Minas Gerais, totalizando catorze pesquisas. Na região sul obteve-se uma tese referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, ambos localizados na Universidade Federal do Paraná – UFPR, no Paraná. Na região centro-oeste foram encontradas duas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, no Distrito Federal, enquanto que na região Norte obteve-se uma dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Rondônia – UNIR, em Rondônia. Aparentemente o tema tem sido estudo em sua maioria por programas de pós-graduação em Educação localizado na região Sudeste, como mostra o Tabela 5 a seguir:

Tabela 05:

Número de Publicações por Região e IES

ID	Tipo – Programa de Pós-Graduação -- Localidade --		Número de Publicações por IES	Número de Publicações
	Educação	Psicologia		
Sudeste	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação) – PUC – São Paulo (6); Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional – UFES – Espírito Santo (2); Mestrado em Psicologia – UFES – Espírito Santo (1);		12

	da Educação) – PUC - São Paulo (1); Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar / São Paulo (1);	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia PUC - Minas Gerais (1);	
Centro-Oeste	–	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNICEUB – Distrito Federal (2);	02
Sul	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR – Paraná (1); Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR - Paraná (1);	–	02
Norte	–	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNIR - Rondônia (1)	01
Nordeste	Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação – UECE – Ceará (1)	–	01
Total	11 trabalhos	7 trabalhos	18

Fonte: Pesquisadora

Dos dezoitos estudos selecionados nove foram estudos empíricos e dois estudos teóricos. Os objetos de estudo contemplaram de modo geral a compreensão dos processos de escolarização dos público da EJA nas mais diversas especificidades: alunos idosos e adolescentes, jovens em situação de privação de liberdade, alunas mulheres negras, dentre outros aspectos (Casanova, 2015; Costa, 2014; Lima, 2015; Leal, 2017; Miranda, 2016; Reis, 2017; Rocha, 2015); e também a investigação da formação e atuação docente na EJA (Fernandes, 2011; Kilian, 2014; Lacerda, 2016; Rocha, 2015); o papel do trabalho na aprendizagem e desenvolvimento (Clave, 2013; Lima, 2014; Silva, 2011); o processo de ensino e aquisição da leitura e escrita (Llausas, 2008; Leite, 2010; Souza, 2011) e ainda a militância na EJA (Pimenta, 2017).

Quanto ao aporte teórico, obteve-se que as pesquisas variam quanto à fundamentação teórica, podendo ser agrupadas em quatro categorias: *Psicologia e Educação*; *Psicologia e*

Clínica; Outros; e Sem Especificações. Evidenciou-se que a maioria das pesquisas se utilizaram de aporte teórico que versa sobre *Psicologia e Educação*, ou seja, recorreram em sua fundamentação às teorias voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento, como a Psicologia Histórico-cultural (Clave; 2013; Lima; 2014; Silva, 2011) ou Sócio Histórica (Casanova, 2015); Teoria Psicogenética de Wallon (Assis, 2014; Fernandes; 2011; Mollica, 2010), e Pedagogia Freiriana (Lacerda, 2016). Houveram também, pesquisas que relacionaram *Psicologia e Clínica*, com isso recorrem às perspectivas que fundamentam abordagens clínicas em Psicologia para discorrer sobre a temática, como análise do comportamento (Leite, 2010; Souza, 2011), psicanálise (Rocha, 2015) e fenomenologia (Reis, 2017). Foram ainda encontrados estudos que se pautaram em perspectivas antropológicas e sociológicas, organizadas aqui como *Outros*, desse modo, discutiram a temática à luz da teoria de Foucault, Deleuze e Gatarri (Kilian, 2014; Pimenta, 2017), e também de antropólogos Jeanne Fravet-Saada e Márcio Goldman (Miranda, 2016). Foram encontrados, ainda, estudos *sem especificação* quanto ao aporte teórico, ou seja, não foi possível identificar em seu referencial uma matriz epistemológica (Costa, 2014; Leal, 2017).

Quanto ao *delineamento metodológico*, quatro dos estudos analisados eram teóricos e quatorze empíricos, que variaram quanto aos participantes e instrumentos de investigação. Dentre os estudos de natureza documental, três concentraram-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo por objetivo discutir o papel do trabalho para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da EJA. Outro estudo teórico buscou analisar as produções científicas em Psicologia no que tange ao atendimento de alunos idosos. Dos estudos empíricos, dez estudos têm por público-alvo discentes (Assis, 2014; Casanova, 2015; Llausas, 2008; Leite, 2010; Leal, 2017; Lacerda, 2016; Miranda, 2016; Pimenta, 2017; Rocha, 2015; Souza, 2011) e quatro tiveram por participantes professores que atuam na EJA, coordenadores e gestores (Fernandes, 2011; Mollica, 2010; Lilian, 2014; Lima, 2015). O levantamento das informações

foi realizado a partir de instrumentos diversos como questionário, entrevistas com os participantes, observação impressionista, vídeo gravação; caderno de campo e outros.

Conforme mostra a Tabela 6 a seguir:

Tabela 06:

Delineamentos dos estudos selecionados

ID	Autor/ Ano	Objetivo	Aporte teórico	Método: tipo de estudo, instrumentos e participante e
1	Llausas, R. V. (2008)	Avaliação de uma proposta de ensino de leitura e escrita para jovens e adultos utilizando software educativo	Análise do comportamento	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Software de treino de leitura e escrita utilizado com 5 alunos da EJA
2	Leite, A. C. L. (2010)	Investigar a habilidade metatextual em produções de histórias escritas por alunos da Educação de Jovens e Adultos	Análise do comportamento	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Protocolo para treino de habilidades de escrita de histórias com 12 alunos da EJA
3	Mollica, A. J. P. (2010)	Identificar as necessidades desse professor no que se refere tanto à sua formação inicial, quanto ao auxílio que a escola deve dispensar-lhe nessa etapa profissional	Teoria Psicogenética de Wallon	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Entrevistas com docentes iniciantes da EJA
4	Fernandes, A. A. T. (2011)	Discutir como a afetividade se expressa na atuação docente, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, na percepção de professores e alunos	Teoria Psicogenética de Wallon	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Questionário com alunos; Entrevista com a professora sobre a trajetória profissional; Observação impressionista; Vídeo gravação
5	Silva, G. L. (2011)	Elaborar, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, uma abordagem crítica à Educação de Jovens e Adultos no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos precariamente escolarizados	Psicologia Histórico-cultural	Estudo Teórico Análise de documentos relacionados à EJA

6	Souza, J. D. P. (2011)	Verificar como estão lendo e escrevendo os jovens e adultos de 1a a 4a serie de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a relação dessas habilidades com o desenvolvimento metafonológico	Análise do comportamento	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Treino comportamental com 62 estudantes da EJA
7	Clave, T. M. (2013)	Discutir o aparato teórico-conceitual da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere às categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento a fim de extrair contribuições para o debate e para as práticas educativas concretas da Educação de Jovens e Adultos.	Psicologia Histórico-cultural	Estudo Teórico Análise de documentos relacionados à EJA
8	Assis, L. N. (2014)	Compreender como se deu o processo de inserção na escola, os aprendizados e os sentimentos vivenciados por um aluno de 55 anos que procurou pela primeira vez a EJA	Teoria Psicogenética Wallon	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Diário de campo e entrevista com um aluno da EJA
9	Costa, A. Z. (2014)	Levantar elementos que podem colaborar com o atendimento de idosos enquanto sujeitos que compõe a EJA	Sem especificações	Estudo Teórico Análise de artigos científicos
10	Kilian, R. B. (2014)	Entender como o trabalho na educação de jovens e adultos (EJA) se constitui um gênero específico em meio ao gênero profissional docente	Clínica da Atividade – (Deleuze e Gatarri)	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Vivências no espaço escolar e entrevista com diretor
11	Lima, S. M. (2014)	analisar a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos.	Psicologia Histórico-cultural	Estudo Teórico Análise de documentos relacionados à EJA
12	Casanova, K. C. L. (2015)	Analisar e dar visibilidade aos sentidos e significados construídos por um aluno da EJA sobre a escola, o seu processo de escolarização.	Psicologia Sócio histórica	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Entrevista com um aluno da EJA

13	Lima, L. V. C. (2015)	investigar o processo de escolarização de adolescentes (15 a 17 anos) na Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do ensino fundamental, no município de Ji-Paraná	Psicologia Histórico-cultural	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Análise documental; caderno de campo; entrevista com profissionais que atuam na EJA, com representantes das secretarias estadual e municipal, coordenadores da modalidade nas escolas e professores
14	Rocha, P. M. (2015)	investigar, inicialmente, as certezas cristalizadas e rígidas daqueles sobre estes alunos	Psicanálise	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Conversação psicanalítica com professores da EJA
15	Lacerda, L. S. (2016)	analisar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma proposta de trabalho baseada no método Paulo Freire a fim de analisar sua prática pedagógica antes e depois da utilização dessa proposta dialogal, bem como verificar quais os desafios que ela impõe	Método de alfabetização Paulo Freire	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Projeto de alfabetização pautado na proposta dialogal de Paulo Freire e entrevista com 10 estudantes da EJA
16	Miranda, G.	problematizar o processo de criminalização da adolescência pobre	Antropologia (Jeanne Fravet-Saada e Márcio Goldman)	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
17	Leal, M. P.	analisar o papel das discriminações na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos – EJA	Sem especificações	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Entrevistas com mulheres negras estudantes da EJA
18	Pimenta, L. C. P.	analisa práticas de militância no contexto da Educação de Jovens e Adultos	Análise institucional - (Foucault, Deleuze, Gatarri /Lapassade) -	Estudo Empírico <i>Instrumentos e Participantes:</i> Entrevistas com 5 educadores e gravações das reuniões de formação de estudaes da EJA

Fonte: Pesquisadora

Diante do exposto apreende-se que as pesquisas tendem a configurar-se em estudos empíricos. Embora o aporte teórico adotado seja, em sua maioria, relacionados às teorias que analisam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, há também uma tendência em

analisar o fenômeno a partir das teorias da clínica psicológica que tem por foco de análise o indivíduo. A pluralidade metodológica, ao passo que permite uma investigação partir de diversas vertentes, pode ser também uma fragilidade para análises aprofundadas das contribuições da Psicologia a esta modalidade de ensino.

Delineamento do escopo dos estudos

De acordo com o escopo dos estudos, foram estabelecidos os seguintes eixos analíticos:

a) processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito; b) prática docente na EJA e c) alunos na EJA.

O eixo analítico *Processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito* reuniu dez pesquisas que buscaram compreender o treino de leitura e escrita, a partir de treinos discriminativos, à luz da análise do comportamento (Llausas, 2008; Leite, 2010; Souza, 2011); e também trabalhos que buscaram compreender o papel do trabalho na aprendizagem e desenvolvimento humano (Clave, 2013, Lima, 2014; Silva, 2011). No que se refere aos processos de ensino, tomando por base os princípios comportamentais, os estudos obtiveram que os alunos apresentam repertórios de leitura e escrita variados que podem ser desenvolvidos a partir das relações ensinadas (Llausas, 2008). A aquisição destas habilidades por jovens e adultos seguem os mesmos princípios que regem aprendizagem de crianças, e que a maior experiência de vida e com a linguagem oral não se constitui uma vantagem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. As relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, seja entre os alunos ou com professores é um contribuinte para assiduidade dos alunos nas classes de EJA. Salienta-se ainda que preciso contribuir com a formação continuada dos professores na busca por conhecimento científico que embase a prática pedagógica (Souza, 2011).

No que se refere à categoria trabalho, compreendida a partir do materialismo histórico-dialético e sua relação com aprendizagem e desenvolvimento, os estudos evidenciaram que embora seja reconhecido a relevância do trabalho nas propostas educativas voltadas para EJA, o trabalho é tido apenas uma ocupação no mercado de trabalho, e aprendizagem decorrente do processo de desenvolvimento individual e adaptação. Evidencia-se a necessidade de que as políticas educacionais voltadas para EJA assumam uma concepção de desenvolvimento explícita e que reconheça o trabalho enquanto atividade que permite ao homem humaniza-se e desenvolver suas funções psicológicas.

O eixo analítico *Prática docente na EJA* englobou seis pesquisas relacionadas ao trabalho docente na modalidade. Destarte, avaliaram a atuação do professor, a formação inicial, concepção acerca de adolescentes em medida socioeducativa na EJA e a afetividade no processo de ensino (Fernandes, 2011; Kilian, 2014; Lacerda, 2016; Mollica, 2010; Pimenta, 2017; Rocha, 2015). Os estudos embora utilizem de delineamentos teórico e metodológicos distintos foram unânimes no reconhecimento da necessidade de formação inicial e continuada de professores que seja específica para atuar na EJA (Fernandes, 2011; Lacerda, 2016; Mollica, 2010). Mesmo os professores que já possuem experiência na modalidade admitem que o suporte da equipe escolar é um facilitador para uma prática pedagógica efetiva e motivador para atuarem na modalidade mesmo diante dos problemas a serem enfrentados, e reconhecem que o professor tem um papel importante na melhoria do processo educacional (Fernandes, 2011). Ademais, foi evidenciada a importância de a administração pública junto aos trabalhadores proponha mudanças nos processos de gestão e trabalho na EJA em vez sugerir uma mera adequação do conteúdo do ensino regular (Kilian, 2014).

No eixo analítico *Processo de escolarização e o alunado da EJA* reuniu sete trabalhos direcionados ao processo de escolarização dos discentes da modalidade, a inserção e atendimento de alunos idosos, adolescentes em conflito com a lei e mulheres negras estudantes

da EJA (Assis, 2014; Casanova, 2015; Costa, 2014; Lima, 2015; Leal, 2017; Miranda, 2016, Reis, 2017). Aponta-se que a EJA reúne estudantes com processos de escolarização distintos e experiências educacionais diversas. São estudantes que em sua maioria enfrentaram situações de exclusão, discriminação, violência e racismo, que restringem as suas possibilidades existenciais e os coloca em situação de sofrimento e vulnerabilidade. O não acesso à escola e dificuldades decorrentes do processo de escolarização somados às condições históricas e socioeconômicas do país levam muitos jovens e adultos a não frequentarem a escola, ou ficarem à margem do ensino regular. Posteriormente, quando retornam à escola por meio da EJA dizem revelam do desejo de “ser alguém na vida”, ou seja, desejam ser visíveis ao outro, pois ser excluído significa ser expulso da comunidade de sentidos e ter suas identidades destituídas (Casanova, 2015; Leal, 2017; Reis, 2017). Em relação ao público idoso, salienta-se a importância de conhecer suas necessidades e interesses ao ingressarem na EJA; propiciar um ambiente cultural que promova o desenvolvimento cognitivo, compreendendo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente coletivo intergeracional; investir em materiais didáticos adequados e estimular a auto eficácia, autonomia cidadania e inserção social, superando estereótipos e crenças negativas acerca da EJA (Costa, 2014).

Em relação ao público adolescente, foi evidenciado o aumento do número de adolescentes encaminhados à EJA e isso se deve às exigências por melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que tem culminado na prática de higienização do ensino regular. Mesmo diante das atualizações na legislação que ocasionaram a inclusão da modalidade no sistema de financiamento e a instituição das diretrizes curriculares da EJA que preveem a redução do tempo de duração das séries, não ocorreu a organização de um quadro docente específico para EJA, nem tampouco uma proposta pedagógica diferenciada. Esse contexto favorece então a preconização do ensino na EJA e dá margem para tensionamentos entre professores/alunos e intergeracional dentro da modalidade (Lima, 2015). Ressalta-se

também que a modalidade tem atendido à adolescente em situação de privação de liberdade (Miranda, 2016; Rocha, 2015).

As análises empreendidas permitem afirmar os estudos relacionando os conhecimentos da Psicologia à realidade da EJA embora assumam perspectivas teóricas diferentes, se assemelham no que se refere ao público participante aos quais se destinam. Em sua maioria são investigações com alunos ou professores, ou ainda, analisam os processos de aprendizagem e desenvolvimento que, de igual modo, relacionam-se a esses dois atores. São incipientes estudos que analisam este fenômeno tendo em vista seus determinantes histórico, sociais e econômicos que o influenciam. Destaca-se que, apesar da busca realizada ter por alvo a Psicologia na interface com a EJA, não foram localizados estudos que abordassem a Psicologia Escolar nesta modalidade, nem, tampouco, à atuação do psicólogo na EJA. Diversos estudos (Proença, Silva, & Yamamoto, 2014; Souza & Silva, 2015) indicam que, no cenário brasileiro, os psicólogos que atuam nas escolas têm concentrado sua prática nos níveis iniciais de ensino (educação infantil e ensino fundamental), seguidos do ensino médio e educação especial, e de modo menos expressivo na EJA. Desse modo, a inserção incipiente desse profissional nesta modalidade de ensino repercute de maneira direta na ausência de estudos sobre essa atuação profissional na EJA, assim como deflagra a falta de estudos sobre o tema.

O conhecimento do estado da arte sobre Psicologia e EJA permitiu uma visão geral sobre as contribuições da Psicologia para esta modalidade, sendo possível identificar suas limitações e avanços, e tendências de pesquisas sobre o assunto. Esta análise, todavia, consiste em um recorte de pesquisas realizado a partir de critérios de inclusão/exclusão previamente estabelecidos, com descritores e banco de dados específicos, e com isso, pode ter restringido o alcance da totalidade de Teses e Dissertação relacionadas à temática. Apesar disso, tais limitações, não alteram a relevância das informações alcançadas.

Realizadas estas considerações, entende-se que as Políticas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos é um campo em potencial para inserção do psicólogo escolar. Visto que as práticas emergentes em Psicologia Escolar e Educacional vão além de atuar junto aos processos educativos, este profissional pode atuar junto aos processos psicossociais por intermédio da formulação, execução e avaliação destas políticas. Frente ao exposto este estudo pretende descrever e explicar o que vem sendo produzido no campo da Psicologia Escolar e Educacional no que concerne a EJA, bem como colaborar para compreensão de como a Psicologia pode contribuir com este segmento educacional. A seguir estão expostos os objetivos deste estudo, e na sequência, o capítulo sobre o Método.

4. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

- Analisar a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e de Adultos (EJA).

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil profissional das professoras-pesquisadoras e as ações formativas desenvolvidas no que se refere à interface Psicologia Escolar e Educacional e EJA;
- Apreender como a EJA é compreendida na visão das professoras-pesquisadoras de cinco regiões do país;
- Analisar como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA.

5. Método

Este capítulo apresenta, inicialmente, os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, baseados no método materialista histórico-dialético. Em seguida, apresenta o contexto, os procedimentos de apreensão dos dados e os cuidados éticos adotados no estudo e por fim, apresenta o procedimento de análise de dados.

5.1. Pressupostos Teórico-Metodológicos do Estudo

Este estudo adota a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e para tanto, utiliza o método *materialista histórico-dialético* para a análise do fenômeno psicológicos. Esta psicologia compreende o homem como ser social, que se desenvolve pela mediação de instrumentos, pelo trabalho e pelo uso de signos psicológicos, apropriando-se, com isso, dos bens culturais. A investigação, na Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, não se limita a uma dimensão imediata de sociedade, mas numa dimensão histórica, de modo a compreender a relação do humano com os bens materiais e intelectuais produzido por outros humanos ao longo da história (Leontiev, 2004; Vygotsky, 2010).

Existem três características importantes de acordo com Vygotsky (2007) para o estudo dos fenômenos com base na Psicologia Histórico-Cultural: 1) *analisar os processos e não objetos*, ou seja, considerar a história dos processos envolvidos na investigação, 2) *explicar o fenômeno ao invés de apenas descrevê-lo*, que consiste na busca pela essência do fenômeno (características internas) e não no conceito aparente (características perceptíveis), e 3) *investigar os “comportamentos fossilizados”*, buscar nos comportamentos originais e mais primitivos, os vestígios históricos que permanecem no homem contemporâneo.

O método materialista histórico-dialético, parte da compreensão de ciência que considera a totalidade imediata em que um fenômeno se apresenta apenas como ponto de partida para sua representação, ao mesmo tempo que um ponto de chegada, ao nível do pensamento, ou seja, o fenômeno só pode ser apreendido através de uma construção teórica (Marx, 2008). Entende que o concreto não é somente uma soma de dados parciais, mas uma síntese de abstrações e, com isso, ao investigar um fenômeno psicológico em seu processo de transformação, é preciso entendimento de que ele é parte e momento de uma realidade concreta da realidade social. Diante disso, ao buscar compreender um fenômeno, faz-se necessário o entendimento de dois momentos distintos: o momento da *aparência* trazida pelos dados, e o da *essência*, construído através do pensamento teórico (Meira, 2014).

Para Marx (2008, p. 26), é possível estudar um fenômeno de duas maneiras: *o método analítico e o método sintético*. No primeiro caso, fragmentamos a realidade, como em pequenos átomos, ou seja, em conceitos cada vez mais simples. Após esta realização é possível um retorno. Assim, “pode-se substituir a visão caótica da realidade constituída de abstrações passa então a ser articulada a um sistema de conceitos e de determinações logicamente sistematizadas”. Compreende-se, com isso, que a abstração é a capacidade intelectual de extrair da contextualidade determinada, isto é, da totalidade, um elemento para, com isso, isolá-lo e analisá-lo. A abstração permite, portanto, que o elemento abstraído de suas determinações mais concretas passe para determinações mais simples, que são postas a partir da universalidade, particularidade e singularidade. Neste ponto, o objeto abstraído é abstrato, não correspondendo à totalidade da qual foi extraído, pois corresponde à unidade do diverso. Para alcançar o conhecimento do concreto (realidade) é necessário o retorno inverso através do conhecimento teórico, desse modo, o cérebro pensante se apropria da realidade (Netto, 2011).

Nessa direção, Lukács (1970) afirma que para compreender os fenômenos de maneira autêntica e aproximada da realidade, isto é, em sua processualidade e totalidade, toma-se respaldo na dialética entre a unidade *singular-particular-universal*. Engels (1979) defende que por mais rígido e arbitrário que pareça, à primeira vista, essa classificação quem quer que tenha estudado verificará a necessidade interna desse agrupamento, pois serve tanto de fundamento às leis do pensamento e quanto às leis naturais. Explica que a *singularidade* corresponde ao registro do fato isolado. A *particularidade* é forma especial de movimento que apresenta a propriedade de se transformar sob condições especiais, em outra forma de movimento. A *generalidade*, igualmente geral na forma e no conteúdo, não é suscetível de ampliação: trata-se, portanto de uma lei (Engels, 1979). Em outras palavras, o singular representa o ponto de partida do conhecimento, onde o fenômeno revela sua imediatez, enquanto o universal expressa a complexidade do fenômeno e sua totalidade histórico-cultural. Em oposição e contínua tensão, o particular constitui-se como a categoria de mediação entre o que é específico (singular) e o que é geral (universal), como ilustra a Figura 04 a seguir.

Essas categorias podem ser expressas por intermédio da forma de modo de ser, determinações de existência, ou seja, aspectos isolados de uma sociedade determinada. São, portanto, de ordem *ontológica*, objetivas e reais, e partir destes procedimentos intelectivos o pesquisador reproduz à teoria. Estas categorias são, com isso, *históricas e transitórias* (Netto, 2011).

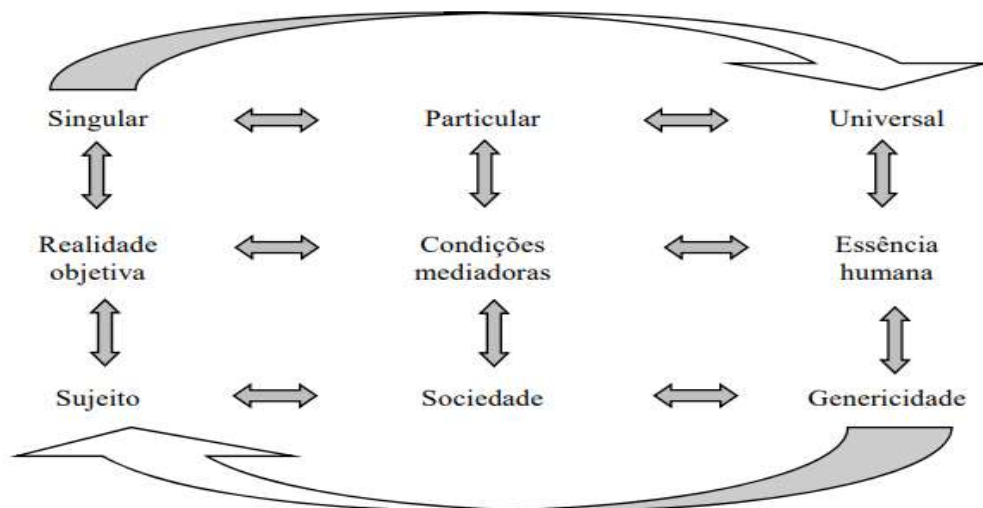


Figura 04: Relação entre Singular-Particular -Universal (Bernardes, 2010)

No tocante a este estudo, a compressão singular-particular-universal do fenômeno partiu da análise da formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas à EJA, como mostra a Figura 05:

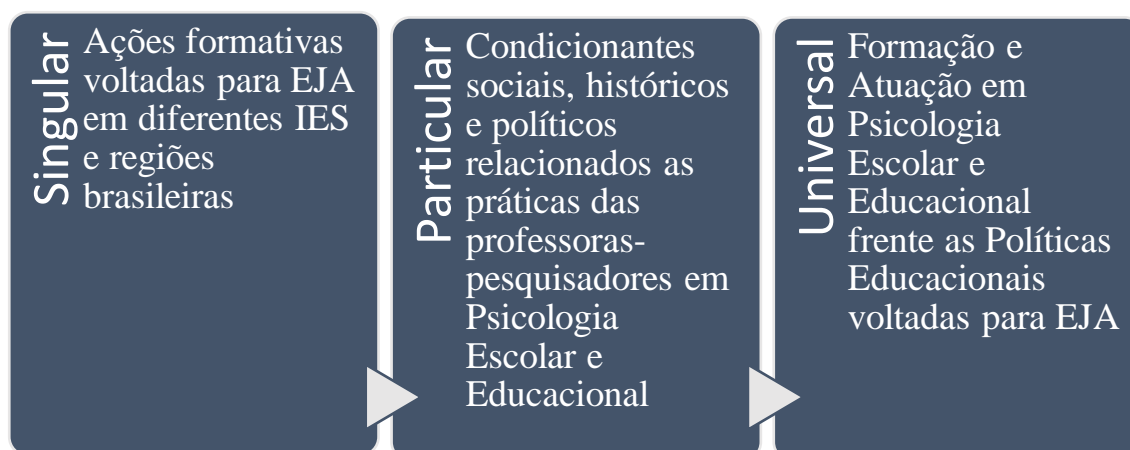


Figura 05. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo.

Compreende-se, portanto, que o ponto de partida deste estudo revelou-se pelo conhecimento das *ações formativas voltadas para EJA em diferentes IES e regiões brasileiras*. Em contraposição, e em contínua tensão, obteve-se como categoria de mediação os *Condicionantes sociais, históricos e políticos relacionados as práticas das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional*; e assim, a totalidade histórico-cultural foi expressa por intermédio da *Formação e Atuação em Psicologia Escolar e Educacional frente as Políticas Educacionais voltadas para EJA*, compondo desse modo a lógica dialética deste estudo. A seguir expõe-se o contexto do estudo.

5. 2. Contexto do Estudo

Este estudo tem por cenário a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Criada em 1983, essa associação tem como missão o incentivo e o desenvolvimento das ciências humanas no Brasil, em particular na área da Psicologia, servindo de apoio e de fórum na discussão de políticas para o desenvolvimento da pesquisa psicológica nos programas de pós-graduação. Ao longo desses anos, cresceu e se consolidou como uma associação que tem possibilitado o intercâmbio entre pesquisadores e programas de pós-graduação, para tanto, propondo e estimulando sua organização na forma de Grupos de Trabalho (GTs).

Atualmente a referida Associação conta com 79 GTs que abordam o estudo de temáticas diversas em Psicologia, dentre elas a Psicologia Escolar. Cada GT é formado a partir de uma rede de pesquisadores de diferentes universidades e regiões do país, e também do exterior, e têm por objetivo promover a investigação de temas e questões concernentes ao grande campo da Psicologia. As atividades realizadas pelos GTs visam produtos colaborativos de diferentes naturezas, sejam elas teóricas, metodológicas,

epistemológicas, sociais, tecnológicas. Além disso, por meio destas atividades é pretendida a formulação de artigos, livros e capítulos de livros, organização de eventos científicos pontuais, participação em eventos científicos nacionais e regionais, bem como, bancas de mestrado e tese nos temas afins ao GT, e mesmo em visita a programas para discussão ou realização conjunta de pesquisa.

Desse modo, a escolha desse cenário se justifica por congrega pesquisadores em Psicologia Escolar e Educacional de diferentes regiões do Brasil, que têm expressiva produção de conhecimento na interface Psicologia e Educação e investigam o campo das políticas públicas educacionais. Com isso, almeja-se que, ao realizar o estudo nesse cenário, seja possível contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos e para formação em Psicologia, para atender as particularidades dessa Política.

5.3. Procedimentos de Apreensão dos Dados e Cuidados Éticos

Inicialmente esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com número de parecer 2.708.259 (Anexo B). Cumpre, portanto, as recomendações éticas e legais de pesquisas com seres humanos das Resoluções N° 466/2012 e N° 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e à Resolução 010/2012, do Conselho Federal de Psicologia.

Para apreensão dos dados, este estudo foi organizado em duas fases, tendo em vista que para atingir o objetivo geral ao qual se propõe era necessário, de antemão caracterizar o contexto do estudo, ou seja, os GTs da ANPEPP, cujo foco era Psicologia Escolar e Educacional, bem como, os seus respectivos membros. Foi realizada então, uma busca no site da ANPEPP para verificar a lista de GTs vinculados que tinham intercessão

com a Psicologia Escolar e Educacional, a partir dos quais foram identificado quatro GTs: Psicologia e Políticas Educacionais; Subjetividade Ensino e Aprendizagem; Psicologia Escolar e Educacional; e, Psicologia Política³. Salienta-se que, apesar de existirem outros GTs cujo foco se relacionam ao âmbito da educação, teve-se como critério a relação com a Psicologia Escolar e Educacional. Após este momento foi possível identificar os pesquisadores membros dos respectivos GTs. Foi realizada, ainda, uma busca aos currículos Lattes dos respectivos membros para identificar o perfil profissional e, com isso, selecionar os participantes por região geográfica. A seleção por região se deu com o propósito de que fossem apreendidas informações de diferentes contextos.

Após identificar e selecionar os participantes foi realizado o contato por e-mail e/ou por telefone com os professores-pesquisadores. No ensejo foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E) que, conforme as recomendações éticas, continham informações referentes à pesquisa como: título, objetivo, procedimentos, riscos e sua respectiva assistência, benefícios, aspectos éticos e legais, etc. Continham ainda, solicitação para gravação da entrevista e ênfase no caráter voluntário do estudo, no sigilo dos participantes e na liberdade para recusa ou desistência em qualquer fase da pesquisa.

A *primeira fase* consistiu em os participantes responderem a um questionário de dados sócio demográficos (Apêndice C) para caracterização do perfil docente e apresentação das práticas formativas realizadas. Com vista a complementar as informações dispostas nos questionários foram brevemente analisadas, também, os currículos lattes dos participantes assim como, os Projetos Político-Pedagógicos de Curso (PPC) no tocante as ênfases curriculares, nomenclaturas das disciplinas e respectivas

³Mencionar o nome dos GT's ainda é um ponto de reflexão para a autora, pois pode dar indícios de quem são os possíveis participantes do estudo. Nesse sentido, tendo em vista os aspectos éticos da pesquisa científica, ainda é um ponto a ser debatido para o texto final.

carga horárias ofertadas pelas IES onde as professoras-pesquisadoras atuam. A *segunda fase* correspondeu à realização de entrevistas *on-line* e individuais com os participantes (Apêndice D). As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade do participante.

Participaram deste estudo doze professoras-pesquisadoras sendo: três professores da região Nordeste, três da região Sul, dois da região Centro-Oeste, dois do Norte e dois do Sudeste. Para realização das entrevistas a pesquisadora utilizou a sala do Núcleo de Pesquisa Desenvolvimento Humano, Psicologia e Queixa Escolar (PSIQUED), do qual faz parte, localizado na Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Reis Velloso, em Parnaíba, no Piauí.

Os procedimentos adotados para apreensão dos dados podem ser observados na Tabela 07 a seguir:

Tabela 07
Procedimentos para apreensão dos dados

ID	Objetivo	Procedimento	Instrumentos de Coleta de Dados
Primeira Fase	Caracterização do perfil professores-pesquisadores e apresentação das práticas formativas realizadas	Envio dos instrumentos e TCLE por e-mail aos participantes	<i>Questionário de dados sócio demográfico e profissionais:</i> levantamento de informações sócio demográficas e profissionais, como sexo, instituição formadora, titulação acadêmica; IES de atuação e ações teórico-práticas desenvolvidas com suas respectivas carga-horária semanal, etc. De modo a suplementar as informações dispostas foi realizada a análise dos currículos lattes dos participantes e PPC das IES.
Segunda Fase	Apreensão de como a EJA é compreendida na visão de professores-pesquisadores de	Realização de Entrevistas online e individuais com professores pesquisadores	<i>Roteiro de entrevista semiestruturada:</i> levantamento de informações sobre como a EJA é compreendida; como a psicologia pode contribuir

cinco regiões do país;
Análise de como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA

com EJA; como ocorre a formação em Psicologia Escolar na IES onde atua; dentre outras.

Fonte: Pesquisadora.

Os procedimentos adotados contribuíram para que fosse apreendida a realidade inicial e caótica do fenômeno, e com isso obter o que estabelece Vygostky (2007) quanto a explicar o fenômeno em vez da mera descrição. O *questionário de dados sócio demográfico e profissionais* permitiu o conhecimento da singularidade do fenômeno estudado, isto é, permitiu o conhecimento do contexto (singular) no qual as professoras participantes desenvolvem sua prática docente e da diversidade curricular das IES às quais estão vinculados. Por seu turno, o *Roteiro de entrevista* contribuiu à apreensão de como a EJA é compreendida na visão das professoras-pesquisadoras do Brasil e a análise de como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos na EJA. As informações obtidas a partir destes instrumentos, juntamente com o conhecimento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar e Educacional Brasileira contribuiu para que além da descrição, se alcançasse a explicação do fenômeno estudado.

5.4. Procedimentos Analíticos do Estudo

Para a análise dos conteúdos apreendidos, serão tomados por base os procedimentos analíticos feitos por Asbarh (2011), Pasqualini (2010) e Fonseca e

Negreiros (2019) que descrevem os seguintes procedimentos analíticos, a partir do método materialista histórico-dialético, conforme a figura 6:



Figura 6: Procedimentos de análise de dados no método histórico-dialético

A *apreensão do real imediato*, ou representação inicial caótica do todo, consiste em, por meio dos dados coletados, obter-se uma representação da aparência do fenômeno. A *descrição empírica* é a organização dos dados em categorias, de acordo com a temática e a frequência em que se apresentam. Na *descrição teórica*, os dados serão organizados em categorias ou eixos de análise, relacionando os dados empíricos com pensamentos teóricos, visando a apreensão da essência do fenômeno. Em seguida, haverá o *estabelecimento da unidade de análise central do objeto de pesquisa* e, enfim, ocorrerá o *retorno à realidade dos dados para explicá-los*, com isso, pretende-se superar a descrição e explicar o fenômeno a partir do movimento singular, particular e universal (Asbarh, 2010; Pasqualini, 2010; Fonseca & Negreiros, 2019).

Mediante os dados coletados foram constituídos os eixos analíticos descritos na Figura 05 abaixo:

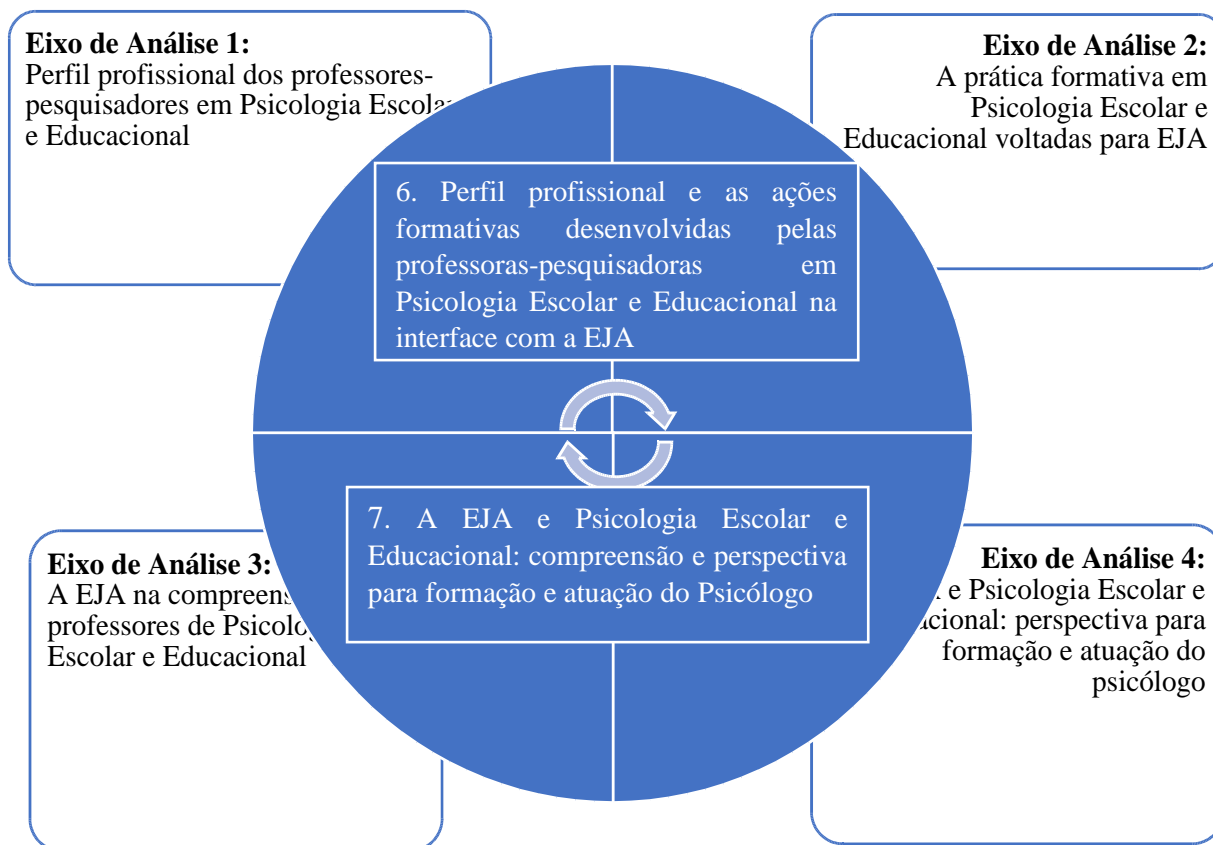


Figura 07: Apresentação dos eixos de análise deste estudo

Ante ao exposto os capítulos analíticos que se sucedem apresentam os referidos eixos de análise, bem como, as informações apreendidas com este estudo. A seguir apresentar-se-á o Perfil Profissional e Territórios de Formação dos professores-pesquisadores em Psicologia Escolar e Educacional.

6. Perfil profissional e as ações formativas desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional na interface com a EJA

Este capítulo reúne, portanto, os dados obtidos a partir das respostas dos participantes desse estudo ao questionário sócio. Para complementar as informações foram brevemente analisados também o currículo lattes das professoras-pesquisadoras e os PPC disponíveis nos sites das IES. As informações coletadas foram organizadas em dois eixos analíticos, como mostra a Figura 7 abaixo:

Eixos de Análise

Eixos de Análise	
Eixo de Análise 1: Perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional	Perfil profissional das professoras-pesquisadoras
	O percurso de formação das professoras-pesquisadoras
	Currículo Acadêmico em Psicologia Escolar e Educacional
Eixo de Análise 2: A prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA	Ações teórico-práticas desenvolvidas que envolvem a EJA
	EJA nas pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional

Figura 8: Apresentação dos Eixos de Análise 1 e 2

Os eixos de análise que compõe este capítulo são, portanto: 1) *Perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional*, que revela: o Perfil profissional das professoras-pesquisadoras; O percurso de formação das professores-pesquisadoras; e o Currículo acadêmico em Psicologia Escolar e Educacional. A 2) A

prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA, por sua vez, retrata as ações teórico-práticas desenvolvidas que envolvem a EJA, e também, revela a EJA nas pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional, que serão pormenorizados a seguir.

6. 1. Eixo de Análise 1: Perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional

Esse eixo de análise aborda o perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar, sua formação, bem como a produção acadêmica no tocante ao objeto deste estudo. O eixo foi construído a partir das respostas dos questionários que abordou os dados pessoais, como também, aspectos da prática docente.

6.1.1. Perfil profissional das professoras-pesquisadoras

As professoras-pesquisadoras participantes deste estudo, em sua maioria, foram profissionais do sexo feminino (91,6%), que atuam em instituições públicas (83,3%) e também em instituições privadas (16,6 %). A localidade das Instituições de Ensino Superior (IES) onde atuam como docentes distribuem entre os diferentes estados brasileiros, dentre os quais se pode citar: na Região Norte, Acre e Pará (P2; P11); na Região Nordeste, Rio Grande do Norte e Paraíba (P1; P6; P7); na Região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul (P8; P12); na Região Sudeste, São Paulo (P9;P10); na Região Sul, Paraná (P3;P4;P5). Em relação ao período em que atuam como docentes, foi constatado que as participantes apresentam, predominantemente, mais de 15 anos na docência, como mostra a Tabela 8 a seguir.

Tabela 8:
Dados de Identificação dos participantes do Estudo

ID	Sexo	IES onde atuam como docente	Localidade	Período que atua como docente
P1	Masculino	Pública	Rio Grande do Norte – RN	mais de 15 anos
P2	Feminino	Pública	Rondônia – RO	mais de 15 anos
P3	Feminino	Pública	Paraná – PR	mais de 15 anos
P4	Feminino	Pública	Paraná – PR	mais de 15 anos
P5	Feminino	Pública	Paraná – PR	mais de 15 anos
P6	Feminino	Pública	Paraíba – PB	mais de 15 anos
P7	Feminino	Privada	Rio Grande do Norte – RN	entre 6 e 10 anos
P8	Feminino	Pública	Mato Grosso do Sul – MS	mais de 15 anos
P9	Feminino	Privada	São Paulo – SP	mais de 15 anos
P10	Feminino	Pública	São Paulo -SP	mais de 15 anos
P11	Feminino	Pública	São Paulo -SP	mais de 15 anos
P12	Feminino	Pública	Mato Grosso do Sul – MS	mais de 15 anos

Fonte: Questionários.

Apreende-se, portanto, que as professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional tendem a ser do sexo feminino, atuantes em instituições públicas e que possuem uma ampla carreira docente, isto é, mais de 15 anos de atuação, com exceção de P6, que apresenta entre 6 e 10 anos. Denota-se, portanto, uma vasta experiência na ciência psicológica. A predominância do sexo feminino entre os participantes deste estudo explica o emprego do termo “professoras-pesquisadoras” aplicado em todo o texto.

Entende-se, portanto, que estas informações corroboram com demais estudos que investigam sobre o perfil do psicólogo. Em um estudo realizado pelo CFP sobre quem é o Psicólogo Brasileiro revelou que desde 1988 até a presente década a Psicologia já era uma “profissão feminina” (Bastos & Gomide, 2010; Rosas, Rosas, & Xavier, 1988).

6.1.2. O percurso de formação das professoras-pesquisadoras

Em relação à formação inicial das professoras-pesquisadoras pode-se apreender que as participantes obtiveram graduação em Psicologia (P1; P3; P4, P5; P7; P8; P9; P10; P11; P12) e também, em Pedagogia (P2; P6). O ano de conclusão do curso ocorreu majoritariamente entre os períodos da década de 1970, 1980 e 1990, em instituições públicas e privadas, como mostra a Tabela 8.

Evidenciou-se que todas as professoras-pesquisadoras participantes obtiveram formação *stricto sensu* envolvendo Psicologia e Educação, dentre os quais pode-se citar: mestrado e/ou doutorado em Educação (P1; P3; P4; P5; P8); em Psicologia (P6; P7; P11); em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (P2; P9; P10); em Psicologia Cognitiva (P6); doutorado em Integração da América Latina (P3) e História (P11). O ano de obtenção dos referidos títulos variou entre as décadas de 1990 e anos 2000. Além do exposto, parte das participantes obtiveram também título de livre docência (P10) e pós-doutorado no Brasil e no exterior (P2, P4, P5, P8, P9, P10, P11).

Tabela 9:
Formação profissional das professoras-participantes do Estudo

ID	Formação Inicial				Formação Complementar			
	Graduação				Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>			
	Curso de Formação	Ano de Conclusão	Instituição Formadora	Localidade da IES	Curso de Formação	Ano de conclusão	Instituição Formadora	Localidade da IES
P1	Psicologia	1983	Pública	Rio Grande do Norte – RN	Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-Doutorado	1998 2001 2016	Pública	Rio Grande do Norte – RN; Paraná - PR
P2	Pedagogia	1988	Pública	Mato Grosso do Sul - MS	Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; Pós-Doutorado	2000 2005 2014	Pública	São Paulo - SP
P3	Psicologia	1981	Privada	Paraná - PR	Mestrado em Educação Doutorado em Integração da América Latina	2005 2016	Pública	Paraná – PR; São Paulo - SP
P4	Psicologia	1986	Pública	Paraná - PR	Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-Doutorado	1988 2003	Pública	São Paulo – SP; Mato Grosso do Sul - MS
P5	Psicologia	1985	Pública	Paraná - PR	Mestrado em Educação Doutorado em Educação Escolar Pós-doutorado	2000 2007 2008	Pública	São Paulo
P6	Pedagogia	1994	Pública	Pernambuco - PE	Mestrado em Psicologia Cognitiva	2000 2015	Pública	Pernambuco - PE

Doutorado em Psicologia Cognitiva								
P7	Psicologia	2001	Pública	São Paulo – SP	Mestrado em Psicologia; Doutorado em Psicologia	2004 2010 2019	Pública	São Paulo; Rio Grande do Norte - RN
P8	Psicologia	1976	Pública	Mato Grosso do Sul - MS	Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-Doutorado	1989 1992 2003/2004	Privada Pública	São Paulo – SP; Espanha/Portugal;
P9	Psicologia	1973	Privada	São Paulo – SP	Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano Pós-Doutorado	1981 1987 2003/2004	Pública	São Paulo – SP; Estados Unidos
P10	Psicologia	1978	Pública	São Paulo – SP	Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano Pós-Doutorado Livre-Docência	1991 1996 2002 2010	Publica	São Paulo – SP; Canadá
P11	Psicologia	1999	Pública	São Paulo – SP	Mestrado em Psicologia Doutorado em História Pós-Doutorado.	2003 2007 2016	Pública	São Paulo - SP
P12	Psicologia	1984	Privada	Mato Grosso do Sul - MS	Mestrado em Educação Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Pós- doutorado	1991 1997 2007	Pública	Mato Grosso do Sul – MS São Paulo – SP Brasília - DF

Ao relacionar a formação inicial com a formação continuada, pode-se observar que algumas professoras-pesquisadoras buscaram dar continuidade à sua formação na mesma região ou IES em que obtiveram a formação inicial, como é o caso de P1, P6, P9 e P10. Todavia, a maioria das participantes buscaram formação em IES localizadas em outras regiões, como P2, P3, P4, P5, P8 e P12. Já as participantes P7 e P11 realizaram o movimento de buscar formação inicial em regiões diferentes das que atuam como docente.

Salienta-se que a busca por formação ocorreu predominantemente durante as décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000 e que aqueles que buscaram formação continuada em outras regiões direcionaram-se para o estado de São Paulo (P3, P4, P5, P8, P12). Duas das participantes que permaneceram na mesma região de origem são correspondentes a este mesmo estado. De modo, tem-se que as instituições formadoras localizadas neste estado ao longo do tempo tiveram um papel de destaque na formação em Psicologia Escolar e Educacional, assim como, pode-se inferir uma possível unicidade similaridade teórica entre as participantes deste estudo. Apesar do exposto, evidencia-se que algumas das professoras-pesquisadoras que obtiveram doutorado e pós-doutorado recentemente, entre 2014 e 2016, estiveram vinculadas a instituições localizados no Rio Grande do Norte, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Paraná indicando também uma recente descentralização na produção de conhecimento neste campo.

Em direção à análise de tais informações, à luz da abordagem materialista dialética é preciso, de acordo com Vygostsky (2007, p. 62), compreender que o “desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral”, (2007, p. 62), nesse sentido, recorre-se aos aspectos histórico e político da formação em Psicologia para obter a abstração dos dados, ou seja, a partir desta contextualidade, extrair as múltiplas determinações dos elementos expostos e analisá-los (Marx, 2008).

Por meio da abstração dos dados anteriormente apresentados tem-se que a formação profissional das participantes ocorridas nas décadas de 1980, 1990 e anos 2000 aconteceu em um momento de ascensão do movimento de crítica no país. Isto é, em um período de contestação dos referências teóricas tradicionalmente utilizados em Psicologia e busca pela construção de uma nova identidade do psicólogo. Nesse bojo, infere-se que as professoras entraram em contato com a Psicologia Escolar e Educacional em um período de “reconstrução”, onde ocorre o aumento do número de produções científicas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional por meio dos quais há a ressignificação dos trabalhos teóricos e práticos na área (Barbosa, 2012; Barbosa & Souza, 2012; Maluf, 2015; Souza, 2009).

Neste mesmo período, segundo estudos realizados pelo CFP sobre “*A formação acadêmica: onde reside a deficiência*” de autoria de Gomide (1988), a Psicologia Escolar era avaliada de maneira positiva. A autora destaca também que na década de 1980 a Docência era a segunda área mais escolhida pelos psicólogos para atuação, e que a prática Escolar era valorizada pelos docentes tornando-se um interessante campo de estágio, todavia, devido aos baixos salários oferecidos pelo mercado, o interesse por este campo de atuação na fase acadêmica não se refletia na atuação profissional, refletindo no baixo índice de psicólogos escolares no período em questão.

Concomitante ao exposto, há a (re)democratização do país, momento onde houve não só mudanças no âmbito da organização política, mas também na organização social através da garantia de direitos civis. Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1980, a Educação passou a assegurar dentre outros como um direito universal. Juntamente com isso, uma série de reformas educacionais e formulação de políticas educacionais foram propostas, dando subsídios para a reorganização da Psicologia Escolar enquanto campo

de produção de conhecimento e prática (Barbosa, 2012; Barbosa, & Marinho-Araújo, 2010; Pfromm Neto, 2008).

Relacionar a formação das docentes com este apanhado histórico faz-se necessário para compreensão do tempo e momento em que as participantes passaram a atuar a partir da ciência psicológica. Entende-se que a produção de conhecimentos científicos e cotidianos estão relacionadas as produções histórico-sociais e permitem o desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, a (re)produção destes conhecimentos (Vygostsky, 1993; 2010). Nessa direção, Marx (1981) afirma que a produção intelectual através da consciência está engendrada em um movimento social e histórico, ou seja, a produção de vida material.

Gomide (1988) e Bastos e Gomide (2010) expõem que desde a década de 1980 há uma predominância entre os psicólogos brasileiros de formação em instituições cuja dependência administrativa é privada. Afirmam que cerca de 70% do ensino de Psicologia (graduação) concentra-se em Faculdades Privadas, com isso, os participantes destes estudos estão em contraste com essas informações, uma vez que, a maioria são egressos de instituições de dependia administrativa pública.

No que se refere à hegemonia da busca por formação complementar no estado de São Paulo, tem-se o fato de que, segundo os estudos realizados por Matos (1988), na década de 1980 das opções existentes a nível de pós-graduação, 79, 4% localizavam-se na região sudeste, bem como a produção científica provinha desta mesma região (Amorim & Costa, 2010; Seixas, Coelho-Lima, & Costa, 2010). Além disso, de acordo com Mello (1989) foi com a criação da a Universidade de São Paulo – USP e da Pontifícia Católica – PUC, ambas localizadas em São Paulo que de fato começou a ter formação profissional em Psicologia e a formalizar esta profissão. A primeira instituição foi seio de formação de uma das referências que fomentou o movimento da Psicologia Escolar Crítica no país,

a saber, Maria Helena de Sousa Patto, que não somente contribuiu teoricamente, mas também com a formação de outros profissionais da área. Além das referidas instituições, o estado também conta com mais três grandes universidades estaduais que subsidiam uma expressiva formação profissional nas mais diversas áreas no estado: Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp (Aranha, 2014; Souza, 2009; 2017).

A busca por Formação Complementar, principalmente em outras regiões, principalmente a região sudeste, é produto da própria concentração da pós-graduação em Psicologia na região. Segundo Costa e Yamamoto (2010), metade dos programas de pós-graduação em Psicologia no país ficam no Sudeste, revelando a estreita relação estabelecida entre o desenvolvimento econômico e as políticas científicas. Aliado a isso, os autores retratam a ramificação em ritmo acelerado da pós-graduação em direção as regiões Norte e Nordeste e Centro-Oeste nos de 2003 a 2015. Estas regiões atualmente instalam 48% dos programas de pós-graduação, revelando a importância que as políticas científicas voltadas para descentralização espacial da pós-graduação têm tido ao longo dos anos.

Outro ponto ressaltado pelos autores supracitados é que a pós-graduação tem se centralizado em dependências administrativas públicas. Cerca de 70% dos cursos de mestrado e doutorado são ofertados por instituições públicas federais e estaduais. Esse dado aponta para a mercantilização da educação superior brasileira, onde as instituições privadas centram-se no ensino e não destinam recursos à pesquisa e formação de pesquisadores (Macedo et al., 2017). Tal prejuízo repercute não somente na deficiente formação discente em pesquisa, como reduzem as oportunidades para que os professores universitários destas instituições se tornem pesquisadores (Costa & Yamamoto, 2016).

Essas informações corroboram com os dados encontrados nesse estudo, pois verifica-se que 91,6% das professoras-pesquisadoras obtiveram a titulação em instituições de dependência administrativa públicas, e atualmente são professoras-pesquisadoras também, em instituições dependência administrativa públicas.

Destaca-se ainda que, ao relacionar as informações da Tabela 06 com a Tabela 05 do *Item 5. 1.1* anteriormente citada, pode-se constatar que a maioria das profissionais atuam como docentes nas instituições das quais foram egressas, demonstrando uma tendência de retorno das profissionais às instituições formadoras para colaboração enquanto docente, este movimento pode ser observado entre as participantes P1; P4; P5; P8; P9; P10. E em outras palavras, a busca por formação complementar propicia aos docentes o desenvolvimento de níveis mais elevados de consciência, de desenvolvimento intelectual, mas não somente isso, tal ação permite ao homem (docente) o retorno a sua realidade para promover transformações por meio de novas condições, ou seja, o retorno às instituições formadoras na condição de mediador de processos, isto é, professor.

Ante ao exposto, constata-se, então, que as professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional participantes deste estudo, em sua maioria, obtiveram formação em Psicologia, formadas em instituições públicas entre os anos de 1970 e 2000. Obtiveram ainda formação *stricto sensu* na área em que atuam enquanto docentes e atuam predominantemente em instituições de dependência administrativa pública, dentre elas algumas das quais foram egressas. Com isso, o tópico a seguir revela como as participantes deste estudo vêm abordando a Psicologia Escolar e Educacional nas disciplinas teórico-práticas ministradas nos últimos cinco anos.

6.1.3. Currículo Acadêmico em Psicologia Escolar e Educacional

Para compreender por meio de quais disciplinas teóricas e práticas as professoras-pesquisadoras têm abordado os processos educativos e a Psicologia Escolar e Educacional, este apartado apresenta o compilado de disciplinas lecionada pelos participantes nos últimos cinco anos. As informações foram organizadas por intermédio das respostas apresentadas nos questionários sócio demográficos e de uma breve análise dos PPC da graduação e Pós-graduação das IES as quais estão vinculados.

No que se refere às ênfases curriculares do curso de Psicologia, pode-se observar a predominância de ênfases relacionadas à clínica e à saúde. Apesar disso, a ênfase curricular em processos educativos também pode ser encontrada, como é o caso das instituições em que atuam os participantes P2; P4; P5; P8; P12, como mostra a Tabela 9.

Quanto às disciplinas ministradas na graduação nos últimos cinco anos, as professoras-pesquisadoras abordam os processos educativos por intermédio das seguintes disciplinas propedêuticas: História da Psicologia em seus fundamentos e epistemologias; Psicologia Escolar e problemas de aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento Humano; Psicologia Histórico-Cultural; Intervenções em contextos escolares e educacionais; Processos Psicopatológicos na Infância e Adolescência, cuja carga horária varia entre 60 e 136 h/a. No que tange a aplicação prática do conhecimento teórico ministrado, este vem ocorrendo através das disciplinas de estágio básico em contextos educativos e estágios profissionalizantes. A carga horária destas disciplinas práticas varia de 34h/ semestrais a 407 horas/ bimestrais.

No que se refere às disciplinas lecionadas na pós-graduação *stricto sensu*, estas estão voltadas à metodologia de pesquisa e às epistemologias relacionadas aos processos educativos, desenvolvimento e aprendizagem, à inclusão escolar, dispositivos institucionais na educação e à Psicologia Histórico-Cultural (vide Tabela 9).

Tabela 10:*A Psicologia Escolar e Educacional nos currículos de formação*

ID	Ênfase Curricular	Disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar
P1	Promoção da saúde; Processos Avaliativos e Clínicos.	Graduação: História da Psicologia: fundamentos e epistemologia – 30h Seminário de Integração IV – 60h; Estágio IV – 60h; Estágio da ênfase II – Orientação Profissional e Educacional – 60h Mestrado: Construção do Conhecimento em Psicologia – 30h Análise de Dados na Pesquisa Psicológica – 40h Seminário de Orientação II – 30h Doutorado: Tópicos avançados em planejamento de pesquisa e análise de dados em psicologia – 60 Seminário de Orientação de Tese II – 30 Seminário em Tópicos Especiais I: Pedologia – 30h
P2	Psicologia e processos educativos; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde	Graduação: Psicologia Histórico-Cultural – 80h Seminários Temáticos em Psicologia e Educação – 80h Mestrado: Metodologia da Pesquisa em Psicologia: abordagem qualitativa – 80h Psicologia Histórico-Cultural: Teoria, método e pesquisas – 80h Seminário de Pesquisa – 80h
P3	Psicologia e processos de investigação científica; Psicologia e os processos educativos e processos de prevenção e promoção da saúde	Graduação: Psicologia escolar e problemas de aprendizagem -136h/a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar – 136 h/a
P4	Saúde e Processos clínicos; Educação e Trabalho	Graduação: Psicologia escolar e problemas de aprendizagem – 68h Periodização do desenvolvimento Vygotsky Formação Profissional na Ênfase: Estágio Supervisionado na Ênfase em Educação/Formação Teórico-Metodológica para prática profissional na ênfase em Educação) – 408h/s Mestrado e Doutorado: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – 60h
P5	Saúde e Processos clínicos; Educação e Trabalho	Graduação: Psicologia escolar e problemas de aprendizagem – 68h Psicologia do Desenvolvimento -136 Psicologia Histórico-Cultural – 68h Formação Profissional na Ênfase em Educação: Estágio Supervisionado na Ênfase em

		Educação/Formação Teórico-Metodológica para prática profissional na ênfase em Educação) – 408h; Mestrado: Ensino Superior: Políticas Públicas e Atuação Docente – 30 h/a; Doutorado: Docência no Ensino Superior e na Pós-Graduação – Estudos Avançados – 30h/a
P6	Não identificado	Graduação: Psicologia do Desenvolvimento Humano – 60h;
P7	Processos Clínicos e atenção Integral a Saúde; Processos Psicossociais e Psicoeducativos	Graduação: Intervenções em contextos escolares e educacionais 66h; Processos Psicopatológicos na Infância e Adolescência 66h/a; Estágio Básico em Processos Educativos- 66h/a; Estágio Específico em Intervenções Psicológicas área de psicologia escolar- 198h/a; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem 66h/a; Teorias de Ensino e Aprendizagem – 60h/a; Psicologia da Educação – 100 h/a;
P8	Psicologia e os processos de prevenção e promoção da saúde; Psicologia e processos educativos.	Mestrado: Seminário de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural;
P9	Psicologia, cultura e contemporaneidade; Psicologia, práticas clínicas e saúde; Psicologia e políticas públicas; Psicologia e processos institucionais	Graduação: Educação e Formação: Supervisão de Estágio – 170h/a Mestrado e Doutorado: Psicologia Crítica Seminário Avançado de Pesquisa – 90 h/a
P10	*Segue regimento do Conselho Estadual de Educação	Graduação: Psicologia e Educação - 60h (Estágio 15h) Mestrado e Doutorado: Psicologia, sociedade e educação na América Latina: movimentos contemporâneos de crítica -120 h/a Interdisciplinaridade e metodologias de estudos comparados - 60h/a O Trabalho de Campo na Pesquisa Qualitativa em Psicologia - 120h/a Sistematização Crítica da Abordagem Histórica Cultural e Possíveis Aplicações na Psicologia - 120 h/a
P11	Não identificado	Graduação: Psicologia e Políticas Públicas; Análise Institucional; Psicologia, justiça e direitos humanos - 60h Mestrado e Doutorado: Optativas de Psicologia Social e Modos de produção dos Dispositivos

		institucionais na educação - 60h Seminários de Tese I e II - 60h
P12	Psicologia e os processos de prevenção e promoção da saúde; Psicologia e processos educativos	Graduação: Estágio supervisionado em Psicologia e Processos e promoção de saúde I, II, III, IV – 34h/a Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos Psicossociais –34 horas Trabalho e conclusão de cursos - 34 h/a Mestrado e Doutorado: Epistemologia da psicologia – 60 h/a Seminário de Pesquisa – 60 h/a Produção do conhecimento em educação especial – 60 h/a Aprendizagem e Inclusão – 60 h/a Epistemologia da psicologia – 60 h/a Seminário de Pesquisa – 60 h/a Produção do conhecimento em educação especial – 60 h/a Aprendizagem e Inclusão – 60 h/a

Fonte: Questionário e PPC.

Mediante a apresentação deste compilado de disciplinas, reitera-se que embora apresentem pontos em comum, cada matéria, seja da graduação ou da pós-graduação *stricto sensu*, possui uma organização específica diante do conteúdo ministrado e das especificidades do processo formativo. Apreende-se que, de modo geral, que os processos educativos e a Psicologia Escolar e Educacional têm sido introduzidos na formação por intermédio de matérias relacionadas ao desenvolvimento humano, aprendizagem e através das epistemologias teóricas relacionadas à Psicologia Escolar Crítica. Verifica-se, com isso, indícios de criticidade na proposta formativa (Andrada, Petroni, Jesus, & Souza, 2018; Marinho-Araújo, 2016; Souza, 2017).

Nesta direção, Seixas et al. (2016) expõe que a abordagem das políticas sociais, dentre elas a Educação, nos cursos de Psicologia vem ocorrendo de maneira específica. Explica que disciplinas generalistas e propedêuticas como Ética e História da Psicologia tratam a temática de modo menos expressivo, apenas quando abordam em alguma medida o debate sobre a inserção do Psicologia nas políticas sociais. Nas disciplinas de Psicologia

do Desenvolvimento e Psicopatologia aparecem como um dentre os vários pontos tratados, ou como complemento de temas mais amplos. Conquanto, há uma tendência em abordar as políticas sociais em disciplinas de áreas específicas, é o caso da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional. Afirmam que nesta disciplina as políticas sociais em educação tendem a ser abordadas de modo predominante. Percebe-se que há um reconhecimento neste campo da importância de o psicólogo conhecer a legislação e debates em torno das políticas educacionais.

Não obstante, Silva Junior; Silva, Urt e Vital (2017) ponderam que parte das disciplinas que abordam a interface Psicologia e Educação ainda parte da compreensão de um sujeito diverso. Afirmam que a maioria das disciplinas ainda apresentam um viés clínico que individualiza a atuação do Psicólogo. Isto é, apresentam uma visão de sujeito e subjetividade desvinculado das suas condições sociais e educativas. Além disso, o curto espaço de tempo em que são ministradas as disciplinas, em média um semestre cada, não são suficientes para apresentação das alternativas teórico-metodológicas e para suprir as demandas que o Psicólogo encontra na prática. Faz-se necessário, portanto, a formação de pensadores críticos que articulem a realidade do Sistema Educacional Brasileiro com as demandas da população.

Os indícios de criticidade na proposta formativa através das disciplinas elencadas pelas professoras-pesquisadoras participantes deste estudo são compreendidos por meio do que afirma Tanamachi (2000). A autora elenca os seguintes critérios de análise: a contextualização da Psicologia e Educação no interior de múltiplas determinações (sociais, políticas e economias); utilização de autores de pensamento crítico; compromisso teórico-prático ou técnico-político e explicação dos pressupostos teóricos metodológicos assumidos. Paccini (2017) e Firbida e Vasconcelos (2019) defendem que a formação em Psicologia precisa estar engajada com a realidade política e social de

desigualdades, que considere a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento do psiquismo constituído socialmente e a consciência como reguladora da conduta humana. Com isso, defende que é de suma relevância uma formação que se fundamente na Psicologia Escolar Crítica, pois esta perspectiva leva em consideração um conjunto de relações institucionais e históricas e tem a educação como uma produção que se constrói no interior das relações sociais.

Martins (2016), por sua vez, pondera algumas contradições que podem haver neste processo formativo. Afirma que tendo em vista os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, não basta o mero contato com o conteúdo da Psicologia Escolar Crítica para que o psicólogo em formação desenvolva o pensamento crítico. Nem toda aprendizagem é desenvolvente, faz-se necessário que os conteúdos dispostos e a forma como são organizados favoreçam a apropriação de conhecimentos qualitativamente distintos. Sendo assim, entende-se que é relevante também a análise aprofundada de outros fatores, como: as condições de aprendizagem, as ementas, os objetivos das disciplinas, as bibliografias utilizadas, entre outros, para que se entenda de modo completo os aspectos de criticidade envolvidos, contudo, isso não limita a importância de expor estas informações curriculares.

Ante o exposto, tem-se, que as professoras-pesquisadoras abordam os processos educativos e a Psicologia Escolar e Educacional, através de disciplinas propedêuticas e disciplinas específicas e profissionalizantes, na graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Embora possa verificar-se indícios de criticidade na proposta formativa, a apropriação desse conhecimento, que reflete na prática profissional pautada no pensamento crítico e desenvolvimento dos futuros profissionais, dependem também de como essas propostas são sistematizadas e das condições de aprendizagem proporcionadas, sendo esta uma

sugestão para estudos posteriores. Com isso, o tópico a seguir expõe como vem ocorrendo a prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional no tocante a EJA.

6.2.Eixo de Análise 2: A prática formativa em Psicologia Escolar e Educacional voltadas para EJA

Este eixo analítico descreve as ações formativas teórico-práticas que vêm sendo desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras participantes deste estudo acerca da Psicologia Escolar e Educacional e EJA.

6.2.1. Ações teórico-práticas desenvolvidas que envolvem a EJA

Entende-se que as ações teórico-práticas fomentadas no decorrer do processo formativo no Ensino Superior devem estar fundamentadas metodologicamente na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. Pressupõe, por conseguinte, uma formação que vise a síntese de três processos: **o ensino**, que ocorre pela transmissão e apropriação do saber sistematizado e historicamente acumulado; **a pesquisa**, que corresponde à materialização ou objetivação desses conhecimentos, isto é, a produção de novos conhecimentos por meio dos problemas emergentes na prática social; e **a extensão**, que propõe a intervenção sobre a realidade, e que engendradora, por sua vez, um movimento de retorno e retroalimentação do ensino e pesquisa. Estas são atividades constitutivas do Ensino Superior e devem nortear o trabalho coletivo, sendo contempladas no Projeto Político-Pedagógico de Curso, pois favorecem uma ação interdisciplinar e propiciam a apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações (Martins, 2012; Mazzilli, 2011). Desse modo, a Figura 8 apresenta como estas ações são distribuídas no tocante aos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, dentre elas a EJA (DCN, 2013).

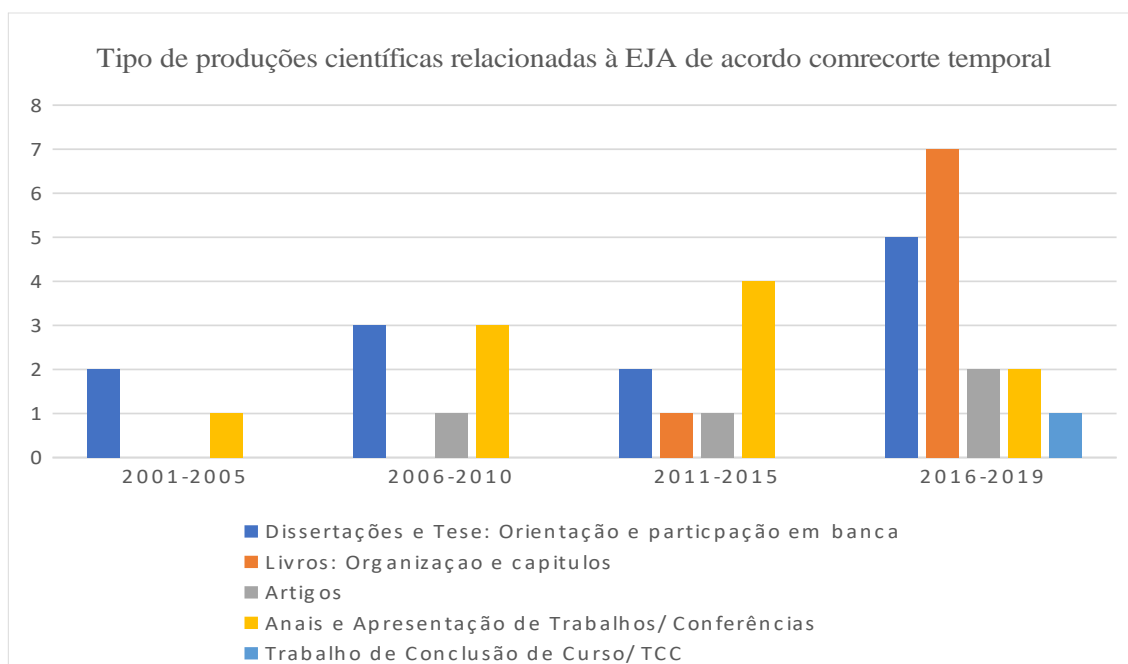


Figura 09: Dados das ações teórico-práticas relacionadas à EJA

Apreende-se que no âmbito do *ensino* as ações teórico-práticas têm se distribuído principalmente entre as etapas do ensino regular, isto é, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio têm sido as principais etapas onde se tem desenvolvido estágios em Psicologia Escolar. Todavia, evidencia-se a incipiência de práticas de ensino voltadas para as diferentes modalidades e, nesse bojo, a EJA aparece como uma modalidade de ensino em potencial, inserção no que diz respeito à prática em Psicologia Escolar. As ações relacionadas ao ensino são diversas dentre as quais se pode mencionar: visitas técnicas às escolas e estágios básicos relacionados às disciplinas propedêuticas; estágios profissionalizantes (ou de ênfase) propriamente ditos, com isso, os alunos têm contato com os processos educativos e psicossociais, e se inserem em instituições educacionais que atendem a uma ou mais das referidas etapas e modalidades.

No âmbito da *pesquisa*, destaca-se o predomínio de estudos direcionados ao Ensino Fundamental, seguidos do Ensino médio e Educação Infantil. Assim, como no âmbito do ensino anteriormente mencionado, as modalidades educativas aparecem como

objetos de estudo da Psicologia Escolar e Educacional. A EJA, por sua vez, destaca-se como a segunda mais pesquisada, dentre as modalidades, seguida da Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola em maior escala. As ações em pesquisa ocorrem por meio de estudos acadêmicos no decurso das disciplinas, como também, pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dissertações, na pós-graduação *Stricto Sensu*, que se desdobram em artigos, anais de congressos, capítulos e organização de livros, dentre outros.

No âmbito da extensão é principalmente para o ensino regular onde são direcionadas as ações teórico-práticas. Apesar disso, evidencia-se também o desenvolvimento de práticas extensionistas relacionadas às modalidades, dentre elas a EJA. Reitera-se que foram consideradas nesse bojo ações integradas, que envolvem os diferentes atores escolares e não somente os alunos, como por exemplo: a formação de professores que atendem a um determinado segmento, ações articuladas aos núcleos de pesquisas e estudos, às clínicas-escola e articulação com outras entidades como Secretarias Municipais e Estaduais, Fórum de Medicalização da Educação e Sociedade, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE. Destaca-se, ainda, que alguns participantes indicaram também estar desenvolvendo ações de ensino-pesquisa-extensão voltadas ao Ensino Superior.

Realizadas estas considerações verifica-se que, de modo geral, as ações teórico-práticas têm ocorrido principalmente, mas não exclusivamente, nos componentes da Educação Básica, a saber Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio. Nesse sentido, é importante destacar que, com a instituição da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), e posteriormente com as DCN (2013), a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete anos) e sistematizada em etapas/níveis e modalidades. Esta regulamentação propiciou a (re)organização do Sistema Educacional Brasileiro,

assim como, tem dado base para o desenvolvimento de pesquisas científicas neste campo e também para o desenho da atuação dos mais diversos atores educacionais, dentre os quais o psicólogo escolar.

Segundo os parâmetros estabelecidos pela legislação supracitada o Ensino Fundamental é o nível/etapa de ensino de maior duração, correspondendo a nove anos, pois subdivide-se entre: anos iniciais e anos finais. Esta é, pois, uma possível explicação para a expressiva produção de ações de ensino-pesquisa-extensão neste segmento, se comparado aos demais. As modalidades, por sua vez, ocorrem transversais ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio e desse modo, entende-se que as atividades formativas direcionadas a elas vem ocorrendo de modo integrado, sendo este um pressuposto basilar para o estudo e prática em Psicologia Escolar Educacional nestas modalidades ao longo dos últimos anos (DCN, 2013)

Nesta mesma direção, diversos estudos (Facci, Barroco, & Leal, 2014; Silva et al., 2014; Souza et al., 2014; Souza, Yamamoto, & Galafassi, 2014; Tada, Lima, Sapia, & Neves, 2014; Toda & Costa, 2014; Tondin, Schott, & Bonamigo, 2014; Viégas, 2014) apontam que a atuação do psicólogo escolar nas diferentes regiões brasileiras. Esta atuação vem ocorrendo principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, seguidos do Ensino Médio e EJA, e também na Educação inclusiva, corroborando com os dados alcançados neste estudo. Verifica-se, portanto, que há uma tendência, tanto nas ações teórico-práticas fomentadas na formação inicial, como na atuação profissional, de inserção nas diferentes etapas do ensino regular e, conjugada a isso, a inserção incipiente na EJA, que é transversal a todas as etapas de ensino anteriormente citadas. Entende-se que com as (re)formulações de Políticas Públicas em Educação voltadas para EJA nos últimos anos (Pereira, 2014; Rummert, 2007), bem como, o fomento à atuação do psicólogo nestas políticas educacionais, enquanto prática emergente, podem estar

contribuindo para aumento de estudos sobre essa temática (Martinez, 2009; 2010; Souza, 2007).

No que concerne as práticas em pesquisas e extensão universitária Jardimino & Araújo (2014) afirmam que inúmeras pesquisas vêm sendo empreendida a fim de evidenciar, conhecer e compreender a EJA e mapear suas políticas públicas voltadas para a modalidade. Estes estudos tendem, contudo, a abordar temáticas específicas e são reduzidas às produções acadêmicas teórico-filosóficas. A maior referência dos estudos tem sido o pensamento de Paulo Freire, carecendo de uma maior interlocução com outros pensadores latino-americanos, assim como, de maiores investimentos da IES nesta área no que concerne a programas de pesquisas e extensão.

Segundo Kosik (1976), ao explicar uma realidade social dialeticamente, requerer-se-á a compreensão da sua dupla função. Um fenômeno social tem a capacidade de definir a si mesmo e ao todo; de ser produtor e produto ao mesmo tempo; de ser revelado e ao mesmo tempo determinado. À medida que se revela decifra-se a si mesmo, conquistando um o significado próprio e autêntico, e ao mesmo tempo confere um sentido a algo mais.

Entende-se, com isso, que dialeticamente, o movimento revelado pelas ações teórico-práticas em Psicologia Escolar e Educacional em direção às etapas e modalidades e, por conseguinte em direção à EJA, é produto e resultado da organização que historicamente ocorreu no sistema educacional brasileiro com os marcos legais anteriormente mencionados e das políticas educacionais que se desdobraram pois, estabelecem parâmetros conceituais e metodológicos que regem o campo educacional. Além disso, é produto e resultado também da reconstrução teórico-metodológica da própria Psicologia Escolar e Educacional Brasileira que redefiniu as funções que o psicólogo escolar pode assumir, refletindo não somente na sua atuação como nas proposições formativas no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, essas ações teórico-

práticas revelam e produzem o conhecimento e intervenção na realidade social e apresentam aos futuros profissionais suas práxis. Revelam ainda, a relevância a inserção do Psicólogo Escolar e Educacional no contexto educativo, em especial na EJA, e fomentam a participação deste profissional na formulação, execução e avaliação das mais diversas políticas educacionais.

De modo a compreender como a Psicologia Escolar e Educacional tem contribuído com o estudo da EJA na realidade Brasileira, o tópico a seguir revela como vem ocorrendo as pesquisas relacionadas à Psicologia e EJA.

6.2.2. EJA nas pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional

O exame da produção acadêmica relacionada à EJA permite a análise da evolução histórica da preocupação com o estudo desta temática, e também o exame das características destas produções. Assim, com vista a compreender como a EJA vem sendo abordada no escopo das pesquisas científicas realizadas pelas professoras-pesquisadoras participantes deste estudo, este apartado caracteriza as produções científicas relacionadas à temática. Essas informações foram compiladas por meio dos questionários e também, por uma busca complementar no currículo Lattes de cada participante, de modo a caracterizar estas produções científicas. Foram consideradas as seguintes publicações: artigos científicos, organização de livros e capítulos de livros, TCC, dissertações e teses, seja como orientador, seja avaliando os trabalhos, e também anais e apresentações em eventos científicos, conforme mostra a Figura 9 abaixo:

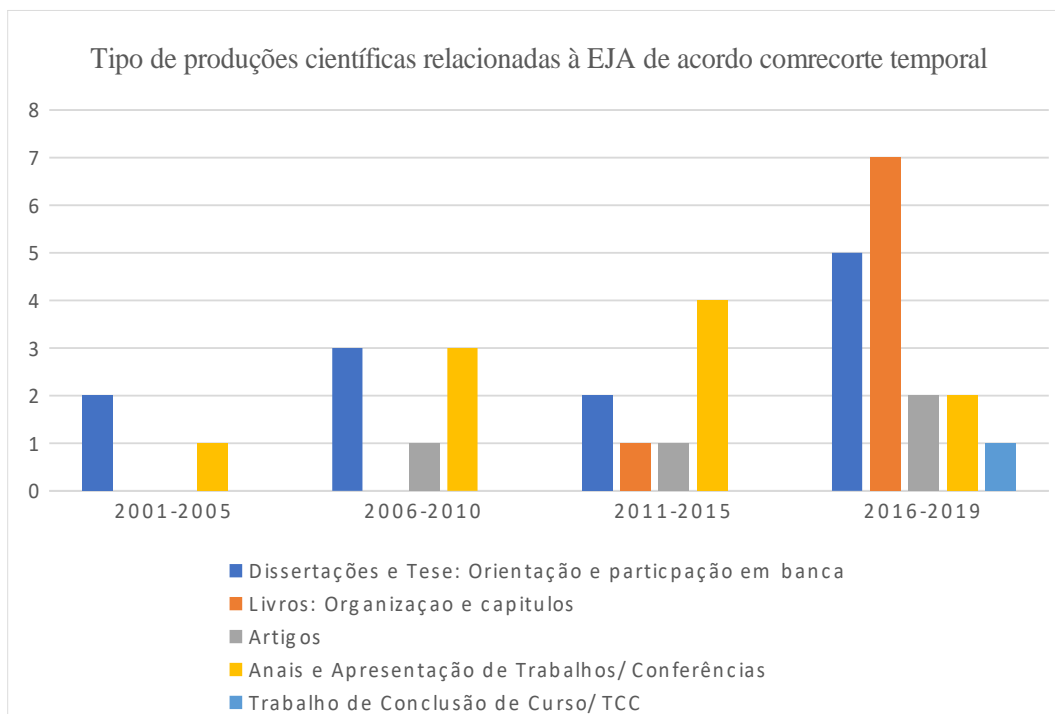


Figura 10: Dados das produções científicas das professoras-pesquisadoras voltadas para Psicologia e EJA

Obtêm-se que entre os anos de 2000 a 2005 a quantidade de produções científicas realizadas pelas professoras-pesquisadoras relacionadas à temática era mínima. Foram encontradas apenas duas dissertações, onde uma foi orientada por uma das participantes (P12) e outra aconteceu por meio da avaliação/participação em banca de mestrado (P9). Foi encontrado também 1 (uma) apresentação em evento científico envolvendo a temática realizada por P8. No período de 2006 a 2010 percebe-se um aumento mínimo no número publicações. Foram encontrados, portanto, a participação em avaliação de dois trabalhos de mestrado e um de doutorado pelas participantes P8, P9 e P10. A publicação de trabalhos em anais de congresso aumentou, bem como houve a publicação de 1 (um) artigo de autoria de P8 que abordou os processos de alfabetização na EJA na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (vide Apêndice C).

Já nos períodos de 2010 a 2015 o número de publicações permanece mínimo, porém estável. Foram encontradas: a avaliação em uma (1) dissertação realizada por P4,

cujo escopo era trabalho, desenvolvimento e aprendizagem na EJA, enquanto categorias analíticas da Psicologia Histórico-Cultural; orientação por P2 de uma (1) dissertação que abordava a escolarização de adolescentes na EJA; e publicações em anais de congresso sobre a violação dos direitos de adolescentes à educação, fracasso escolar e a política do PROEJA. Foram encontradas ainda, a publicação de um (1) capítulo de livro que tratou sobre a práxis educativa na EJA e a aspectos da escolarização dos estudantes desta modalidade (P9); e também, a publicação de um (1) artigo sobre a formulação e implantação do PROEJA de autoria de P2.

De 2016 a 2019, se comparado ao período anteriores, foi o período em ocorreu um expressivo aumento número de publicações realizada pelas participantes sobre a temática, em especial no número de dissertações e organização de livros e capítulos. Foram encontradas: duas dissertações orientadas por P2, que tratavam sobre programas educacionais regionais direcionados ao enfrentamento da exclusão escolar e correção de fluxo/ distorção idade-série; três dissertações orientadas por P8, que abordaram a análise das ações de enfrentamento à violência, compreensão das trajetórias escolares e concepções de aprendizagem em escolas que atendem a um projeto educacional voltado para aprendizagem de jovens e adultos. Foram identificados também a organização por P1 e P2 de dois livros que fomentam a discussão na interface Psicologia e EJA e a partir destes desdobraram-se capítulos. Os capítulos abordam a análise do processo de escolarização de adolescentes na EJA e também de adolescentes em situação de privação de liberdade (P2), assim como, discutem a interlocução entre alunos da educação especial inseridos na EJA (P5) e os processos de ensino e aprendizagem na modalidade à luz da Psicologia Histórico-Cultural (P1 e P4).

Ainda referente ao mesmo período, além das publicações elencadas foram encontrados também, dois artigos que tratavam sobre políticas públicas em educação

voltadas para “correção do fluxo escolar” e sobre a prática pedagógica em uma casa de acolhimento (P2); duas apresentações de trabalho em evento científico realizadas por P8 com vista a discorrer sobre aprendizagem e desenvolvimento de adultos na perspectiva histórico-cultural, e por fim, um (1) trabalho de conclusão de curso orientado por P7 sobre a prática pedagógica e ludicidade na EJA.

Em relação à origem dos autores dos estudos tem-se o destaque da região Centro-Oeste que concentrou doze de produções científicas, seguidos do Norte com nove trabalhos; região Nordeste com cinco e sudeste e sul com quatro trabalhos cada. O escopo dos estudos variou entre: processos de aprendizagem e prática social; sujeitos da EJA e enfrentamento a situações adversas; políticas específicas da EJA; e, Psicologia e EJA.

Apreende-se, portanto, que a EJA vem recentemente sendo alvo de estudos pelas professoras-pesquisadoras. Embora tenham sido encontrados trabalhos desde 2002, há uma tendência para o aumento do estudo desta modalidade através de pesquisa científicas em pós-graduações *stricto sensu*. Decorrentes destas pesquisas têm crescido o número artigos, livros e, por conseguinte, capítulos que abordam os processos de escolarização, de aprendizagem e desenvolvimento à luz da Psicologia Escolar Crítica, com destaque a Psicologia Histórico-Cultural.

Corroborando com o exposto, Jardimino e Araújo (2014) afirma que nos últimos anos tem-se registrado o crescimento de pesquisas que tematizam a EJA, denotando um certo crescimento deste campo, contudo, abordam temática específicas, de modo geral, ainda consistem em um pequeno número de pesquisas. Revela-se a recenticidade dos estudos da EJA pois uma das primeiras pesquisas realizadas sobre a EJA em âmbito nacional ocorreu em 1987 coordenada por Sergio Haddad, denominada *Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil* e teve por objetivo retratar o estado da Arte do Ensino Supletivo no Brasil. Posteriormente ocorreram pesquisas bibliográficas organizadas pela

ONG *Ação Educativa*, em parceria com o INEP, que analisou 226 dissertações e teses a fim de conhecer o que vem sendo produzido sobre EJA no Brasil. Atualmente o Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT18) da Anped tem sido um importante mobilizador de pesquisas sobre políticas públicas para EJA.

Santos e Viana (2011), Araújo e Jardimino (2011) e Jardimino & Araújo (2014) afirma que 66% das pesquisas que tematizam a EJA são de abordagem quantitativa-qualitativa. A região Sudeste tem destaque nas produções científicas sobre a EJA, contemplando 66,67% dos estudos, seguidos da região Centro-Oeste com 14,28%, e Nordeste e Sul com 9,52% cada, não havendo registros de pesquisas na região Norte. Em contraste com o exposto, este estudo registrou a recente presença de estudos na região Norte, assim como nas demais regiões. Em contrapartida, o escopo dos estudos realizados pelos pesquisadores está em consonância com a investigação realizada por Araújo e Jardimino (2011). Revelam, pois, três categorias analíticas no estudo da EJA: políticas públicas, sujeitos da EJA e prática pedagógica na EJA, corroborando com os encontrados.

Para os autores supracitados, a academia tem demonstrado um interesse recente por esta temática, conquanto, este é ainda um esforço marginal e residual empreendido por poucos pesquisadores. Requerer-se-á que a produção de conhecimento que se desdobre em investimentos compatíveis com as necessidades que demanda essa modalidade. Entende-se, portanto, a relevância deste estudo, pois não somente evidencia a EJA em interlocução com a Psicologia, mas também explica como a Psicologia Escolar pode contribuir com as demandas da EJA, produzido conhecimento e abrindo possibilidades para o fomento de políticas públicas nessa direção

No que concerne ao estudo da interface Psicologia e EJA é relevante o entendimento de como vem ocorrendo do desenvolvimento da Pesquisa em Psicologia no País. Amorim e Costa, (2010), Yamamoto e Amorim (2010); Costa et al. (2012) e Costa

e Yamamoto (2016) explicitam que o número de publicações em Psicologia tem crescido nos últimos anos. Compreendem que o aumento do número de cursos e programas de pós-graduações em Psicologia, tem implicado, também, no aumento da produção científica de artigos, livros e outros, pois estes compõem os critérios avaliativos dos próprios programas. Evidenciam que, no estudo da produção científica acerca da profissão, o campo da Psicologia Escolar e Educacional aparece como a segunda área de maior publicação. Há, com isso, uma predominância de discussões que envolvem relatórios de pesquisas e de trabalhos teórico e em menor escala relatos de experiência.

Apesar do exposto crescimento Balbino et al. (2017), Urt (2017) e Vital, Silva e Urt (2017) ponderam que nos estudos das políticas públicas em educação há uma maior incidência de pesquisas no que concerne às chamadas políticas intersetoriais. Isto advém da necessidade de articular os diversos setores para a garantia de uma educação pública de qualidade. As políticas de atendimento à diversidade, que contemplam o estudo da EJA, aparecem como a terceira mais estudada, não obstante, ainda podem ser consideradas uma incidência mínima, sendo necessário maior incentivo. Por outro lado, evidencia-se a ausência de pesquisas concernentes às políticas de formação e atuação do Psicólogo Escolar, e disto advém a necessidade de análise de tal ausência.

Entende-se, com isso, que o aumento do número de políticas educacionais específicas voltadas para EJA tem produzido um campo fecundo para o desenvolvimento de pesquisas na modalidade nos últimos anos (Silva, 2017). Segundo Costa et al. (2012), os fatores macro políticos e o impacto da política neoliberal no setor da educação são centrais para compreensão da formação de qualquer profissional. Os resultados das pesquisas realizadas pelas professoras-pesquisadoras, por sua vez, expressos por meio de publicações científicas, tem materializado o conhecimento produzido sobre a temática, assim como, tem produzido novos conhecimentos por meio do estudo das problemáticas

que envolvem esta modalidade (Mazzilli, 2011; Martins, 2012). Apesar disso, são necessários mais estudos nessa direção, principalmente no que diz respeito à Psicologia e Políticas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apreende-se, portanto, que há uma tendência ao longo dos anos para o aumento de pesquisas e publicações no que concerne a interface Psicologia e EJA. Destaca-se que a relevância das pesquisas sobre a temática realizadas por Programas de Formação *Strictu Sensu*, bem como, a importância das publicações vinculadas a livros e artigos de circulação nacional, contribuindo para a propagação do conhecimento. Em face destas considerações, o Eixo Analítico a seguir propõe uma análise de como a EJA é compreendida pelas professoras-pesquisadoras e as perspectivas para formação e atuação do psicólogo escolar frente políticas voltadas para este segmento.

7. EJA e a Psicologia Escolar e Educacional: compreensão e perspectivas para formação e atuação do Psicólogo

Este capítulo reúne os dados obtidos a partir das respostas às entrevistas semiestruturada realizadas com as professoras-pesquisadoras participantes desse estudo. As informações coletadas foram organizadas neste apartado por intermédio dos eixos analíticos 3 e 4, complementares os eixos anteriormente mencionados, como mostra a Figura 10 a seguir.

Eixos de Análise

Eixo de Análise 3: A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional	Compreensão das professoras-pesquisadoras acerca da EJA
	EJA e a produção do fracasso escolar: territórios e singularidades
	Contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para EJA
Eixo de Análise 4: A EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para formação e atuação do psicólogo	Formação em Psicologia e as Políticas Educacionais voltadas para EJA.
	Perspectivas de atuação do psicólogo na EJA
	Presenças e ausências do Psicólogo na EJA

Figura 11: Apresentação dos eixos analíticos 3 e 4

Os eixos de análise que compõem esse capítulo são, portanto: 3) *A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional*, que revela a compreensão das professoras-pesquisadoras acerca da EJA; a EJA e a produção do fracasso escolar: territórios e singularidades; e, a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para EJA. A 4) *A EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para a formação e a atuação do psicólogo*, por sua vez, a formação em Psicologia e as Políticas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

7.1. Eixo de Análise 3: A EJA na compreensão das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar e Educacional

Esse eixo de análise aborda como as professoras-pesquisadoras compreendem a EJA, como entendem a produção do fracasso escolar no tocante a esta modalidade e também, como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir com a EJA. O eixo foi construído a partir das respostas às entrevistas realizadas com as participantes.

7.1.1. Compreensão das professoras-pesquisadoras acerca da EJA

Para as professoras-pesquisadoras a EJA se constitui como uma estratégia necessária, mediante o fenômeno do fracasso escolar. Evidenciam que a modalidade atende ao público que teve o direito a educação negado e foi excluído socialmente no percurso da escolarização por motivos diversos, seja porque não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade prevista, seja por dificuldades da própria vida familiar, ou ainda, por um histórico escolar de reprovação e insucesso escolar. P10 e P3 afirmam:

“Então, eu compreendo como extremamente necessária, considerando que **muitos jovens e adultos não tiveram tempo de completar sua escolaridade na idade prevista**, que seria até os 14 anos, pelo menos, no ensino fundamental [...], são aqueles jovens que abandonam a escola e por algum motivo precisam trabalhar, precisam buscar reforço, vamos dizer assim, para dentro de casa ou por algum problema relacionado ao fracasso escolar (P12).

“Geralmente quem está na Educação de Jovens e Adultos, ou foi um **estudante que foi excluído da escola no seu processo de escolarização por vários motivos, desde os motivos referentes ao tema do fracasso escolar, das dificuldades da própria vida familiar, da sua história de escolarização ter sido uma história de muitas reprovações ou de insucesso** no percurso de escolarização e que, então, acaba retornando pra escola aos 15 e 16 anos e vai, então, tentar retomar este percurso escolar e com toda uma trajetória, já de bastante, vamos dizer assim, de uma precarização muito grande da sua própria condição de escolarização. **E o outro grupo, o grupo que foi excluído socialmente e que não teve oportunidade, muitas vezes de sequer aprender a ler e escrever.** De alguma forma, o adulto que busca a alfabetização nessa outra faixa de vida também está buscando alguma alternativa, alguma saída, alguma possibilidade, para ter um acesso a algo que nunca teve” (P10).

“[A EJA] ...é parte da rede regular de ensino para aquelas **pessoas que, por alguma razão, não foram atendidas nos seus direitos no período que deveriam ter sido atendidos.** Direito seria ter educação em tempo e idade correta,

mas com as condições que o país tem, a gente tem uma série de... um grupo grande de pessoas que acaba indo pra educação de jovens e adultos (P3).

Destacam ainda o caráter compensatório das políticas públicas direcionadas à EJA. Ao passo que estas políticas se tornam necessárias para o enfrentamento do fracasso escolar na realidade brasileira, é preciso rever a organização dos serviços desta modalidade. Evidenciam também o caráter de continuidade que esta modalidade tem assumido, pois tem recebido muito alunos que saem do ensino regular. Ao invés de pessoas adultas e idosos que desejavam dar início ou continuidade aos estudos, a EJA nas configurações atuais, tem atendido também uma quantidade significativa de jovens. P12 e P2 afirmam:

“... acaba sendo **uma política compensatória, para corrigir essa desigualdade, essa condição dessas pessoas**, que normalmente são de classe média baixa [...], e o Estado acaba tendo que desenvolver políticas que atenda esse grupo de pessoas. Então eu vejo que nesse momento ela é extremamente necessária, só que **a gente precisa rever a forma de organização desses serviços, desta modalidade**. Eu entendo como uma modalidade, como uma política pública **necessária para reparar um dos fenômenos que acontece na realidade brasileira que é o fracasso escolar**, de grande parte dos jovens de baixa renda” (P12).

“... a EJA, ao meu modo de ver, ela se apresenta como um **tipo de educação compensatório**, pelo menos essa é a ideia que a EJA se apresenta, como uma educação compensatória. Só que efetivamente o que está acontecendo é que **ela está se caracterizando como uma continuidade**, eu não vou dizer do Ensino Médio, mas seria mais ou menos isso, os alunos automaticamente estão saindo do

sistema de ensino regular e passando pra EJA. Estou fazendo essa separação entre sistema regular e **a EJA está se caracterizando como uma modalidade de ensino em que ao invés de adultos e pessoas idosas o que a gente observa é uma quantidade significativa de jovens de adultos-jovens**, essa é a nossa realidade que me parece o que eu vi na literatura me parece que é um pouco a realidade do país (P1).

Em relação ao processo de *Juvenilização* na EJA os participantes mencionam que ao longo dos anos a EJA tem recebido cada vez mais adolescentes e jovens oriundos do ensino regular. Atende, portanto, a um público diverso, envolvendo adolescentes, jovens-adultos e idosos. Explicam que os alunos que excedem a idade prevista para o ensino regular, que se encontram em situação de distorção idade-série, são encaminhados para a modalidade e que geralmente esses adolescentes são indesejados na escola regular. P2; P5 e P8 afirmam:

“No caso da EJA aqui eu vejo isso até onde eu sei, todos os estudantes que excedem a idade regular, não é nem obrigatória, regular, para estar no ensino fundamental. Então por exemplo, os estudantes hoje você tem do ensino fundamental de nove anos, os estudantes com 14 anos eles estão concentrados na faixa etária regular do ensino fundamental [...]. **Então o que é que tem acontecido? Quando os estudantes que estão no ensino regular, ou por reprovação, ou porque saíram da escola em algum momento, ou porque já entraram atrasados na escola, eles acabam sendo encaminhados para alguma modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Então o que tem acontecido com esta política que inicialmente foi pensada, esta modalidade de educação, **foi pensada para atender realmente jovens que estavam bem acima da faixa**

etária, que trabalhavam e tinham interrompido os estudos, ou adultos que, na época que o Brasil tinha menos acesso a escolarização, que não tiveram oportunidade de estudar. Então a EJA atende a faixa de 20 anos acima, 18 [anos], onde **tem acontecido o que alguns teóricos têm chamado de *juvenilização***, ou seja, essa modalidade tem atendido cada vez mais um grupo de adolescentes que na verdade são indesejados na escola” (P2).

“A escola recebe **alunos que se evadiram por um motivo ou outro do processo regular** [...]. Então já ouvi de professoras, que são professoras de muitos alunos e alunas que vem de outras escolas, que não se deram bem e que até levam uma vida que elas não consideram correta” (P5).

“**Você tinha um EJA com adolescentes no meio, [...] jovens, junto com os adultos com mais idade. Então você tinha adultos até com mais de sessentas anos nessas mesmas salas** [...], mas, o que eu sei é que eles estão investindo muito nessa distorção serie e idade de jovens. Dos adultos, eles não têm em quase que são poucas as escolas” (P8).

A diversidade do público é vista como um grande desafio, mas também pode ser uma potencialidade. A depender das mediações propostas a diversidade em sala de aula pode favorecer espaços de aprendizagem e troca de experiências intergeracionais, por intermédio de práticas colaborativas.

“[A EJA] ... é uma estratégia fundamental na área da educação [...]. **Numa mesma sala de aula, você tem alunos idosos e jovens de dezoito anos.** Isso traz potencialidades e alguns cuidados, tem a questão de geração, uma diversidade muito grande na sala de aula, mas por outro lado se ela for bem trabalhada pelos

docentes pela equipe, enfim, se nós conseguirmos contribuir com isso com a nossa prática, fica um trabalho bem interessante. **Essa diversidade, essa compreensão dos diferentes ciclos de vida, formas de ensinar, colaboração, apoio e acaba ajudando todo mundo.** Então, depende também de como também o trabalho é desenvolvido” (P7).

Apreende-se, portanto, que a EJA é compreendida pelos participantes em acordo com que é expresso na legislação. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro, (2001), Jardimino e Araújo (2014), e Pereira (2014) os caminhos legais percorridos pela EJA, revelam que desde início com LDB de N° 5.692/1971, a oferta de ensino a pessoas jovens e adultos foi instituindo na perspectiva de suplência, revelando o caráter compensatório atribuído à EJA, tal como apontam os participantes. Isto é, oferecer ensino àqueles que não possuíam escolarização, para que pudessem se qualificar e profissionalizar para inserção no mercado de trabalho. Com a LDB N° 9.394/1996, e de acordo com o Parecer CNE/CEB 2000, a EJA passou a ser instruída como uma modalidade da educação básica e, com isso, ampliou o contingente de jovens que poderiam ser atendidos na modalidade. Assumiu como função reparar uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso à escola de qualidade, destinada a classe trabalhadora que teve sua trajetória escolar interrompida.

Para Silva (2017) a perspectiva compensatória acrescentou às políticas educacionais um estreitamento concepção de educação, que passou a ser compreendida restrita ao processo de ensino-aprendizagem e desconectada da realidade dos educandos. As práticas supletivas por seu turno pautadas em exames de madureza cujo propósito era aferir os conhecimentos acadêmicos comparecem com o proposto de certificar os

alfabetizados e concluintes da educação básica, sem, contudo, garanti-lhes o a apropriação do conhecimento do conhecimento sistematizado.

Ao evidenciar a diversidade do público da EJA como um dos desafios da modalidade e apontar para a necessidade de compreender como vem ocorrendo a produção do fracasso escolar. Jardimino e Araújo (2014) afirma que a migração de jovens do ensino regular na Educação Básica para EJA, vem ocorrendo com pessoas cada vez mais jovens que tem características específicas como: se situam na categoria distorção idade e serie; trajetória marcada por reprovação e evasão; e/ou também apresentam idade incompatível com a considerada adequada para escolarização, isto é, alunos em situação de fracasso escolar, e tal realidade precisa, portanto, ser estudada mais aprofundadamente.

Frente realidade exposta verifica uma nova composição de turmas da EJA, se antes eram formadas por adultos, hoje são espaços ocupados em sua maioria por jovens que não se afastaram da escola, mas que forma excluídos do sistema regular, conforme afirma P2. Isso se dá devido além das vicissitudes em nossa sociedade que estabelece um ordenamento para escolarização através do sistema educacional, ocorre também pelas dificuldades encontradas pelos jovens de se manter no ensino regular, culminando em evasão e posterior retorno por meio da EJA, assim como, pelas dificuldades de aprendizagem encontradas no decurso dessa formação, onde os alunos nesta condição permanecem no ensino regular até serem transferidos para EJA. Outro ponto a ressaltar é que a legislação vigente não apenas garantiu e ampliou o atendimento ao jovens e adultos trabalhadores retornarem à escola, como também permitiu aos jovens por intermédio da EJA obterem a aceleração de seus estudos.

Mediante estas considerações os tópicos a seguir evidencia alguns dos determinantes que se relacionam a produção do fracasso escolar e encaminhamento á EJA na realidade brasileira.

7.1.2. EJA e a produção do fracasso escolar: territórios e singularidades

Ao compreender que a EJA tem uma relação direta com o fenômeno do fracasso escolar, como anteriormente mencionado, é relevante a análise de como ocorre a produção do fracasso escolar perante esta realidade social. Compreende-se que este é um fenômeno multideterminado e envolve condicionantes políticos, econômicos, sócio demográficos, assim como, as condições institucionais e de ensino e aprendizagem ofertadas. Desse modo, os tópicos a seguir apresentam alguns desses aspectos, expressos pelas participantes no tocante aos territórios em que estão inseridos.

7.1.2.1. Políticas Nacionais e Políticas Locais

A organização da EJA vai se diferenciando entre os diferentes territórios dos estados brasileiros. Embora haja uma legislação nacional que regulamente os parâmetros e práticas na modalidade, a maneira como ela vai se configurando em cada região depende dos aspectos políticos locais e econômicos de cada território. Mediante ao exposto apreende-se que a instância administrativa que gere a modalidade e as políticas educacionais vinculadas a EJA em cada região tem uma influência direta em sua organização e autonomia. Há propostas que emanam do Governo Federal, enquanto outras são iniciativas locais. Os Estados tendem a distribuir a modalidade entre as instâncias municipais e estaduais e com isso alguns conseguem articular políticas locais que se estendem ao âmbito federal, enquanto que outros apresentam dificuldades para promover políticas aplicadas a realidade local.

[No Paraná] “Uma parte da Educação de Jovens e Adultos aqui no interior do Estado do Paraná, região centro-sul do Paraná, [...] é **municipalizada**, as séries iniciais. Então a Educação de Jovens e Adultos que se refere as séries iniciais do Fundamental cabe ao município e a Educação de Jovens e Adultos das séries finais fica toda localizada da **rede estadual**” (P3).

[Na Paraíba] “Essa modalidade de ensino, a EJA, **está passando por uma crise muito grande em Campina Grande**, muitas escolas municipais, não estão ofertando à população a EJA [...]. Portanto, a EJA parece estar se extinguindo aqui na **rede municipal** de ensino” (P6).

[No Rio Grande do Norte] “... o que acontece aqui é um abandono cada vez maior dessa modalidade, é, é primeiro assim uma discussão entre as redes municipais e a rede estadual de quem seria o papel [...]. **A rede estadual não quer assumir a Educação dos Jovens e Adultos**, daí eles fecharam muitas escolas, [...] a rede estadual, [...] é onde concentrava o maior número de escolas (P7).

[No Mato Grosso do Sul] “A Educação de Jovens e Adultos ela está vinculada à **secretaria estadual da educação** [...]. Ela tem um projeto, um programa, já tem uns cinco anos mais ou menos, começou na prefeitura e depois esse grupo da prefeitura ganhou para o Governo do Estado e estendeu esse projeto.

[Em Rondônia e no Acre] “No estado de Rondônia na verdade pelos estudos que temos feito de políticas educacionais, ele **não tem muita autonomia no sentido de produzir algumas inovações ou adequações na política na perspectiva**

própria do estado. Ele acaba seguindo bastante as propostas que emanam do **Governo Federal** e então [...] acaba tendo poucas diferenciações. Ele adota os projetos que o Governo Federal estabelece, porque a gente sabe que na organização do sistema educacional brasileiros os estados e os municípios eles têm essa autonomia e alguns estados acabam inovando nesse sentido. O vizinho aqui, o Acre é um estado que nos últimos vinte anos ele tem implementado algumas políticas próprias, não necessariamente na EJA, mas também na EJA” (P2).

Algumas políticas educacionais locais foram mencionadas como iniciativas das próprias instâncias administrativas locais. Uma relacionada à escolarização de adolescentes e jovens ingressantes na EJA descrita por P12, outra voltada para formação de professores mencionada por P5. Descrevem, portanto:

“Que projeto é esse? Esse **projeto se chama AJA**, é um projeto de aceleração pra jovens do Ensino Médio. Pra jovens, aliás, em situação de vulnerabilidade, é aceleração da aprendizagem, aceleração da aprendizagem [...]. Eles começaram a fazer uma divisão [...]. Então, os jovens que estão em situação de distorção sériedade, [...] ele não fica nem no ensino regular e nem no EJA, porque no EJA ele estaria junto com esses adultos com mais idade [...]. Geralmente são jovens em situação de vulnerabilidade. [...]. Esse projeto novo para trabalhar com esses adolescentes, uma nova metodologia, é uma metodologia voltada para as metodologias participativas” (P12).

No paraná, o PDE [Plano de Desenvolvimento Educacional] assumiu-se como uma **política de Estado**, foi muito interessante. Desde 2007, se não me engano

foi a primeira turma, então o que fizeram? Fizeram uma seleção e ofereceram vagas para uma parcela dos professores do Estado para que eles pudessem ficar o ano inteiro dispensados das atividades das escolas, e eles teriam parte da formação em um Centro de Formação do Estado, no centro do Paraná e no Centro-Sul. Esses professores eram divididos em disciplinas: português, inglês, gestão e também uma das disciplinas, ou “áreas” seria a de Educação Especial que eu coordenei. Então eles ficavam um ano afastados da escola fazendo formação. Eles ficaram muito encantados de voltarem aos bancos das universidades. De terem a carteira de registro acadêmico, frequentarem a biblioteca, terem aulas sobre aquelas áreas de seus estudos e de intervenção, e uma dessas áreas eram também a educação de jovens e adultos. Então eu trabalhava na formação geral dando palestras e cursos sobre aprendizagem e desenvolvimento com a base da teoria histórico-cultural, e também coordenava o grupo menor que era de educação especial. Então a temática da Educação de Jovens e Adultos, onde há e a formação tardia por conta de um processo social do fracasso escolar, vamos dizer assim, sempre estava em pauta, então sempre se discutia isso. Então ao longo dos anos de 2007 para cá o projeto de formação de professores continuada em serviço foi modificando, mas era muito encantador porque essas professoras ficavam muito animadas. [...] A Universidade [que a participante tem vínculo docente] se destacou muito na formação de muitos professores tanto que ela ganhou um bloco de dois andares, quando ela conquistou isso. E no nosso departamento nós conseguimos uma vaga para concurso [...] gerou dessas demandas PDE. Então a escolarização tardia e uma formação ativa desses professores também foi muito interessante (P5).

Percebe-se, portanto, o movimento das instâncias administrativas para articulação de programas e projetos educacionais que atendam às demandas que envolvem a EJA.

Seja para atender o público adolescente, que é direcionado à EJA, seja na formação de professores. Evidencia-se também que, a partir destas iniciativas, têm-se desdobrado outras ações. O projeto AJA, mencionado, foi idealizado pela prefeitura e se estendeu ao âmbito Federal, enquanto que o projeto com formação de professores, oriundo do PDE e articulado com as universidades da região, produziu a demanda de concursos para e melhoria da estrutura física da IES e ampliação do quadro de docentes para atender as necessidades locais. Revela-se, com isso, um movimento onde as políticas locais são produzidas pelas políticas nacionais, e que em contrapartida, produzem outras políticas em respostas à esfera federal.

Apesar do exposto, é relevante afirmar que embora seja reconhecida a relevância que essas iniciativas têm, apreende-se que estas políticas locais atendem apenas ao movimento aparente do fenômeno do fracasso escolar. Isto é, não modifica a gênese dessa problemática, ou seja, sua essência, a saber: fatores que promovem a exclusão do ensino regular e que limitam o acesso à escolarização. Nessa direção P8 afirma:

“Nessa situação de EJA, que para nós aqui é AJA, eu vejo que é um projeto, como proposta muito interessante. Uma das questões que é o término de dois anos foi redirecionada, [...] você sabe juntar todo mundo que tem uma mesma dificuldade, comportamental, social, do próprio aprender juntos? [...], você perde aquela coisa da troca, como aquela questão da criança está no espaço de inclusão. **Ali é como se você excluiu todo mundo que não serve na escola, ou seja, a distorção sériedade, põe tudo junto, vamos tirar esse povo daí, aí não atrapalha na escola, o professor vai ficar feliz, por que eles vão ficar quietinhos, os que estão lá e aí você não vai ter um aluno fazendo...?”** (P8).

Coadunando com o exposto, P2 faz uma ampla exposição que evidencia a ocorrência da produção do fracasso escolar e do processo de exclusão do ensino regular, tendo em vista os fatores políticos e econômicos envolvidos. Destaca que há um movimento de economia para o poder público, pois o percurso escolar do estudante é encurtado reduzindo os gastos públicos. Juntamente com isso, há a elevação dos índices educacionais em relação à terminalidade da educação básica. Dá-se, com isso, a impressão de melhoria da educação, contudo, sem garantir que este aluno adquiriu os conhecimentos necessários por intermédio desta escolarização. P2 explica:

“...na verdade é um movimento que **gera economia na, minha opinião**, para o poder público, porque ele encurta o trajeto desses jovens que estão lá na escola. Então o que o menino levaria quatro anos para fazer o ensino fundamental, ele acaba fazendo em dois. O Ensino Médio, que seria em três anos, ele acaba fazendo em um ano, um ano e meio, entende? E o governo faz o que? Ele **amplia os indicies de conclusão dessas etapas**. Então você tem um contingente maior de estudantes que concluem o ensino fundamental. **Do ponto de vista dos índices educacionais**, este é um impacto significativo, no Ensino Médio também, você fala assim “ah! então tem um percentual de tantos jovens com a conclusão do ensino médio”, só que **essa aceleração ao público que vem de uma escola que ele não se adaptou, não adquiriu os conhecimentos necessários**, que não é um público que já está mais amadurecido, que está no mercado de trabalho, que não estudou porque não teve oportunidade. É um público que teve um percurso muito acidentado no ensino regular e acabou indo para Educação de Jovens e Adultos, porque não deu conta, a escola não se adequou a ele e ele não deu conta daquela escola pensada para outros estudantes ideais, então ele tem defasagem do conhecimento, e quando você encurta o tempo, você acentua isso porque ele não

tem tempo de aprender o que de fato ele necessitava, e no estado de Rondônia eu vejo muito isso, e que para mim é um reflexo das Políticas Nacionais. Então são **dois movimentos**: um é reduzir o tempo de ensino regular e levar quase todos os estudantes que estão fora da faixa etária para a Educação de Jovens e Adultos, esta ofertada de maneira modular, que chamam né? ou seja, a cada seis meses fazendo uma serie, ou os provões: os exames do ENCEEJA. São os exames terminais, que o aluno vai lá tem algumas orientações nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, mas não tem aulas de fato, que o modular tem aula. As provas, os provões terminais de Ensino Fundamental e Ensino Médio não tem aula, o aluno pode ter orientação, ele recebe os módulos, ele vai lá e faz os exames eliminatórios, isso também é ofertado aqui nos centros de estudos de jovens e adultos, ou nos programas especiais como é o caso por exemplo das classes de aceleração para estudantes que funcionam nesta modalidade não são chamadas de educação de jovens e adultos, ou os projetos de correção de fluxos que é o que a gente tem se dedicado em estudar mais, tanto aqui em Rondônia, como no Acre (P2).

Nesse mesmo sentido, destaca que o caráter complementar que a EJA tem enquanto modalidade de ensino. Evidencia as contradições decorrentes desse processo, pois, diante da ampliação da educação básica em escala nacional, o público direcionado à EJA deveria diminuir e não aumentar. O que tem acontecido, todavia, é que a escola regular tem produzido estudantes que não aprendem, e como solução são criadas outras estratégias com respaldo na legislação que promovam a certificação. P2 descreve:

“...a ampliação do atendimento de jovens e adolescentes fora da faixa etária em programas especiais ou EJA são modalidades complementares, são modalidades que deveriam ser emergenciais, no sentido de que nosso país que está ampliando

a oferta de ensino fundamental e médio. Tanto que estendeu a obrigatoriedade até os 17 anos, isso deveria diminuir e não aumentar. **Quando a gente vê o aumento da oferta destas modalidades a gente está vendo que a ampliação do Ensino Fundamental, a ampliação do atendimento no Ensino Médio não tem cumprido com sua função. A escola regular continua produzindo estudantes que não aprendem, e aí quando eles não aprendem, eles ficam lá na escola vários anos até extrapolar a idade mínima daquela etapa, então eles são encaminhados para outra etapa que vai simplesmente lhe dar um certificado.** Então é preciso investir na qualidade do ensino fundamental, e na qualidade do ensino médio regular (P2).

Apreende-se, portanto, a relação existente entre as Políticas Nacionais e Locais. A efetivação destas políticas está relacionada não só a instância administrativa da qual fazem parte como também, à aspectos políticos e econômicos de cada região. Segundo Jardimino e Araújo (2014) a EJA está inserida nos mesmos preceitos da Educação Básica regular, desse modo, a oferta dos anos iniciais da EJA fica a cargo do sistema municipal, enquanto que, os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a cargo do Estado, que podem atuar em parceria a depender as demandas e condições de cada localidade, como é evidenciado pelos participantes.

No que se refere as iniciativas governamentais para reverter os baixos índices de escolarização, estudos (Nascimento & Zibetti, 2019; Santos, Pereira, & Amorim, 2017; Silva, 2017) coadunam com o que evidenciam os participantes. Apontam que mesmo com diante dos avanços na conquista do direito da educação, da obrigatoriedade e ampliação do acesso à escola, o Estado brasileiro ainda apresenta uma série de limitações quanto ao acesso ao saber. Com a intenção de corresponder as exigências internacionais de

enfrentamento a exclusão, a LDB/1996 e a Plano de Desenvolvimento Educacional (lei Nº 20.172/2001) passaram a respaldar diversas políticas compensatórias, de correção de fluxo e atendimento a jovens fora da faixa etária e que não conseguiam adequar-se aos objetivos propostos. Estas iniciativas, dentre outras, ocasionaram a melhoria quantitativa dos índices educacional, como uma aparente tentativa de solução, contudo, encobrem a incapacidade do sistema de trabalhar com a diversidade, e articular interesses e necessidades diversas, engendrando novas e diferentes formas de exclusão educacional (Nascimento & Zibetto, 2019; Silva Junior & Urt, 2019).

Para Patto (2005) a democratização do ensino requer muito mais que por todos os sujeitos na escola, para obtenção, não importa como, um diploma. Sem a garantia um bom ensino, avançar nas séries até concluir a escolarização, se constitui uma farsa e desrespeita o direito constitucional de aprender os conteúdos escolares. Aprender consiste em mais que ler letras, é também ler o mundo. Baratear os custos do ensino público e maquiar estatística é negar a educação como uma prática de liberdade. Adverte ainda, que as reformas educacionais atreladas a uma política econômica só deixarão de ser alvo de corte de gastos na área social quando ganharem a dimensão do "querer social" por intermédio de movimentos sociais reivindicatórios. As explicações que cerceiam a democratização do ensino precisam ir além da retórica democratizante e tentativas técnicas de solução. Ao conhecer a realidade e divulgar os problemas seculares das políticas educacionais é que podemos colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso.

Frente ao exposto o tópico a seguir revela os aspectos Sócio demográficos relacionados a EJA e a produção do Fracasso Escolar.

7.1.2.2. Aspectos Sócio demográficos relacionados a produção do fracasso escolar

Diante da extensão territorial no nosso país, há uma ampla gama de singularidades expressas em cada território. Desse modo, os participantes mencionaram alguns fatores sócio demográficos que podem ser apreendidos como condicionantes na produção do fracasso escolar, exposto a seguir.

Na região Norte, há um grande contingente de florestas e em alguns territórios esta é uma barreira para o acesso à escola e para a continuidade na escolarização. Todavia, isso não se aplica ao perímetro urbano e, nesse sentido, P2 destaca que produzir estudantes que não concluem as etapas da educação básica é evidenciar o fracasso escolar. P2 afirma, portanto:

“No **Acre, no Pará, no Amazonas**, que a gente tem uma região ainda com um grande contingente de florestas, de dificuldade de acesso à escola. Tudo bem que aí o estudante ainda atrase no seu percurso porque não teve acesso a escola, porque a escola foi descontinuada, mas por exemplo no ambiente urbano, com escola, continuar produzindo estudantes que não concluem o Ensino Fundamental com êxito dentro desta etapa, é evidenciar o fracasso escolar. Porque antigamente o que a gente tinha na educação de jovens e adultos? Pessoas que não tinham acesso à escola, hoje o que a gente tem na EJA jovens que fracassaram na escola” (P2).

Na região Centro-Oeste por sua vez, além das barreiras geográficas decorrentes da região pantaneira, têm-se a presença de fazendas. Tendo em vista a dificuldade de acesso à escola muitos jovens dessas regiões tendem a ser educados nestes locais. P8 afirma:

“[...] Acontecia alguns casos de jovens que estavam fora da idade regular porque eles foram criados e educados em fazendas e aí não tinha escola naquela região deles, aqui região do Pantanal é bastante complicada essa coisa das fazendas” (P8).

Na região Nordeste os índices de desemprego, as desigualdades sociais, concentração de renda e são apontados como alguns dos condicionantes, dentre outros, para a baixa escolaridade entre os adultos. Muitos alunos deixam a escola para trabalhar e ao retomar a escolarização enfrentam inúmeros desafios que vão desde conciliar estudo e trabalho, como a distância da escola dos seus logradouros, dentre outros. P7 afirma:

“O **Nordeste** tem índices altos de adultos que têm baixa escolaridade ou analfabetos mais altos do país. A gente tem aqui um nível de desemprego muito grande, de desigualdade social, concentração de renda, então, investir na escolarização da população, não só a alfabetização, mas o letramento é fundamental [...]. Esse aluno vem de uma rotina difícil, de uma trajetória de abandono, e volta pra escola, trabalha. Então, são dificuldades que pra conseguir acessar, a gente conheceu uma aluna que ela caminhava uma hora e meia pra chegar na escola e depois pra ir embora, então ela estudava a noite, e ela saia nove e meia da noite da escola e chegava as onze da noite na casa dela, andando, não tinha ônibus pra casa dela” (P7).

Na região Sul a questão do trabalho também se revela como um condicionante na produção do fracasso escolar.

A **região rural** é uma área agrícola, então tem muitas pessoas que atrasam esse processo de escolarização em função do trabalho no campo. Então muitos deles

são trabalhadores que por várias razões ficaram excluídos do processo, fazem agora, cursam agora [...]. Aqui é uma das regiões mais empobrecidas do estado do Paraná. Nós temos um IDH bastante reduzido e se caracteriza por pequenos agricultores, de modo geral, e muito submetido a lavoura e do fumo. Daí tem uma decorrência de uma série de problemas de vários tipos: índice de suicídio, uma série de coisas em algumas regiões é bastante alta. São problemas sociais que não faltam” (P3).

Apreende-se, portanto que as singularidades regionais precisam ser consideradas na análise da produção do fracasso escolar. Embora revelem fatores que podem limitar o acesso à escola, ou inviabilizar a continuidade da escolarização, no que se refere ao perímetro urbano, essa análise precisa ser acurada tendo em vista sua relação com outros determinantes. Dados referente ao Censo Escolar (INEP, 2018) realizado ao longo dos apontam que o espaço geográfico é um fator determinantes no que se refere aos índice de analfabetismo no Brasil. Evidencia-se que as taxas de analfabetismo entre aqueles que residem no campo são três vezes maiores do que dentre aqueles que vivem na cidade. As desigualdades sociais e econômicas entre as diferentes regiões e municípios têm produzido trajetórias de fracasso escolar, isto é, os sujeitos que não correspondem as expectativas sociais e de aprendizado calcadas em um bom desempenho acadêmico tendem a ser estigmatizadas e discriminadas em diferentes espaços. Há, portanto, a necessidade de que sejam oportunizados aprendizado e desenvolvimento de potencialidades a todos independentemente de onde residem.

Corroborando com o entendimento dos diferentes determinantes que estão relacionados a produção do fracasso escolar na realidade brasileira, Jardimino e Araújo (2014) apontam que a grande extensão territorial do nosso país, assim como o desenvolvimento histórico e econômico da nação, culminou na distribuição da população

em localidades rurais e outros tantos, em grandes centros urbanos e periferias, seja porque já residiam nestes locais, ou porque migraram em busca de oportunidades. Com isso, se produz um grande contingente de pessoas que historicamente formam excluídas dos processos produtivos e, também, educativos.

No modo de produção especificamente capitalista, o desenvolvimento a ele correspondente da força produtiva de trabalho e as alterações que esse desenvolvimento ocasiona tanto o aumento da produção e acumulação da riqueza social, como também, produz uma população trabalhadora adicional relativamente excedente. Segundo Marx (1981) esta população constitui um exército reserva disponível, um material humano a disposição para ser explorado independentemente dos verdadeiros limites do aumento populacional, contribuindo para expansão do capital. A indústria moderna não tem como absorver toda a força produtiva disponível, produzindo um grande contingente de pessoas excedentes e excluídas dos meios de produção, e também do sistema educacional.

A escola, portanto, não está isenta deste ideal liberal, pois ao passo que produz mão de obra qualificada, propicia aos mais aptos a inserção no mercado de trabalho e ascensão social, inclui de maneira excludente aqueles que não correspondem as suas exigências, engendrando assim, os ditos incompetentes, isto é, mão de obra desqualificada (Silva, Teixeira, & Buiatti, 2019). Para Sawaia (2001) todos estamos incluídos inseridos nesse sistema de alguma maneira, nem sempre de modo decente e digno. Grande maioria da humanidade está inserida fora do econômico, por meio de insuficiências e privações. A sociedade exclui para depois exclui, dando margem as desigualdades sociais.

Além do exposto, no que se aplica a EJA, Santos, Pereira e Amorim (2017) explicam a evidente contradição que há em relação conjuntura em que estão envoltos os sujeitos que chegam à EJA. As condições socioeconômicas dos jovens obrigam parte

destes estudantes a adentrar ao mundo do trabalho, visando melhorias e desenvolvimento de suas condições de vida, obter maior autonomia financeira por necessidades pessoais e familiares específicas, intrínsecas à sua realidade social. Por outro lado, um dos fatores que concorrem para o retorno à escola/EJA, por parte de muitos dos jovens é exatamente o oposto. Ao depararem-se com condições de a desses à condição de subemprego ou desemprego imbricados a crescente exigências do mercado por qualificação pelo viés tecnológico, bem como, a necessidade de domínio de línguas estrangeiras, novas aptidões, isto é, conhecimentos, competências e habilidades mais complexas e específicas, que os sujeitos da EJA ainda não possuem. Com isso, muito sujeito retornam a EJA com expectativas.

Realizadas estas considerações, o tópico a seguir expõe a EJA vem sendo articulada com outras modalidades de ensino.

7.1. 2.3. Interface com outras modalidades educacionais

A EJA vem sendo articulada também com outras modalidades. A professoras-pesquisadoras evidenciam a relação que esta modalidade tem estabelecido com outras modalidades de ensino no atendimento aos estudantes.

De acordo com P8, em alguns territórios é possível encontrar a EJA articulada o com a Educação Escolar Indígena. Evidencia que o público indígena que não sabe ler e escrever se difere, por exemplo, de um estudante urbano nesta mesma condição. Nesse caso é preciso entender as especificidades deste público, é preciso entender quem é esse aluno e como vive nesse contexto. Além disso é necessária uma formação diferenciada para trabalhar com este público.

“Onde tem muito trabalho com o EJA é em situações alternativas também. Nós temos aqui aldeias indígenas, muitas aldeias indígenas e eles tem o EJA, então olha que coisa maravilhosa, além de já ser uma população que você tem que ter uma formação diferenciada pra trabalhar com eles, e ainda é EJA. Então são indígenas que não sabem ler e escrever, que é diferente de um adulto urbano que não sabe ler e escrever, então eu acho que tem muita coisa a se fazer aí [...]. Nós temos que formar esse psicólogo pra da conta dessas especificidades, também, porque aí, antes de ser aluno da EJA ele é indígena, o que é mais complicado para que você possa entender quem é essa pessoa. Além disso, ele pode ser uma pessoa pantaneira, um ribeirinho, como é que essa pessoa, né, vive nesse contexto? Quais são as relações que ela estabelece?” (P8).

Outra modalidade mencionada e articulada com a EJA é a Educação Especial. Segundo P12 e P2 os estudantes público-alvo da Educação Especial tendem a ser absorvidos pela EJA. Revelam que há um percurso excludente dentro da própria escola. Estes estudantes permanecem até a idade prevista no ensino regular, contudo, quando não dão conta de progredir na escolarização, são encaminhados para EJA. Assim, a escola regular se desliga da responsabilidade de atender às necessidades educacionais desses alunos. Os estudantes acabam obtendo certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio sem garantir, todavia, que conseguirão operar o conhecimento adquirido. P12 e P2 afirmam:

“ O aluno com deficiência ele acaba ficando na escola até o período, até completar 17/ 18 anos e depois ele é colocado para fora do sistema da educação básica, e as vezes sem ter concluído a escolaridade, eles evadem, têm problema do insucesso, não são escolarizados adequadamente e eles acabam sendo absorvidos pela

Educação de Jovens e Adultos que também não tem um preparo suficiente para trabalhar com esse público, que precisaria ter um projeto mais aprofundado, mais formativo nesse sentido “ (P12).

“Então o que é que tem acontecido num desses estudos que eu orientei, que a aluna é do **Acre** [...] ela pesquisou um programa desse no Acre e a professora mesmo diz textualmente nesse programa especial para estudantes da faixa etária, ela diz que **na sala dela ela tinha por exemplo estudantes com necessidades especiais**. Por que? Porque esses são estudantes que se atrasam no ensino regular, porque eles não dão conta de progredir na idade esperada. Então o que a escola faz? Espera ele completar 14 anos e encaminha para a Educação de Jovens e Adultos e se desliga de atender as necessidades destes estudantes, ele é só mais um número, e daí lá ele cumpre o mínimo que o programa exige: sair com a certificação do Ensino Fundamental. Mas aí está tudo bem porque ele é mais um jovem com Ensino Fundamental completo, mas agora qual a qualidade desta formação? Qual a capacidade que este estudante tem de, de fato operar com isso que ele aprendeu? O que que aconteceu nesse programa especial do Acre? As escolas do ensino regular não queriam receber esses meninos no Ensino Médio, pois eles não têm a condição de acompanhar, daí teve criar um programa para o Ensino Médio também. Então você **cria um percurso excludente, dentro da própria escola**, para os meninos que não conseguem trilhar o percurso regular. Se você olhar com detalhes isso não é considerado educação, EJA, a modalidade, isso é um programa que atende jovens e adultos fora da faixa etária, a chamada de **correção de fluxo**, é uma política que no frígir dos ovos isso é oferecido porque está amparado na legislação da Educação de Jovens e Adultos, que diz que você pode ter uma menor

carga horária, acelerando os conteúdos, colocando estes conteúdos no mínimo necessário porque se não o estudante não vai conseguir fazer quatro anos em dois. Você está entendendo? Então a minha opinião a solução não é a curto prazo porque você precisa investir na educação para melhorar esta qualidade que é o que o país faz as avessas ne?! Faz ao contrário, em vez de investir na qualidade fica buscando é subterfúgios, a gente teria que ir diminuindo gradativamente. Não é um país que está estendendo a escolarização, **se ela de fato fosse de qualidade, a EJA teria que ser reduzida e não ampliada** e o simples fato de ter uma estudante de psicologia preocupada com esta modalidade mostra a importância que ela adquiriu nos últimos anos’ (P2).

Para P5 há um estigma quanto aos estudantes inseridos nesta modalidade e culpabilização dos sujeitos. Tem-se a compreensão de que não vale a pena investir neste alunado pois já passaram da época de escolarização, ou que estão ali porque não valorizaram a escola, e que investir nisso não trará impacto econômico, assim como investir em outras modalidades com quilombola e outras. Afirma que geralmente o que se ouve dizer é:

“Ah ele está na EJA porque foi um malandro, não estudou na hora certa, faltava, fumava’; ou ‘O quê que adianta, agora ela já está para se aposentar e agora quer estudar’. Então, não vai ter inovação, não vai ter o impacto econômico. Então, uma parte se deve a isso. Isso se repete em outras modalidades como Quilombolas, por exemplo, essas modalidades que tenham essa característica, com um pouco de exceção da educação especial” (P5).

Mediante as colocações apresentadas, Tavares e Barroco (2019) afirmam que o aumento do número matrículas de alunos com necessidades educacionais revela a precarização do sistema educacional que mantém a díade exclusão/ inclusão social e escolar. Nesse sentido, é primordial uma análise ampla desse fenômeno de modo a não reduzi-la a culpabilização do público que compõe estas modalidades. Entende-se que tal acontecimento não se trata de uma mera opção pessoal, nem tão pouco é fruto da incapacidade individual ou desvio destes sujeitos, mas refletem as condições históricas-sociais mediante a conjuntura atual.

Embora a educação para todos seja um direito constitucional as oportunidades ofertadas para chegar na escola permanecer nela não são as mesmas para todos. O público que compõe estas modalidades consiste majoritariamente em sujeitos que tiveram seu percurso escolar acidentado, seja porque não corresponderam ao desempenho esperado, ou por apresentarem limitações e especificidades das mais variadas ordens, as quais a escola regular não foi capaz de atender. Os estigmas sociais, o ideal meritocrático, somados as desigualdades sociais, reforçam a lógica de que são sujeitos incapazes, desinteressados e os principais responsáveis por seu fracasso escolar. Todavia, o contexto de vulnerabilidade social, revelado pelo esquecimento político, miséria, drogadição, violência, acesso limitados aos serviços públicos, além das dificuldades de permanência e êxito educacional, são fatores econômicos e políticos que se relacionam com processo de escolarização conforme afirma Silva Junior e Urt (2019).

Não obstante, reitera-se que estas modalidades se revelam como necessárias mediante ao processo de democratização do acesso ao conhecimento, e modo geral buscam reparar uma dívida social com grupos que, historicamente, tem sido marginalizados no processos de escolarização. Não devem, portanto, serem reduzidas a um caráter marginal e secundário, mas compreendidas tendo em vistas os aspectos

políticos, econômicos, culturais e pedagógicos que as envolvem, almejando não apenas compreendê-las, mas também, a busca pela reversão desde quadro de exclusão, que se dá por meio da tomada de consciência dos sujeitos e enfrentamento de tal situação (Oliveira & Facci, 2017; Almeida, 2016).

Mediante ao exposto, o tópico a seguir revela a relação entre as condições institucionais e de ensino e aprendizagem, e a produção do fracasso escolar referentes a esta modalidade de ensino.

7.1. 2.4. Condições Institucionais e de Ensino e Aprendizagem

Além das condições macro políticas descritas até aqui, aspectos da realidade concreta de cada instituição educacional também podem contribuir com a produção do fracasso escolar. As condições de ensino e aprendizagem, e de trabalho proporcionadas; a qualificação do corpo docente para sua atuação; a infraestrutura e recursos metodológicos ofertados; o clima escolar, são fatores que se relacionam com a qualidade das mediações favorecidas.

No tocante à EJA, P1 afirma que os estudos realizados apontam que as condições de trabalho e ensino são deficitárias o que, por conseguinte, interfere no processo de aquisição do conhecimento por parte do estudante. Afirma que:

“Pelos levantamentos recentes e pesquisas recentes que a gente fez é uma realidade muito delicada do ponto de vista das condições de trabalho e ensino. As condições gerais na EJA têm uma dificuldade muito grande para práticas dos profissionais, o que resulta qualidade muito deficitária de aprendizagem isso é um quadro geral que a gente tem” (P1).

Coadunando com o exposto, P2 evidencia que tem ocorrido uma diminuição da oferta do Ensino Fundamental e Médio no ensino regular a noite e, em contrapartida, há o investimento na oferta dessas etapas apenas na modalidade, condicionando os estudantes a encurtarem o processo de escolarização. Descreve também que as condições oferecidas para a operacionalização da EJA dependem da instituição onde ela está inserida, se articulada à escola regular ou em centros de ensino específicos para a modalidade. Ainda assim o que se observa de modo geral é que as condições dispostas são mínimas. EJA. Desse modo, P2 afirma que:

“No estado de Rondônia por exemplo a gente tem visto um movimento de não ter por exemplo mais ensino fundamental regular a noite. Então assim, o jovem que extrapolou os 14 anos que não pode estudar durante o dia, ele só tem a noite a EJA, modalidade de educação de jovens e adultos [...]. Isso tanto na modalidade do ensino fundamental quanto no ensino médio, embora no ensino médio regular, haja ensino a noite, mas em menor quantidade do que a EJA. [...]. O que a gente tem aqui, nas pesquisas que a gente faz de campo a EJA é que quando ela funciona na escola regular, **ela não é nem olhada pelo gestor, nem pelo psicólogo escolar, nem pelo coordenador. Só quando é uma escola específica que a Educação de Jovens e Adultos, que são os Centros de Educação de Jovens e Adultos é que a equipe pedagógica se volta para este público.** Quando são salas de Educação de Jovens e Adultos que funcionam na escola regular, ficam completamente abandonada. As vezes quando tem aula para Educação de Jovens e Adultos e não tem para os outros, não tem nem vigia, não tem ninguém para ajudar, nem a diretora vai, as professoras ficam abandonadas, então isso mostra o descaso com que esta modalidade também é vista na escola” (P2).

Ademais as questões postas, P5 menciona que há alunos que não se adaptam às metodologias de ensino propostas, que geralmente seguem uma estrutura rígida. Assim, cria-se uma expectativa entre a equipe pedagógica e até mesmo entre os próprios estudantes de que aqueles que não correspondem às práticas de ensino empregadas, serão encaminhados para EJA, entendendo esta como uma alternativa fulcral. Além das questões institucionais, P5 acrescenta que a realidade social que envolve o entorno da escola tende a ser materializada dentro dela. Embora esta não seja uma relação linear é relevante considerar que a escola também se apropria e revela as práticas socioculturais da comunidade em que está inserida, sejam elas positivas ou não. P5 afirma:

“Como psicóloga escolar da prefeitura a gente acompanhou bastante aluno que não conseguiam conviver com aquela metodologia de alfabetização ou de ensino, com aquela estrutura rígida, e o que as professoras falavam era: ‘deixe chegar aos 14 anos e então ele vai poder ir pra EJA!’. Então era uma expectativa, era um investimento para aqueles jovens pré-adolescentes. Eu fui chamada para ser psicóloga da escola mais violenta da cidade, tinha um a margem de 10 a 15 alunos por turma a escola de 1º a 4º ano. **A escola, de tão violenta que era, as janelas eram quebradas, as portas bem destruídas e arrobadas, os alunos tinham canivetes e estiletes e era num dos bairros mais violentos com tráfico de drogas.** Nesta época os psicólogos atendiam em 5 escolas rurais e urbanas, e de pequeno, médio e grande porte, fazendo rodizio. Eu acabei ficando só nessa escola por um tempo. Então nessa escola eu via muito dessas expectativas e até nas próprias crianças, nos próprios jovens, de que eles iriam para EJA porque ali não tinha jeito e ali teriam mais liberdade” (P5).

Outra questão relevante mencionada por P7 são as condições de trabalho apresentadas ao professor da EJA. Evidencia que não se trata de culpabilizá-lo pelas condições de ensino e formação que são insuficientes. Faz-se necessário compreender que a prática docente na EJA é produzida a partir de um contexto de precarização: professores mal pagos, com carga horárias exaustivas, e que geralmente encaram a EJA como o terceiro turno de trabalho. P7 afirma que:

“O Rio Grande do Norte, é um dos estados que paga menos o professor no país, e daí esse professor estar no terceiro turno de trabalho e com muitos alunos, daí chega a noite e ele está muito cansado, está muito desgastado, então, é complicado a gente ficar culpabilizando, não é nem o profissional, é a formação [...]. Eles discutem muito pouco sobre como utilizar a diversidade cultural e a cultura popular na prática pedagógica deles” (P7).

O encaminhamento de alunos a EJA, é um fato na realidade brasileira, como aponta P2 e também diversos autores. Ressalta-se por sua vez, que segundo o Censo Escolar (INEP, 2018) ao longo dos anos o número de matrículas em classes da EJA no Ensino Fundamental diminuíram, enquanto que no ensino médio aumentou. A explicação para tal acontecimento é o tempo de permanência nestas classes serem menor, levando os alunos do ensino fundamental terminarem o ciclo. Juntamente com isso a integração do ensino médio da EJA ao ensino profissional por meio do PROEJA elevou o número de matrículas.

No que se refere as condições para operacionalização da EJA faz-se um desafio rever os modelos administrativos e pedagógicos de modo a contemplar a diversidade de sujeitos na EJA. Na prática o que acontece nacionalmente na EJA é a reprodução dos antigos cursos supletivos, sem considerar os diferentes tempos e espaços pedagógicos

que requerem a ação educativa com este público. O conhecimento de quem é aluno que está na EJA e de que maneira a educação escolar pode contribuir para seu projeto de vida. Com isso, a instituição educacional deve fazer o exercício de deslocar o foco educativo para o sujeito dessa educação, e em seguida, o exercício de retornar a instituição dando subsídios ao trabalho educativo (Jardilino & Araújo, 2014).

Diversos estudos (Fernandes, 2011; Lacerda, 2016; Mollica, 2010) sobre a prática docente na EJA apontam para a necessidade de investimento em formação docente específica para atuar frente a este público. Além disso, o suporte da equipe gestora consiste em um facilitador para uma prática pedagógica efetiva e motivador para que os docentes atuem na modalidade mesmo diante dos problemas a serem enfrentados, e reconhecem que o professor tem um papel importante na melhoria do processo educacional (Fernandes, 2011).

Para Almeida (2016) a fragmentação em níveis e modalidades de ensino por si só, já revela como o conhecimento tem sido organizado com base na divisão social e técnica do trabalho. Os programas descontínuos e ações pouco efetiva e desarticuladas das práticas sociais no cotidiano dos jovens e adultos é reflexo da própria organização social. Conquanto, a EJA é uma modalidade educacional necessária diante de um sistema educacional que produz/reproduz as desigualdades sociais e exclusão. A administração pública junto aos trabalhadores precisa, portanto, propor mudanças nos processos de gestão e trabalho na EJA em vez sugerir uma mera adequação do conteúdo do ensino regular. Questões relacionadas a gestão, aos recursos e financiamento precisam ser discutidos com base na real necessidade desses sujeitos, de modo que seja garantido não apenas o acesso a escolarização por meio da EJA como também, a qualidade no ensino e apropriação dos conhecimentos transmitidos (Kilian, 2014).

Realizadas estas considerações, o tópico a seguir apresenta as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional frente a EJA.

7.1.3. Contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para EJA

As contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para EJA são diversas, assim como para a Educação Básica como um todo. Dentre as possibilidades elencadas tem-se: a EJA e as práticas emergentes em Psicologia Escolar; a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano; a promoção de espaços e escuta e convivência, descritos a seguir.

7.1.3.1. EJA e as práticas emergentes em Psicologia Escolar

As contribuições da Psicologia Escolar para a EJA podem ser diversas e vão desde a articulação das políticas educacionais voltadas para esta modalidade, como também, a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, auxiliar os sujeitos escolares, sejam eles alunos, professores ou demais participantes.

Segundo P2; P3, P7 e P12 uma das primeiras contribuições da Psicologia Escolar é a inserção nas políticas educacionais voltadas para EJA nas mais diferentes instâncias: conselhos de educação, nas gerências educacionais e gestão escolar. Destacam que a Psicologia Escolar pode colaborar na análise de como são articuladas as políticas nesta modalidade e como a caracterização do perfil do público que é atendido por estas políticas. Pode também, contribuir com a promoção dos processos de ensino e aprendizagem e, com isso, auxiliar a organização de um currículo criativo e personalizado, com concepções teóricas que se revelem na prática; na organização das

turmas; na formação em serviços dos professores, e com estratégias que favoreçam a educação e cuidados destes estudantes, assim P12, P2; P3 e P7 afirmam:

“Primeiro, eu penso que a contribuição seria começando sua **inserção dentro dos espaços de políticas públicas, dentro dos conselhos estaduais e municipais, em instituição de políticas públicas, dentro da própria escola na gestão escolar.** Contribuir para **que os processos de aprendizagem sejam efetivos para toda população** que está dentro da escola promovendo o êxito escolar para todas essas pessoas. Fazer um trabalho de orientação e formação continuada para os professores, fazer um trabalho de orientação as famílias dessas pessoas. Eu acho que precisa **investir na mudança do currículo da escola**, o currículo que tem sido adaptativo, priorizando muito ainda a aprendizagem memorística, reprodutivista e pensando ainda numa concepção de aprendizagem compreensiva e criativa, onde você pudesse valorizar o interesse desses jovens, dessas crianças, desses jovens. Então, a gente teria que fazer um trabalho tanto de base, quanto dentro da própria EJA, então acho que o psicólogo tem que ser o profissional de vanguarda dentro da escola. Ele é o **mediador de conflitos**, ele pode **contribuir com a formação do currículo mais criativo**, um currículo que avance na perspectiva de uma escola mais inclusiva e que ele se insira na gestão da escola, na promoção de uma gestão compartilhada, colaborativa” (P12).

“A gente precisa ter essa visão ampla. Como que a gente entende a EJA? [...] se eu vou entender a EJA como este lugar que podem ser encaminhados os indesejados, a escola regular, eu vou ter um tipo de trabalho. Então eu tenho que **compreender o movimento, o que está acontecendo no meu campo de atuação. Quem é o público que eu estou tendo lá na EJA**, então eu tenho que

fazer o melhor possível para aquele público, mas eu tenho que militar e discutir também como é que isso pode parar de acontecer lá na escola regular [...]. Então eu vou atuar o melhor possível para que aqueles meninos que estão lá, eles não têm culpa de estar lá. Eu vou ter na EJA, o aluno com deficiência por que ele se atrasou no percurso, ele vai estar lá. Eu vou ter a senhoria de 30, 40 anos, de 50 que voltou para a escola que não quer ficar junto com o adolescente porque ele é barulhento. O adolescente tem outro ritmo. Então, como eu, como psicólogo, vou **discutir a organização destas turmas na escola, como vou lidar com este grupo?** O psicólogo pode **analisar junto com a escola e pensar saídas, estratégias, possibilidades.** Eu preciso conhecer que características tem esse grupo de jovens e adultos que estão falando da atuação específica, sobre os meus cuidados” (P2).

“A Psicologia poderia contribuir trazendo esses aspectos, [...] **ajudar a equipe a compreender melhor o perfil de seus alunos,** a realidade dos seus alunos e encontrar na sua própria formação os recursos pra trabalhar pedagogicamente, por que na hora que a gente traz a discussão da cultura popular, eles conseguem reestruturar a prática pedagógica deles, então não é que eles não saibam, é por que, talvez automatização, não refletir sobre o trabalho, não possibilita que eles percebam isso. Então, eu acho que a gente ajuda muito com isso, observando, **promover reflexão e potencializar o trabalho do professor.** [...] A outra contribuição é trabalhando com os alunos, por exemplo, essas turmas que são muito diversas, e daí as vezes há muito conflito, e o professor não consegue mediar, ele não tem nem suporte pra isso, então, a gente consegue entrar e trabalhando essas questões. Além de levar **reflexões sobre o que é aprender, processo de ensino- aprendizagem, a importância da construção de**

conhecimento por parte do aluno, dele compreender o porquê de ele estar estudando aquilo, como eu oriento muito na linha de Vygotski, Psicologia Histórico-Cultural” (P7).

Obtêm-se, com isso, que a perspectiva descrita pelas participantes aponta para as formas emergentes de atuação em Psicologia Escolar, que compreende uma concepção ampla e abrangente considerando a dimensão psicossocial, conforme afirma Souza (2009) e Martínez (2009;2010; 2017). Dentre as possibilidades de atuação do Psicólogo estão: a facilitação de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas, conquanto esta parece não ser o foco da ação intencional do psicólogo. Pode contribuir para a caracterização da população estudantil com vista a subsidiar o ensino personalizado, que na medida do possível, atenda aos processos e condições de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos singulares. Também pode participar da construção, acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola em consonância com o exposto (Moraes & Negreiros, 2019). Ademais, sua contribuição, pode ainda se relacionar ao processo de ensino e aprendizagem, conforme o exposto a seguir.

7.1.3.2. Qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano

De acordo com P1, P3 e P4 um ponto fundamental em que a Psicologia Escolar pode contribuir com a EJA, e também com as demais etapas e modalidades de ensino, é, para a qualificação de processos de ensino e aprendizado e desenvolvimento humano. Para P3 e P4 é relevante que os professores compreendam as especificidades na faixa

etária em que eles trabalham, no caso da EJA, adolescentes, jovens e adultos. Conhecer como se dá a formação do pensamento, como ocorre a apropriação do conhecimento e também como mediar os processos de ensino e aprendizagem de estudantes que se encontram fora da idade escolar considerada adequada. Nessa direção a Psicologia pode auxiliar com os fundamentos teóricos que auxiliam esta prática. P1; P3 e P4 afirma:

“A Psicologia Escolar e Educacional, pela característica do trabalho [...] visa **qualificar os processos de ensino e de aprendizagem**. Então, da mesma forma que outras modalidades de ensino, também na EJA, a Psicologia Escolar pode contribuir nessa perspectiva e trabalhar junto a toda equipe escolar e junto aos estudantes, a perspectiva é de qualificar os processos de aprendizagem e ensino, e conseqüentemente nos processos de desenvolvimento [...] Eu acho que representa um desafio para o psicólogo na EJA, o fato de ser uma modalidade fora do processo seriado normal e conseqüentemente trabalhar com alunos cuja a faixa etária não é coerente, ou não é adequada a esse processo, então é um desafio de trabalhar com pessoas que estão frente a demanda por aprendizagem no momento em que sua idade já não é a idade prevista para isso” (P1).

“A Psicologia Escolar e Educacional **discute desenvolvimento humano em todos os períodos do desenvolvimento** e em todo o processo do ciclo vital, ciclo da vida. Então, tanto a gente pode **discutir processos de aprendizagem e de ensino** pra crianças de três, quatro, cinco, que é o mais comum, que a gente vê nas produções, como pode também, **discutir como é que esses adultos, com a característica específica de não terem passado por um processo de escolarização formal na idade correta, como se apropriam desse conhecimento ensinado**. Como é que os professores [ensinam], quais são as

características, que teorias metodológicas, ou que estratégias didáticas podem ser utilizadas para esses alunos já no estado adulto, com outros interesses. Porque tem outra experiência, outra história, outro momento histórico da vida. Então a Psicologia Escolar vai trabalhar com o mesmo viés teórico, claro. No caso, eu trabalho com a Psicologia Histórico-Cultural. Então tem uma perspectiva de desenvolvimento humano, mas até quando isso assiste as diferentes faixas etárias, como a gente atenta pra um trabalho da orientação das crianças no âmbito da educação infantil, para adolescentes ou para adultos” (P3).

“Eu acho que ela pode contribuir com aquilo que o Vygotsky falava, lá naquela obra, *Psicologia Pedagógica*, que ele falava o seguinte: cada **psicologia dá embasamento teórico sobre o desenvolvimento humano e a pedagogia**. Isso o Vygotsky coloca por volta de 1924, quando ele escreveu o livro *Psicologia Pedagógica*. Então a psicologia escolar e educacional, ela pode auxiliar na EJA, justamente **trabalhando com os professores, desenvolvimento humano e trabalhando o processo de ensino e aprendizagem**. Eu acho que é aquela mesma questão que a gente trabalha nos vários níveis de ensino, no caso da EJA a gente trabalha pensando no adolescente e no adulto. Então a gente vai trabalhar tentando **compreender o desenvolvimento humano nessa faixa etária**. Eu penso que a contribuição da Psicologia Escolar pode dar é com os **fundamentos teóricos mesmo que ela tem em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem**. Quando eu trabalhei com os professores, eu comecei até a discutir com eles as relações de trabalho, a formação humana, já chegando depois na adolescência, falando um pouco da vida adulta. Mostrando pra eles como o quanto que esse processo de apropriação do conhecimento é fundamental no

desenvolvimento psicológico desses alunos, trabalhando dentro premissa do Vygostsky da aprendizagem global, do desenvolvimento psicológico. Então eu penso que essa compreensão é o que o psicólogo deve levar pra EJA porque ele tem que ter como finalidade que o aluno se aproprie do conhecimento, independente da faixa etária. Então a gente tem que **levar para o professor esse conhecimento de como é que acontece esse processo do desenvolvimento e aprendizagem**, de como que essa apropriação dos conhecimentos científicos o aluno vai se desenvolvendo. Então, o Vygostsky fala que ele desenvolve forma e conteúdo. Conteúdo no sentido de se **apropriar do conhecimento científico e forma no sentido de que ao se apropriar do conhecimento científico, as funções psicológicas (atenção, memória e outras), também se desenvolvem**. Então eu acho que a contribuição que a gente pode dar é essa e pensando sempre na unidade afeto e cognição” (P4).

P3 reitera ainda que qualificar os processos de ensino e aprendizagem consiste na melhoria das estratégias metodológica, com vista a promover a tomada de consciência. Isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permite ao estudante da EJA a consciência de si, compreender a sua condição social e de direito, e intervir na realidade. P7 coaduna com exposto afirmando que, para promover emancipação é necessário bem mais do que ensino a ler e escrever. P3 e P7 descreve assim:

“Então pensando educação, **a Psicologia Escolar pode pensar junto com a equipe pedagógica, claro, quais são as formas e mecanismos, metodologia melhores para que se efetive o ensino e aprendizagem**. Com foco mais ainda pra **tomada de consciência**, desse aluno já é um adulto. Já tem as funções

psíquicas desenvolvidas, mas talvez não na sua complexidade, não com a complexidade necessária para que ele possa compreender esse mundo e intervir nesse mundo. Mas que essa **educação**, além de ser uma educação que tenha conteúdos, [...] **dê uma condição dele interpretar essa realidade** que ele já está inserido, mais que isso, que ele já tá sendo sujeito de direitos violados de direitos negados no seu tempo. Então essa consciência de si, da condição social e da condição dos direitos é fundamental nessa faixa, na idade adulta né. Eu acho, pra ser uma educação bem-sucedida, digamos. Se for remeter ao Paulo Freire seria o que ele dizia leitura de mundo” (P3).

“...o Psicólogo Escolar tem que ter alguma especificidade. Ele não pode esquecer que ele está ali pra dar um **suporte** que a Psicologia lhe garante, que é esse desenvolvimento e essa aprendizagem, que leve uma emancipação. **Se nosso objetivo é a emancipação humana não basta você ensinar a ler e escrever**” (P7).

Em direção à tomada de consciência P3 e P6 menciona a necessidade de discutir com os atores escolares e extraescolares sobre a função social da escola e, por conseguinte, da EJA. Discutir sobre o fracasso escolar e as dificuldades encontradas no processo de escolarização, sobre as marcas da exclusão e discriminação social, e os problemas socioculturais impostos que afetam a todos os sujeitos envolvidos.

“A gente trabalha e discutindo aí qual é a **função da escola mesmo**. Para trabalhar em qualquer ambiente escolar ele tem que ter clareza de qual a função da escola. Então, eu acho que são essas questões que a gente tem que trabalhar, discutir

aprendizagem, desenvolvimento, discutir fracasso escolar, discutir as dificuldades do processo de escolarização” (P3).

“**O significado social da EJA**, precisa ser fortalecido por meio de trabalho em conjunto com a comunidade tanto escolar como extraescolar. É preciso que as pessoas se sintam seguras, que o clima escolar seja acolhedor e favorecedor de desenvolvimento humano, já que os assistidos pela EJA, trazem marcas da exclusão e da discriminação social. **Resgatar a autoestima** para que se potencialize o **Ser Mais** que Paulo Freire nos convida a formar na escolarização das pessoas que ainda convive no seu dia a dia com os problemas socioculturais impostos pelo analfabetismo” (P6).

Os participantes coadunam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que versa que a escolarização sistematizada tem rica contribuição para o desenvolvimento de potencialidade do sujeito, isto é, para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007; 2010). Ao criar possibilidades para a apropriação dos conhecimentos científicos, a escola e os professores, por meio da sua prática pedagógica, permitem ao homem o desenvolvimento das funções psicológicas. Os saltos qualitativos que ocorre no decorrer do desenvolvimento, por sua vez, estão relacionados ao contexto sociocultural em que ocorrem e a atividade principal de cada período da vida (Martins, 2013; Tavares & Barroco, 2019). Para Barbosa e Facci (2019) enquanto para o adulto a atividade principal é o trabalho, para os adolescentes e jovens que estão no ensino médio e, principalmente na EJA, a formação para o trabalho, tendo em vista o ingresso na universidade e (re)inserção no mercado de trabalho, é que se constitui como atividade principal. As escolhas profissionais são, por muitas vezes, subjugadas as condições culturais e

múltiplas determinações de suas vidas. Geralmente, elegem os cursos de formação e/ou profissão com base nos limites das suas condições sociais, tendo como um dos critérios a possibilidade de estudar e trabalhar concomitantemente. Cabe a escola, portanto, promover esta formação e o desenvolvimento das potencialidades destes escolares.

Nessa direção, o professor, enquanto mediador do processo educativo, precisa estar atento ao nível de desenvolvimento efetivado de seu grupo de alunos. Para Facci (2004); Barbosa e Facci (2019) é na adolescência que se desenvolve a consciência social objetiva, surge, portanto, uma nova forma de atividade intelectual. De acordo com Vygotsky (2000, p. 63) na adolescência "nascem estímulos novos que os impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de pensamento". Conquanto, é importante compreender que os alunos em situação de fracasso escolar ou defasagem de conteúdo escolares, podem ter prejuízos quanto a tomada de consciência da realidade objetiva, pois geralmente são guiados, predominantemente, por conceitos cotidiano e experiências de vida (Campos & Facci, 2017). Desse modo, é preciso compreender que para os estudantes da EJA, que apresentam um histórico de dificuldades escolares, e que, portanto, a proposta de mudar sua forma de pensar para com isso analisar a realidade por meio da ciência, isto é, pela apropriação de novos conhecimentos, os conceitos científicos, pode leva-los do encantamento á frustração ao mesmo tempo. Não obstante, a falta de conhecimento científico podem limitar o desenvolvimento da sua consciência e condicioná-los a uma mera explicação aparente da realidade.

Nesse sentido educação escolar por meio desta modalidade assume o relevante papel de instrumentalizar esses estudantes. Nesse bojo, o psicólogo pode contribuir para a que a escola cumpra sua função social, não apenas divulgando teorias psicológicas, mas sobretudo, colocando-se como mediador entre os diferentes atores escolares. Diante dos obstáculos e especificidades que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento, este

profissional deve favorecer o processo de humanização e elaboração do pensamento crítico, conforme afirmam Tanamachi e Meira (2003); Moraes e Negreiros (2019). Além disso é relevante a promoção de espaços de escuta e convivência conforme exposto a seguir.

7.1.3.3. Promoção de espaços de escuta e convivência

Para os participantes cabe à Psicologia Escolar promover espaços de escuta para o conhecimento das demandas sociais da escola e comunidade. Com isso pode favorecer estratégias de enfrentamento às condições de vulnerabilidade, sensibilização para a importância da escolarização e para as possibilidades reais de transformar a realidade. P6 afirma:

“A grande contribuição da Psicologia Escolar e Educacional nesse campo da EJA, ao meu ver, é exatamente promover um trabalho de **escuta nas demandas sociais tanto da escola como da comunidade a fim de pensar junto com o sistema de ensino**, com a rede pública, formas de enfrentamento da violência que coloca os professores e a equipe pedagógica da unidade escolar, em vulnerabilidade diante da criminalização e do descaso do poder público com aquelas pessoas que já tiveram sua dignidade e cidadania roubada. É preciso trabalhar essa comunidade assistida pela EJA, na linha da conscientização da importância do ato de ler, não apenas o mundo, mas as letras, que afinal são manipuladas por aqueles que a utilizam da forma que lhe convêm, quando sabemos ler, nos engajamos mais na vida social e temos mais possibilidade de transformarmos a realidade a qual fazemos parte” (P6).

No tocante aos estudantes, P10 e P5 afirmam que a Psicologia Escolar assume um papel fulcral no resgate das histórias de vida e aprendizagem; na desmistificação da incapacidade dos estudantes da modalidade; e na promoção de um autoconceito positivo. Evidenciam que a EJA recebe os sujeitos da produção social do fracasso escolar, e que comumente são culpabilizados pelo insucesso, atribuem a eles um baixo coeficiente de inteligência e que, portanto, são incapazes de aprender. Recomendam o resgate das histórias de vida e de aprendizagem a fim de que sejam valorizados os conhecimentos cotidianos desses alunos, favorecendo um autoconceito positivo. Nesse sentido, afirmam que a Psicologia tem uma relevante contribuição: P10 e P5 afirmam:

“A psicologia escolar poderia colaborar muito nessa perspectiva de poder ir **recuperando essas histórias de vida, essas histórias escolares e encontrar formas de superação para esse retorno à escola regular** [...]. Tem todo o trabalho do Paulo Freire e toda a discussão que ele faz sobre o oprimido, sobre a importância dessa pedagogia do oprimido, sobre como esse processo de exclusão social vai produzindo essa pessoa que vai sendo sempre impedida de estar à frente do processo de escolarização. Vai ser uma discussão fundamental para nós que estamos no campo da psicologia. Eu acho que a Psicologia pode contribuir muito, no sentido de **desmistificar essa incapacidade, essa impossibilidade, valorizando esse lugar de escolha e podendo trabalhar para que essas pessoas tenham sua própria capacidade, sua própria possibilidade**” (P10).

“A psicologia ajuda na EJA quando ela **desmistifica esse alunado**, que é a clientela da EJA, como se fossem eles mesmos responsáveis pelo atraso na vida escolar, a incompatibilidade entre idade-série, sendo que é uma produção. A EJA

acaba sendo um espaço pra receber a resultante dessa produção social do fracasso escolar [...]. Essa produção não se deve a um inconsciente de inteligência e nem a uma má vontade, mas a uma conjuntura que se deve a múltiplas determinações desse fenômeno. Então, ela também ajudaria a desmistificar e apresentar uma teorização, com aprende o jovem e o adulto? O que está em jogo? Por que um adulto de 40, 50 anos tem mais dificuldade para aprender novos conteúdos e para retê-los também é algo que a psicologia pode contribuir bastante com o EJA. Se a psicologia esclarece isso, que está no Tomo III⁴, no Tomo IV de Vygotsky, eu acho que tranquiliza também os próprios professores, já que eles não ensinam, precisam retomar. Também o **autoconceito de aluno-aprendiz**, que não estando formado nesse sujeito atrapalha. Eles têm uma imagem de que eles não são aprendizes, mas que eles são pessoas atrasadas, de QI rebaixados ou algo dessa natureza. Então a Psicologia ajuda **desmistificando a queixa e explicando como se forma o público-alvo da EJA**, porque historicamente se tornou necessária a formação desta modalidade, como se esperaria que deveria funcionar o psiquismo cultural do homem mais desenvolvido e por que ele não se apropria da escolarização formal de qualidade, tem dificuldade em ter as funções psicológicas superiores funcionando tão sofisticadamente quanto poderia, que não é problema neurológico nem do sistema nervoso central, de início. [...]. Ajudaria também **estimulando essas pessoas a recuperarem suas histórias de aprendizagem**. Quando você recupera com uma mãe de família que está indo para uma sala de alfabetização, que ela aprendeu tanta coisa, que ela conseguiu ser mãe de família, filhos, esposa. **Recuperando essas histórias das suas aprendizagens**, penso que

⁴ Tomo III e Tomo IV citados, correspondem as Obras Escogidas de Vygotsky. Estas obras apresentam aspectos teóricos da teoria geral do desenvolvimento do autor, bem como sua pesquisa empíricas e proposições de intervenção clínica e pedagógica.

ajude nessa **formação de um autoconceito mais positivo** e também. [...] a parte dos professores **discutindo metodologia, didática e os fundamentos da aprendizagem**” (P5).

Não obstante ao exposto, P8 e P10 ponderam que não se tem, dentro da Psicologia Escolar, uma tradição no estudo da EJA, se comparado às demais etapas de ensino. P8 afirma que embora seja reconhecida a contribuição da Psicologia para formação humana no que concerne à EJA, é necessário investir na formação inicial e continuada do psicólogo. Requerer-se-á que se aprimore durante o percurso da formação os estudos sobre o desenvolvimento humano nos diferentes momentos do ciclo vital, principalmente no que se refere a Psicologia do Adulto. Ademais, reitera que para contribuir com a EJA do que ele faz e do que pode propor aplicado a cada realidade. P10 e P8 afirmam:

“Nós não temos tanta tradição, dentro da Psicologia Escolar, dos estudos da Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que quem acaba tendo mais essa tradição é a Educação, principalmente aqueles que trabalham na perspectiva freiriana de Educação e que tiveram participação mais ativa nessa direção” (P10).

“A Psicologia Educacional especificamente para a EJA, eu acho que ela tem uma grande contribuição, seja para adolescentes, jovens [...]. Eu penso que a psicologia tem todo um arcabouço, [...] com essa **formação humana desse sujeito** [...]. Vai atentar, ou contribuir para questão da educação dos jovens e adultos, no caso, em particular, se ele não tem uma boa formação pra isso, nunca ouviu falar em escola. [...] a gente tem que **formar melhor esse psicólogo**, seja na formação inicial, seja na formação continuada [...] para que esse psicólogo vá atuar na EJA [...], o que a

gente percebe é que nós não temos na própria psicologia [...] a gente não tem muita gente oferecendo essa formação na graduação e muito menos as vezes nas especializações, [...] formação e desenvolvimento do adulto. **Nós não estudamos psicologia do adulto**, a gente estuda do ponto de vista terapêutico, da doença, [...] nós estudamos a criança e o adolescente, chegou na fase adulta, pronto! Parece que todo mundo já está feliz para sempre, não precisa mais nada. O adulto não aprende como aprende a criança [...]. Eu tenho que entender desse adolescente ou desse adulto, concreto, esse tem que tem uma condição social, cultural complicada, que não conseguiu ter a escolaridade regular, que foi expulso dessa escola, e agora ele volta pra ser expulso de novo, porque a escola não está fazendo nada de diferente pra recebê-lo. E esse psicólogo vai fazer o que, com esse universo aí? Que mal entende do adolescente, do jovem e do adulto em situação regular, de escolarização? Então [...], eu acho que a psicologia escolar tem tudo a ver, com uma contribuição, eu acho que ela deveria estar junto nos projetos pedagógicos, nas escolas, mas ela precisa ter muita clareza, de quem é esse dado, esse jovem e esse adulto do EJA. O psicólogo conhece, sabe como que ele é, sabe como ele vai, como ele aprende. Porque senão você em vez de inclui-lo, vai excluí-lo dessa escola” (P8).

Atreladas as essas considerações Oliveira e Facci (2017) expõem os sentidos pessoal atribuídos ao processo de escolarização são construídos socialmente. Para Leontiev (1988) a escola tem papel fulcral na transformação dos *motivos apenas compreensíveis*, advindos das exigências externas, em *motivos realmente eficazes*, aqueles que adquirem um sentido pessoal. Contudo, o que se percebe é os conteúdos curriculares são cada vez mais poucos conscientizados, desprovidos de um sentido

peçoal para o aluno, e reduzido a uma mera memorização de informações, que logo serão esquecidas, levando muitos ao fracasso escolar. Os estigmas sociais, a culpabilização pelo não aprender, juntamente, com situações de violência escolar e descontentamento com as práticas escolares ou desinteresse, podem ser considerados como produtores de sofrimento, reforçando o senso de culpa e vergonha de si mesmo pelas dificuldades encontradas. Entende-se, portanto que, se o fracasso escolar é fenômeno produzido historicamente, este pode ser também superado (Patto, 1990). No que tange a EJA, Arroyo (2017) afirma que urge a necessidade de mudança quanto a visão que se tem dos jovens das classes populares, em especial, os estudantes da EJA. A visão reducionista mantida ao longo das décadas, que busca apenas suprir as carências da escolarização, precisa ser substituída pelo protagonismo social e cultural desses escolares.

Os sujeitos excluídos e incluídos na escola por meio da EJA carregam consigo histórias, lutas e sonhos, e ao retornarem à escola desejam mais que rever conceitos. Torna-se imprescindível, portanto, criar espaços de convivência que acolham as diferentes culturas juvenis, as diversas trajetórias de vida e fortaleça o sentido da escola. Busca-se com isso, superar as relações permeada pela verticalização de normas e condutas, e construir um espaço coletivo aberto ao diálogo, debate e construção conjunta. A escuta é tida, assim, como importante ferramenta para uma mudança de paradigma no tocante ao papel da escola e suas relações. Ao escutar alunos da EJA, alguns oriundos do ensino regular, relatam os motivos de ingressarem na EJA, e não somente isto, fica evidente que prevalece na cultura pedagógica a meritocracia, pautada na ideia de dom natural, que ratifica concepção de que esses alunos são marginais, desinteressados, preguiçosos, isto é, a culpabilização pelo seu fracasso escolar (Almeida, 2016; Santos, Pereira, & Amorim, 2018).

Por seu turno, cabe a Psicologia Escolar buscar, por intermédio de seus fundamentos teórico-práticos, o enfrentamento desses sofrimentos socialmente produzidos, inerente a produção do fracasso escolar, e a compreensão do homem concreto, síntese de suas múltiplas relações (Oliveira & Facci, 2017). Para Pedroza, Ribeiro e Telles (2019) afirmam que ao garantir os processos de ensino e aprendizagem na EJA é fundamental desconstruir a culpabilização do estudante pelo fracasso escolar na relação entre os estudantes, escola e o conhecimento formal, e não somente estes, como também, entre os demais atores do contexto escolar.

Nessa direção, Andrada et al. (2018) afirma que uma Psicologia socialmente atuante, calcadas em intervenções de caráter psicossocial, tem por base uma atuação crítica, comprometida com a mudança social. Por intermédio da prática interventiva busca propiciar a tomada de consciência das condições de dada realidade específica e participação de todos no processo de mudança. Isto é, faz a análise da realidade histórico-social com vista a compreendê-la a partir olhar dos sujeitos que nela estão inseridos e está engajada na transformação das situações postas. Ao atuar junto a EJA o psicólogo deve colaborar com práticas e políticas pedagógicas e de convivências que garanta o auxiliem a tomada de consciência sobre direito a educação que lhes foi negado, desconstruindo com isso, a culpabilização do fracasso escolar. Pode promover ações intencionais a discussão do acesso, permanência e êxito ante a uma educação qualidade, bem como, anunciar as possibilidades de reparação deste direito, mesmo que de modo tardio por meio da Educação de Jovens e Adultos Além disso, pode contribuir para construção de espaços de convivência verticalizado que promovam a autonomia e diálogo. Lugar onde, justamente com jovens e adultos, sejam debatidos assuntos de interesses dos estudantes, e que os auxiliem a, de modo consciente, em suas escolhas de vida e profissionais, e quiçá

o ingresso no Ensino Superior se assim almejarem (Moraes & Negreiros; Pedroza, Ribeiro, & Telles, 2019; Santos, Pereira, & Amorim, 2018).

Para tanto é ressaltado-se que o desenvolvimento de ações efetivas e coerentes no contexto escolar, faz-se necessário que o psicólogo no decurso da formação compreenda a partir os pressupostos das teorias psicológicas do desenvolvimento humano, em especial a Psicologia do Desenvolvimento do adulto e idoso, a subjetividade e relações humanas, bem como, a relação destas com os diversos condicionantes histórico-sociais. Este processo formativo, contudo, não deve se limitar a formação inicial sendo imprescindível a busca por novos conhecimentos e atualização ante as complexas demandas sociais.

Apresentadas estas questões o tópico a seguir revela as perspectivas de formação e atuação do Psicólogo na EJA.

7.2. Eixo de Análise 4: A EJA e Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva para formação e atuação do psicólogo

Este eixo analítico aborda perspectivas de formação e atuação do Psicólogo no que se refere a EJA. Apresenta, portanto, aspectos relativos à formação em Psicologia e às Políticas Educacionais voltadas para EJA, sobre a atuação do psicólogo na EJA, e também explica a presença e ausência desse profissional na modalidade. O eixo foi construído por intermédio das respostas às entrevistas realizadas.

7.2.1. Formação em Psicologia e as Políticas Educacionais voltadas para EJA.

A formação em Psicologia vai se diferenciando a depender do território em que ocorre. Envolve não somente aspectos institucionais e curriculares como também,

aspectos sociais e econômico revelados pelas demandas de trabalho e inserção no mercado de trabalho. A Psicologia Escolar e Educacional, por sua vez, enquanto campo de produção de conhecimento e prática, se apresenta em movimento com avanços e recuos. No que concerne à EJA, as práticas formativas configuram-se ainda incipientes e específicas. Com isso, o tópico a seguir apresenta de maneira pormenorizada a formação em Psicologia Escolar e Educacional em diferentes instituições e regiões, e em seguida, revela as práticas formativas realizadas na interface com a EJA.

7.2.1.1. Territórios de Formação em Psicologia Escolar

Os territórios de formação em Psicologia apresentam características diversas, que ora demonstram-se como semelhantes, ora revelam-se como singularidades de cada espaço formativo. Ao abordar a formação, P1, P4 e P10 enfatizam que ela está sempre em movimento, com avanços e recuos, onde coexistem a Psicologia Tradicional e Crítica, e que, portanto, apresentam aspectos positivos e também negativos. Destaca-se como um dos aspectos positivos na formação propiciar o conhecimento da realidade escolar e sua relação com a sociedade. Por outro lado, o aprofundamento no estudo de outras temáticas específicas que também são relevantes. P10, P4 e P1 destacam:

“Eu acho que ela é sempre uma formação em movimento. Às vezes um movimento um pouco mais lento do que a gente gostaria que fosse [...]” (P10).

“A gente procura dar uma formação bem ampla para os nossos alunos [...]. É lógico que **a gente vive em uma sociedade onde Psicologia Tradicional e Crítica vão se trabalhando juntas** muitas vezes. **Hora tem um recuo, hora tem**

um avanço, mas [...] a gente sempre teve uma preocupação com a visão crítica da psicologia” (P4).

“Olha eu acho que tem **aspectos positivos**, então por exemplo uma reflexão mais geral sobre a escola, é a **inserção nas escolas**, o estágio, o conhecimento da realidade escolar etc., mas também tem aspectos negativos. Bom, positivos também, a reflexão de certo ponto do desenvolvimento sobre a **relação educacional da sociedade** são aspectos positivos. Agora o que eu acho que ainda precisa ser **aprofundado são aspectos mais específicos** relacionados à Educação Inclusiva, relacionado à EJA, a questão da Medicalização, uma série de aspectos que são hoje fenômenos educacionais e que de certa forma precisam ser abordados no processo formativo ou psicólogo” (P1).

Para além dos aspectos curriculares e do ensino, P10 destaca que a formação envolve também a pesquisa, extensão e a dimensão política-representativa do estudante. Desse modo, enquanto o currículo sistematiza o ensino por meio dos núcleos e ênfases, com disciplinas, cargas horárias, estágio e outros; a pesquisa científica e extensão universitária oportunizam ao estudante o envolvimento com temáticas de interesse, e contato com a realidade social. O aspecto político da formação prepara o estudante para representar a sua profissão nas mais diferentes instâncias administrativas.

“...essa formação tem muitos aspectos, que **um dos aspectos é o currículo**, que é aquilo que é mais formal, que são as disciplinas; essas disciplinas têm estágio, então, esses estágios já ampliam um pouco mais essa inserção no campo social, nas várias áreas que existem: escolar, psicologia social, psicologia experimental,

estão nessas várias áreas que os estudantes se formam. Tem uma **outra dimensão que eu acho que é essa dimensão política-representativa**. Nas universidades, pelo menos nas universidades públicas aqui [...], todas as comissões, os programas de pós-graduação, os departamentos têm representação discente. Então os estudantes escolhem seus representantes, se articulam nessas representações para fazer suas reivindicações e as suas pautas políticas, organizativas, administrativas, de interesse. Então eu acho que tem essa dimensão importante da formação. Tem também as semanas de psicologia. Normalmente os estudantes organizam as semanas de psicologia [...]. Agora existem duas semanas, uma de psicologia e educação e outra de psicologia. Então essa de psicologia eles trazem novos temas, outras discussões, minicursos, [...] contemplando essas questões de gênero, questões do racismo, temáticas que são mais recentes. E também, a semana de psicologia e educação, discutindo as questões da educação. Também acho que dentro da formação eles têm participado da **pesquisa**, a gente oferece bastante oportunidade para pesquisa, de iniciação científica, pesquisas ligadas às temáticas que eles têm interesse, que os professores têm também, a participação em atividades de extensão, com bolsa de estudos. Tem vários **projetos de extensão** que são propiciados para os alunos. Núcleos de estudo, tem vários colegas que oferecem. Grupos de estudos. Então eu acho que é uma formação bem ampla. Participação em eventos” (P10).

Parte das professoras-pesquisadoras apontam que a formação em Psicologia Escolar nas instituições onde estão inseridas é bem consolidada e que adotam uma perspectiva crítica na formação, é o caso de P3, P4, P5, P7. Evidenciam que os processos educativos são abordados por um elenco de disciplinas e estágios, e que a composição do corpo docente contempla especialistas na área. Destacam, ainda, a relevância da

articulação entre graduação e pós-graduação, e também, com professores de outros IES favorece o fortalecimento deste campo de atuação nos territórios em que estão inseridas.

P4; P5; P3 e P7 afirma, portanto, que:

“A gente tem uma concepção crítica da Psicologia, não é uma concepção marxista, porque nem todo mundo que trabalha no departamento trabalha com a Psicologia Histórico-Cultural, tem gente que trabalha com psicanálise, tem gente que trabalha com a linha comportamental. Mas assim, independentemente dessa concepção, a gente vê que são pessoas que **procuram ter uma visão crítica da Psicologia e da Psicologia Escolar**. Então a gente tem uma formação, que tem várias disciplinas importantes, tem as disciplinas da ênfase mesmo que são umas 3, 4 disciplinas, tem as disciplinas que são optativas. Tem uma disciplina que é obrigatória para todos os alunos que é da Psicologia Histórico-Cultural. Tem várias disciplinas que eu acho que dão uma boa formação para o aluno e depois os estágios também que são estágios com uma carga horária grande [...]. Então eu entendo que a gente é um curso que **a gente tem um núcleo até que forte aqui na nossa área, a gente chegou a ter 12, 13 professores da área**. Então, tem bastante produção na área da Psicologia Escolar. Então eu acho que é um grupo até que bem constituído e eu acho que a gente tem uma boa formação na área de Psicologia Escolar” (P4).

“**Nós temos uma área forte**, com pesquisas muito sérias, com muitas publicações. Nossas publicações, do nosso grupo, têm recebido reconhecimento nacional, internacional, em livros, em artigos. Muitos colegas são editores de periódicos, avaliadores, orientadores, participam de bancas. Estão relacionados à educação de um modo geral, à educação especial, à educação infantil e básica de um modo

geral também e, ensino superior. Também eu acho que ela é interessante, porque no **nosso Programa de Mestrado e Doutorado, nós temos a linha três e é praticamente a área escolar de psicologia**. Até pouco tempo foi uma linha que mais recebeu modelo destaque pelo volume de produtos, de produções, sejam de dissertação, agora de teses. Então, acho que é bem forte” (P5).

“A gente tem uma área bem consolidada aqui, porque nós somos uma universidade pequena, [...] tem uma entrada de 30 alunos anual. É muito pouco para uma [universidade] pública. Eu sei que fui voto vencido até, nessa história de quantidade de ingressantes, mas a gente tem um corpo docente bastante reduzido. No entanto, a gente tem duas pessoas efetivas na psicologia escolar. Nenhuma outra área, saúde, assistência tem dois efetivos, nós **somos dois da Psicologia Escolar**. Isso faz com que a gente tem uma formação [consolidada] e a gente trabalha na mesma perspectiva teórica, na atuação nos estágios, na prática. Então a gente tem [...] estágio no quinto ano, [...] e todos passam por 2 disciplinas comigo ou com outro professor, a gente alterna [...]. A gente faz eventos regionais, [...] e participa da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Isso nos articula com as outras universidades que estão nos centros maiores**. Então, a gente consegue manter uma atuação bastante marcada, e as pessoas respeitam. Os alunos já referenciam. Quando vai trabalhar com pesquisa relacionada a área educacional, processos educacionais, alguma coisa ligada as questões educacionais, eles já identificam um grupo de pesquisa, nosso laboratório de estudo. **Então eu vejo como consolidado, digamos assim, até então né, nesse momento**”. (P3)

“Onde eu estou inserida quem é responsável por isso, sou eu e uma outra colega e nós **trabalhamos nesta perspectiva da abordagem crítica**. Recentemente, o currículo foi reestruturado, [...] **as disciplinas teóricas preveem visitas técnicas**, preveem toda a bibliografia da abordagem crítica em Psicologia Escolar, então, Mariana Souza pato, Mariane Proença, Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza, são autoras que representam a abordagem crítica. Então, tem muita discussão mesmo, Sérgio Leite, discute políticas públicas. Então, assim são textos bem críticos mesmo [...], tem a visita técnica, [...] é para tentar melhorar essa articulação teoria e prática, então, você discute a teoria e você vai para uma visita técnica, aí você compreende melhor, [...] conhece a jurisdição e depois você tenta identificar [...] e estudar essas demandas. Então, essa parte é mais aberta, e aí essa disciplina, ela precede o estágio básico. O estágio básico tem como objetivo uma atuação na perspectiva crítica, ou seja, um olhar mais institucional, um trabalho que não vai psicologizar, patologizar, não é essa a diretriz” (P7).

Ademais, P8 e P12 ponderam que, no território onde atuam, a formação possa ser considerada sólida até o presente momento, contudo, com as aposentadorias dos docentes da área e com renovação do corpo docente, esse cenário pode se manter ou se modificar. P2, por sua vez, evidencia algumas peculiaridades e limitações na formação do psicólogo no território onde está inserida. Destaca que a formação ainda é restrita, tendo em vista que o corpo docente é mínimo. Nesse sentido P12, P8, P2 destacam que:

“...até o presente momento eu vejo uma formação sólida, por quê? O curso de psicologia ele foi construído a partir dos professores que atuavam nos cursos de formação de professores, no campo da formação. Então **até a presente data, até**

as aposentadorias acontecerem é um campo forte, tanto na educação quanto dentro da própria formação do psicólogo, tanto *strictu sensu* como *latu sensu*, como na formação inicial do psicólogo, inclusive é uma ênfase aqui: psicologia e processos educativos, que a gente chama psicologia e processos psicossociais onde entra **a questão da educação muito forte, tanto na graduação como na pós-graduação**” (P12).

“Atualmente eu estou aposentada [...] e **a vaga da minha aposentadoria foi preenchida com uma professora da Psicologia Social**. Nós tínhamos 3 professores, eu e mais 3 da Psicologia Escolar. Nesse momento nós só temos uma professora, para discutir algumas questões da teoria comportamental, mas no contexto escolar. Então, ela, pelo menos, é uma pessoa que vem da área. **As demais se aposentaram e não preencheram essa vaga com pessoas da nossa área** [...]. Quem quer trabalhar com essa área [...] tem que ter realmente muita força, um empoderamento muito grande [...] (P8).

“Nós temos uma peculiaridade aqui, **a gente tem poucos profissionais que atuam diretamente com o tema**. Nós temos duas professoras, que somos eu e [outra] professora, que não somos psicólogas. Nós somos mestres e doutoras em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, mas aí você sabe que nós não podemos atuar na formação mais estrita, nós não podemos trabalhar com **estágios, isso é prerrogativa do psicólogo**, e nós só temos uma psicóloga que acompanha esses estágios, por exemplo, na área de psicologia escolar. **Então, para mim é uma formação muito restrita** [...]. Eu acho limitada, nosso corpo docente é **pequeno**” [...]. (P2).

Outras limitações expressas pelas professoras-pesquisadoras foram o destaque da clínica na formação e a dificuldade de articular o trabalho com professores de Psicologia de outras áreas no território onde estão inseridas. Destacam que esse mesmo movimento acaba se revelando entre os estudantes de Psicologia e também na compreensão que os usuários têm acerca da Psicologia Escolar.

“A gente tem **do ponto de vista da clínica**, quem trabalhe com criança, mas aí **não é uma formação em Psicologia Escolar e Educacional**, é da psicopedagogia, que aí para mim é uma formação clínica para trabalhar com as crianças e não uma formação que invista no desenvolvimento humano, na aprendizagem, que espere a queixa se instalar para depois atender, não é isso! Estou falando em termos desta formação mais ampla. Então eu vejo que a formação na minha instituição é muito limitada [...]. Essa formação relacionada à escola, **os outros professores ignoram** essa questão então isso eu acho ruim, porque aí ela **fica a cargo das pessoas que atuam diretamente com o tema**, então é essa questão que eu acho complicada, que são profissionais que não têm uma visão ampla da formação do aluno, eles ficam restritos à sua caixinha, então se eu trabalho com psicopatologia de um sujeito abstrato, como se psicopatologia fosse o sujeito em si, então isso empobrece, porque eu não atualizo [...]. Eu esperaria uma formação mais ampla. Daí quando **a gente põe na caixinha o aluno** [...] e na verdade se todas as disciplinas tratassem da questão educacional como uma questão constitutiva do ser humano não tem como eu deixar pra lá, não tem como eu dizer isso não me interessa. Tudo bem, como campo de atuação eu posso não querer está no campo específico, mas eu tenho que saber que se eu tiver na

clínica, a educação vai bater na minha porta. [...]. **A valorização social da psicologia vem muito da sua atuação clínica**, então acho que as coisas estão ligadas, mas à medida que você tem uma formação de psicólogos mais ampla a tendência é que eles, quando vierem atuar no lugar da gente hoje, essa atuação vá se modificando, então acho que investir na educação dos quadros hoje, numa perspectiva mais crítica, mais ligadas as questões articuladas: política, econômica e as questões práticas, materiais, eu acho que a tendência é melhorar como isso já vem acontecendo na área.[...]. **Então na verdade a ideia é engrossar esse movimento de crítica, de diversidade, de envolvimento e isso vai fazer, a longo prazo, esse processo de mudança.**

“Então, eu vejo que sempre vai ser uma grande luta, porque ainda há o **imaginário muito forte de que a Psicologia é a Psicologia da patologia, da doença**. Então, quando a gente vai pra escola, eles querem que a gente faça o que? **Que a gente trabalhe os distúrbios, o desvio de comportamento**. Eles não conseguem perceber a Psicologia tendo toda uma atuação na escola **que não seja patológica, que não seja cura** [...]. Ainda há o imaginário muito grande dessa visão clínica da psicologia, nada contra ela é totalmente necessária, mas a gente está precisando unir todo mundo da área [...]. Você não sabe da **dificuldade até pra mobilizar colegas [...]** porque os colegas de outras áreas, eles acham que isso não tem nada a ver com a área deles [...], então a gente percebe que essa é uma seara com dificuldades para quem opta por essa especialidade” (P8).

No que diz respeito ao interesse dos estudantes de Psicologia pela área escolar, P5 e P6 afirmam que o interesse é mínimo. Explicam que a grade curricular favorece áreas

mais tradicionais da Psicologia, como, por exemplo Clínica, Saúde e Organizacional. Apesar da Educação ser também uma área tradicional na Psicologia, as oportunidades restritas no mercado de trabalho e a escassez de concursos nesta área condiciona muitos estudantes a outros campos de atuação. P5 destaca a importância de a legislação assegurar a inserção deste profissional no campo escolar. P6 e P5 afirmam:

“Fiz algumas abordagens junto aos estudantes, **questionando se tinham interesse pela área da psicologia educacional e pela área do ensino em psicologia, mas o feedback quase inexistente**. Acredito que essa situação, se dava por conta de o **currículo do curso estar mais voltado para área clínica e a área organizacional**, onde, inclusive, os professores têm um perfil de pesquisadores. **O próprio mestrado, não tem nenhum pesquisador com perfil na área educacional**. Fiz algumas tentativas para me credenciar, já que tem a linha [...] que é mais ampla, mas o que senti, foi uma certa resistência por parte do colegiado, haja vista que **o curso se posiciona em favor da adesão à psicologia no campo restrito da saúde**. Diante dessa conjuntura, não vejo o nosso curso de psicologia ocupado com a devida atenção que área educacional necessita. **O modelo médico ainda é muito presente no formato da clínica psicológica no coletivo dos nossos estudantes**” (P6).

“Os três estágios recebiam a mesma carga horária. Então, a saúde ou clínica, a educação e trabalho (ou organizacional). Hoje eles podem fazer opção por ênfase. Então, **a ênfase de escolar nem sempre ganha atenção**. Mas, por que, também? **Porque na hora de inserção no mercado de trabalho eles não veem como horizonte concurso, porque nós não temos concurso para psicólogo escolar na**

Rede Estadual. Tem em alguns municípios, mas não na Rede Estadual. Então, daí a importância da promulgação dessa lei que obriga o psicólogo na escola. Mas eu vejo como uma área forte e promissora” (P5).

Apreende-se, portanto, que a seguinte relação: os *condicionantes sociais*: valorização de algumas áreas específicas da Psicologia, em especial a Clínica, juntamente com os *condicionantes econômicos* de cada região: oportunidade de empregabilidade; *condicionantes políticos*: projeto político-pedagógico pautados em áreas específicas, ao passo que fortalece algumas áreas, fragiliza também o investimento em outras áreas. Tem-se, portanto, como um dos produtos, a fragmentação da ciência psicologia na realidade brasileira que reflete tanto nas práticas institucionais e formativas fragmentadas entre os próprios docentes, como também se revela entre os estudantes, que tendem a ver de maneira segmentada e a compreender os fenômenos psicológicos de modo acrítico.

Nessa direção, P2 e P4 evidenciam a importância de investir na formação filosófica, política e curricular do psicólogo. Independentemente da área de interesse ou de onde obterá oportunidade no mercado de trabalho este profissional deve estar preparado para lidar de modo crítico ante a todas as questões psicológicas que lhes forem interpostas. Afirma:

“... é preciso que a formação geral do psicólogo, a formação filosófica, política olhe para o sujeito que... olhe para os sujeitos da atuação do psicólogo dessa forma mais integral, primeiro. Então eu vejo que essa questão perpassa toda a formação do psicólogo. Não vai adiantar criar, por exemplo, uma disciplina específica. Acho que o psicólogo tem que se dar conta de que a formação humana e aí a educação,

no sentido *lato* e *strictu* perpassa a vida do sujeito desde que ele nasce na nossa sociedade” (P2).

“A gente forma psicólogo, a gente não forma psicólogo escolar, a gente não forma psicólogo clínico, do trabalho, hospitalar. **A gente forma o psicólogo.** Quando ele cair no mercado de trabalho, ele tem que sobreviver. Não interessa que ele nunca entrou numa escola, se aparecer um emprego na escola ele vai lá na escola. Nunca atendeu ninguém na clínica, mas se for necessário ele trabalha na clínica. Então **a gente defende uma formação em que ele possa ter acesso a todas essas questões.** Então eu acho que no nosso departamento a gente tem procurado trabalhar com isso, trabalhar com uma **visão mais crítica da psicologia,** da psicologia escolar” (P4).

Mediante as considerações realizadas, apesar de em alguns territórios de formação da Psicologia Escolar e Educacional ser considerada um campo de estudo e prática consolidado, estudos (Almeida, 2015; Tizzei, 2014) apontam que de modo geral que esta área não é foco da formação dos psicólogos e a escolha da ênfase em Psicologia e Processos Educativos não é uma prioridade. Em instituições onde a ênfase em Psicologia e Processos Educativos é mantida, evidencia-se o pouco interesse pela área seja porque muitos desconhecem, por não haver mercado, e as políticas de inserção do psicólogo escolar nos serviços ainda são muito precárias, ou praticamente inexistente. As IES buscam ofertar as ênfases que tradicionalmente inserem profissionais no mercado de trabalho com base no contexto em que estão inseridas, corroborando com exposto pelas participantes.

Alguns dos possíveis fatores apontados pelos estudos (Almeida, 2015; Lopes, 2016; Tizzei, 2014) como motivos para do desinteresse pelo campo durante a formação

inicial são: a dificuldade de encontrar emprego na área; as próprias histórias escolares; reconhecimento da realidade profissional por meio das experiências de estágio; carência de políticas públicas que legitimam a presença desse profissional nos espaços públicos. Por outro lado, um fator que tem despertado o interesse pelo campo segundo Almeida (2015), é a discussão na perspectiva crítica relacionada a este campo, pois permite a compreensão de que a Psicologia Escolar e Educacional não está restrita a escola, mas envolve os mais diversos contextos educacionais com grandes contribuições teóricas e práticas a fazer. Conquanto, pondera-se que acesso a produções científicas e pesquisas acadêmicas das áreas de Psicologia e Educação não garantem por si só uma apropriação crítica das teorias que orientam a atuação profissional, e que estes pressupostos serão articulados com as suas práticas (Almeida, 2015; Silva; 2015).

Em relação as práticas formativas, estudos (Fonseca, 2015; Lopes, 2016; Silva, 2015; Souza, 2014) evidenciam que as disciplinas que abordam em seu escopo os processos educativos e a Psicologia Escolar, são responsáveis pelas primeiras impressões a respeito da prática profissional, contudo, a carga horária destas disciplinas tende a não ser suficiente. A maioria dos docentes apontaram não ter tempo suficiente para realizarem uma prática aprofundada e com isso algumas práticas formativas mostraram-se mais elaboradas que outras. As práticas e/ou os estágios neste campo geralmente resumem-se em: entrevistas com psicólogos escolares; observação em escolas e em outros contextos educacionais e observação e intervenção nas escolas.

7.2.2.2. Práticas formativas em Psicologia Escolar na interface com a EJA

Em relação as ações na interface com a EJA parte das professoras-pesquisadoras afirmaram não ter ações específicas que abordem a modalidade. Revelam desenvolver

práticas ainda incipiente no tocante a formação de professores de modo geral, e com isso envolvem professores da EJA. Afirnam:

“A experiência que a gente tem com professores de EJA é quando a gente trabalha com a capacitação dos professores da rede, seja municipal, seja estadual. Eles estão juntos. Então, por exemplo, se a gente for participar de qualquer ação do município com os professores de capacitação, de preferência alfabetização, a gente vai ter lá professores da EJA. Mas trabalho específico não tem [...]” (P4).

“Se for pensar na EJA, as ações que eu particularmente tenho desenvolvido é na formação de professores. Seja trabalhando com professores específicos da EJA ou trabalhando com professores da rede, por exemplo. Na época a gente trabalhou com esse aporte, fazia formação de professores e lá tinha professores da educação infantil, tinha os professores do ensino médio e tinha professores da EJA também. Então eu acho que a minha ação mais foi em relação a formação de professores, em alguns momentos junto com todos os professores independente da modalidade de ensino e em alguns momentos com professores (em menor quantidade) específicos da EJA. Ah, eu discuti avaliação também, trabalhei com um grupo da EJA discutindo avaliação, dificuldades do processo de escolarização, trabalhei vários temas” (P4).

“Eu acho que é por formação de professores que eu orientei alguns professores que ministravam na EJA, na educação básica do estado e também dei cursos de formação numa rede grande, não só municipal, mas regional, do oeste do Paraná, trabalhando com esse assunto da EJA” (P5).

No âmbito da Pesquisa P2, P7 e P12 apontam que estas vem sendo realizada em articulação com outras temáticas. Mencionam já terem pesquisado a modalidade no estudo a escolarização de adolescentes em medidas socioeducativas, do fracasso escolar e, também, a EJA na interface com a Educação Especial. P12, P12 e P7 afirmam:

“...uma das primeiras dissertações que eu orientei a menina foi investigar exatamente isso, como estava sendo escolarizados os meninos que estavam em internação nas unidades socioeducativas, e a gente percebeu que o único caminho para ele é a EJA. A unidade leva eles lá com o guarda que vigia e lá eles têm uma orientação, traz os cadernos, estudam e depois voltam lá e fazem as provas [...]. Então essa modalidade tanto no presídio, como nas unidades socioeducativas a EJA tem sido a modalidade que tem atendido a esse público [...]. Então acho que a gente tem contribuído de forma indireta, para essa melhor compreensão desse sujeito [...]. Eu tenho uma outra estudante que pesquisou também, essa modalidade de projeto especial [...]” (P2).

“Nós fizemos um trabalho, eu e uma orientanda minha, que foi até premiado, sobre a Educação de Jovens e Adultos [...]. Ele recebeu um prêmio do Unibanco inclusive. Eu tenho me debruçado um pouco sobre esse campo da educação especial [na EJA], esse é meu campo de trabalho e nós temos várias frentes dentro deste campo de trabalho” (P12).

“Com relação ao TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], há uma taxa de evasão muito grande, na escola tinha um problema, e ai elas observaram os alunos pra entender o que estava acontecendo, e ai surgiram questões, como por exemplo, a

rotina, o histórico de fracasso escolar, que faz com que eles acreditem que eles são o problema, eles são os fracassados, eles são os incapazes, é nessa escola a questão da alfabetização, letramento deles infantil, eles ficavam muito bravos com isso e se revoltavam e saíam” (P7).

A inserção dos estudantes de Psicologia na modalidade ocorre ainda de modo incipiente, em alguns casos destas práticas desdobram-se produções acadêmicas. Assim como nas demais etapas de ensino, quando os estudantes demonstram interesse e disponibilidade para desenvolverem o estágio, são direcionadas à EJA. Todavia, P7 afirma que, quando as turmas são a noite, geralmente os alunos têm dificuldade em se inserir na modalidade. P3; P1; P10; P7 afirmam, portanto:

“O estágio que eu vou começar esse ano” (P3).

“O que a gente teve foi o estágio, agora, o estudante que fez estágio comigo, esse estágio em EJA. Então a gente começou a abrir um campo de reflexão sobre esse campo, daí ele produziu um artigo [...] sobre a psicologia na EJA, e o capítulo que a gente propôs, submeteu um capítulo de reflexão do trabalho [...] no estágio dele em EJA, ou seja, um começo de um processo formativo” (P1).

“Então, nesse estágio de 15h na disciplina de psicologia e educação, os alunos têm a oportunidade de conhecer uma das modalidades de ensino ou uma escola com uma proposta específica, seja uma proposta pedagógica, seja uma proposta de atuação do psicólogo. Então, a gente abre um leque bem grande de opções. Já pegando os estudantes que tiverem interesse de conhecer o ensino de jovens e adultos, a educação de jovens e adultos. Então, foram conhecer escolas que

oferecem essa modalidade de ensino, tanto no setor público, em regiões mais periféricas da cidade, quanto em escolas do setor privado que abrem as suas salas em convênio com a prefeitura de São Paulo. Então, a gente já teve alguns alunos que buscaram esse tipo de modalidade e fizeram seus estágios lá” (P10).

“... uma aluna ano passado que a escola queria trabalhar diversidade e direitos humanos com a Educação de Jovens e Adultos, e aí **ela desenvolveu diversas oficinas e workshops trabalhando temas como a diversidade [...]**, e ela desenvolveu muitas oficinas, foram mais de dez oficinas e ela desenvolveu tudo isso planejado com os professores. Ela não entrou na questão pedagógica da sala de aula, ela trabalhou a partir de um projeto institucional. Um outro aluno estava em uma outra escola, na zona norte [...]. Uma das últimas ações que **ele fez, foi com os meninos estavam concluindo o EJA**. Eles queriam fazer faculdade, e daí ele levou o **trabalho de orientação profissional**, mas bem simples, já estava no final do semestre e aí a turma pediu. Ele bolou dois encontros só. Não tinha, muito tempo, acabava que ele entrava nos horários vagos de sala de aula, e acabou que conseguiu fazer muita coisa [...]. **Eles pediram estagiários, mas tem que ser alguém que more lá, por conta da distância e do horário, ter que ir a noite, aí a aluna depois não quis estagiar lá”** (P7).

P8 e P12 revelaram que na realidade local onde estão inseridas são desenvolvidas ações formativas por meio de projetos específicos, direcionados a alunos adolescentes, público da EJA. As referidas ações ocorrem tanto por meio de estágios, como também por intermédio de pesquisas científicas e projetos de extensão. P12 e P8 afirmam:

“Nós temos alguns colegas que desenvolvem projetos dentro da Educação de Jovens e Adultos, cursos de formação continuada de professores a nível de extensão. Este que eu falei acerca da formação de conceitos para a educação básica envolveu a EJA inclusive com estudantes com deficiência. Tem colegas nossos que estão desenvolvendo trabalhos no projeto AJA” (P12).

“Como professora atuo [...], por meio dos meus estagiários, então, eles fazem estágio nesses programas e meus mestrados, [...] fazem, observações, teses, sobre esse tema. Isto é vinculado ao AJA, que é onde estão os jovens. [...] porque a gente não tem feito o trabalho com os adultos, nós optamos para com os jovens, a demanda já é muito grande [...]” (P8).

Ante o exposto, apreende-se que o fomento a práticas formativas na modalidade está relacionado com as condições ofertadas para a inserção na modalidade. Depende, tanto do interesse e disponibilidade do estudante, quanto das oportunidades oferecidas pelas políticas educacionais referentes à EJA, dos turnos e localização, dentre outras condições disponibilizadas pela própria instituição escolar. Quando acontecem no turno noite geralmente inviabiliza a inserção do estudante de Psicologia. Observa-se que quando o curso de Psicologia é noturno, os alunos não podem realizar visitas nesse período, quando é diurno, a carga horária do curso não favorece a conciliação entre as disciplinas teóricas e as práticas que requerem a ida até o local. Mediante a isto os graduandos optam por práticas ditas mais simples e que tomam menos tempo dos estudantes, como apenas observações pontuais ou entrevistas com profissionais (Almeida, 2015; Fonseca, 2015; Lopes, 2016; Souza, 2014).

Revela-se ainda, que a presença de políticas educacionais com base realidade local, em articulação com as IES da região, favorece e incentiva o desenvolvimento de

pesquisas científicas, de prática formativas e também a inserção profissional, corroborando com o exposto no *Item 6.2* deste estudo. Ademais, serão apresentas a seguir, algumas perspectivas de para atuação nesta modalidade

7.2.2. Perspectivas de atuação do psicólogo na EJA

Conforme descrito anteriormente, no item 7.2, a Psicologia pode trazer diversas contribuições para a EJA. Ademais, é relevante pensar em aspectos específicos que envolvem a prática do psicólogo nesses espaços. Desse modo, este apartado revela as especificidades da atuação do Psicólogo no que concerne a práxis na EJA. As professoras-pesquisadoras elencam, portanto, a necessidade de que o Psicólogo fundamente teoricamente sua prática considerando o pensamento crítico; e que desenvolva práticas coletivas e emancipatórias, descritas a seguir.

7.2.2.1. Fundamentação teórica e o pensamento crítico em sua atuação

Entende-se que fundamentação teórica na prática profissional é basilar para uma atuação efetiva. Nessa direção P2; P5 e P12 reiteram que o psicólogo precisa ter claro os fundamentos que norteiam sua prática, seja ela desenvolvida na EJA ou em outros segmentos. Precisa ter uma compreensão ampla e crítica do fenômeno educativo, refleti sobre a conjuntura econômica, social e política e seus determinantes, que perpassam os processos educativos e, também, conhecer as políticas públicas. Além disso, afirma que é importante o domínio das teorias da aprendizagem, elencando aquela que vai direcionar sua análise ante as demandas que emergem no contexto escolar. A presença do psicólogo

não deve legitimar viés psicologizante e patologizante na escola, mas sim propiciar ações e relações que produzam a emancipação do sujeito na escola e, por conseguinte, na sua vida social. Com isso, P2; P5 e P12 explicam:

“É papel da psicologia [...] pensar qual que é a conjuntura econômica, social e política que fez com que aquele aluno com dezesseis, dezessete anos esteja ali” (P2).

“Primeiro ponto: quais são os fundamentos que deve estar muito claro para esse psicólogo. Que ele está lidando com sobreviventes. No processo escolar, por várias razões, a pessoa, o jovem ou o adulto, passou a ser cliente ou público alvo desta modalidade. Então, **primeiro ponto é ter essa compreensão.** Se não tiver essa compreensão é possível que uma série de preconceitos comece a minar o trabalho dele, seja junto ao professor, seja junto aos alunos. Então tendo essa compreensão penso que ele já se coloca numa situação também de sujeito aprendiz, porque ele vai aprender muito da vida com essas pessoas mais experientes. **Ele tem que conhecer as políticas públicas, as leis e também uma teoria de aprendizagem que explique como ocorre a aprendizagem** de algo novo no período da adolescência e depois da maturidade também, que é diferente da adolescência. **Então dominar essa teoria é muito fundamental.** A partir disso ele pode estar conversando, orientando, promovendo encontros, cursos e atividades [adequadas] para esse público. Porque às vezes se propõem atividades que são constrangedoras para esse público alvo. Já estão bastante constrangidos de estarem nessa idade cursando séries iniciais. Então, resgatar e cuidar da dignidade desses sujeitos. **Quando se está imbuído disso, ele pode estar se**

ocupando de processos, procedimentos, encaminhamentos, avaliações, porque vai ter um contexto favorável. Ele tem que ter interlocutores e pessoas que defendam a sua ação. Até porque em geral, vão ser pessoas jovens lidando com pessoas maduras e eles não podem achar que alguém inconsequente está ali, alguém que não conhece o drama que eles passaram” (P5).

“Ele tem que partir de um referencial que percebe o estudante como um ser ativo, relacional, inserido em um universo muito maior, **considerando todas as determinações implicadas na constituição da sua subjetividade [...]**. Por exemplo se você perguntar para mim: ‘mas o psicólogo pode fazer uma avaliação psicoeducacional?’, **ele tem que fazer uma avaliação de conjuntura**, ele tem que fazer uma avaliação mais específica, mas não na perspectiva de classificação, de aplicação de teste. Ele **tem que se valer de um conjunto de conhecimento que lhe permita entender esse sujeito em um conjunto de processos em ação dentro da escola, considerando seus vários determinantes**. Então, nós queremos a presença do psicólogo na escola como um profissional cuja ação escolar ultrapasse o viés psicologizante e patologizante que a gente vem debatendo sempre. Então, nós queremos uma atuação que deve está além do mecanismo de atender problemas, mas de promover ações e relações pedagógicas que avancem na emancipação do sujeito na escola e conseqüentemente na sua vida social” (P12).

Segundo Silva Junior, Silva, Urt e Vita 2017 apesar dos novos rumos que a Psicologia Escolar vem apontando para um caminho onde a escola se relaciona com os processos sociais, ainda se evidencia uma atuação do psicólogo pautada em uma visão individualiza, reducionista da subjetividade do sujeito, conforme afirma P5. Ao ampliar

a discussão sobre os problemas que chegam a escolar, relacionando-os a vida social e a diversos determinantes, deve-se avançar na compreensão de que estes não são exclusivos das características biológicas e intrínsecas de dado momento do desenvolvimento, da educação dos pais ou problemas familiares. Ao compreender os fenômenos escolares e ao desenvolver suas intervenções é preciso romper com viés culpabilizador, e que desse modo problemas escolares, como por exemplo, a repetência e evasão não são problemas individuais, mas questões de ordem social e educacional.

Em relação a fundamentação teórica da prática profissional estudos (Almeida, 2015; Brasil, 2015; Lima, 2015; Lopes, 2016; Schwede, 2016; Silva, 2015) apontam para a presença de um ecletismo teórico na formação e atuação dos psicólogos escolares. Há uma tendência para a atuação pautada na justaposição entre teorias diversas, divergentes e epistemologicamente inconciliáveis. Embora seja reconhecida a importância das diversas teorias é necessário o cuidado de não associar que bases epistemológicas diferentes defendem as mesmas concepções de mundo, sujeito e sociedade. Ao tomar por base as novas reflexões em Psicologia Escolar o profissional precisa buscar o aprofundamento teórico e conceitual dos novos modelos de trabalho, pautada ética e politicamente, não se limitando a camuflar das antigas práticas de atuação

Frente ao exposto, apreende-se que o psicólogo tem um papel fulcral na análise psicossocial do processo educativo que ocorre na EJA. Ao realizar uma análise crítica da realidade escolar, levando em consideração seus vários determinantes, e ao fundamentar teoricamente seu trabalho por intermédio de teorias psicológicas este profissional pode juntamente com a equipe escolar promover intervenções no cenário educativo que tenham por objetivo a efetiva emancipação dos sujeitos. Estas ações, por sua vez, devem ter por base práticas coletivas, como o exposto a seguir.

7.2.2.2.Desenvolvimento de práticas coletivas e emancipatórias

Ao discorrer sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar, parte das professoras-pesquisadoras evidenciaram a necessidade de ações coletivas que objetivem a emancipação dos sujeitos. Elencam que, ao propor intervenções na escola o psicólogo escolar precisa considerar coletivo, isto é, os diferentes atores educacionais: alunos e suas famílias, professores, gestão escolar e funcionários. Destacam a especificidade que este profissional tem ante a equipe escolar, que é a capacidade de oportunizar espaços de escuta com vista a mediar processos e relações. P12; P4; P8 e P2 afirmam:

“Tem que ter uma prática comprometida com a emancipação dos seus agentes não só do aluno, como de sua família, o professor. Então temos que trabalhar alinhados com a equipe da escola, mediando os conflitos que aparecem, construindo projetos que discutam a questão da disciplina na escola, a organização curricular, que trabalhem a formação continuada no planejamento, no projeto político pedagógico, na relação escola família, nas relações no interior da escola, e que sua atuação não fique restrita problemas de desvio, mas que ele se articule de maneira muito mais ampla nesse contexto” (P12)

“Trabalhar com toda a escola mesmo; pais, professores, alunos, comunidade, funcionários. Então eu acho que é esse trabalho mais amplo, eu acho que todo trabalho que a gente faz tem que ter como norte a questão da apropriação do conhecimento” (P4).

“Eu acho que o psicólogo pode também fazer um trabalho muito bom com os pais desses jovens que frequentam o EJA, como os demais da escola” (P8).

“Eu vejo o **psicólogo como parte do coletivo escolar**. Nesse coletivo eu estou vendo professores, gestores (direção, coordenação, orientação quando tem) eu vejo o psicólogo como parte desse coletivo. **Ele vai atuar dentro desse coletivo**. O psicólogo em sua formação tem uma contribuição muito significativa nessa escuta, e nessa leitura das relações. Ao se inteirar de como a escola funciona na escuta do coletivo discente, dos estudantes, na escuta do coletivo dos professores, do diretor, do coordenador, como **ele pode mediar processos de fala e de organização desse coletivo**, é assim que eu vejo. Se eu sou um psicólogo que atuo em um Centro de Educação de Jovens e Adultos que demandas esse centro me coloca, da parte de quem é o foco do meu trabalho que são os aprendizes. Uma vez ouvindo esse sujeito e, uma vez lendo essas condições, que proposta eu posso **mediar** porque não é o psicólogo que tem que ter essa opção, a carta na manga, ele é um instrumento, uma ferramenta. É claro que ele tem as ideias dele para entrar nesse jogo, como a dos outros, como a [ferramenta] do gestor, como a do professor, mas ela não é maior, nem melhor. O professor vai ter suas ideias. Então para mim **o psicólogo vai ser esse articulador que traz para o coletivo coisas que as vezes o coletivo não está vendo, porque a formação dele é para ver coisas que os outros não veem de primeira, é uma escuta qualificada, politicamente informada, comprometida quando bem-feita [...]**. Um olhar mais cuidadoso para a reação do outro, então eu vejo que o psicólogo tem essas ferramentas. Ele tem essas ferramentas para colocar à disposição da escola para **pode mediar esses diálogos, e sistematizando** essas propostas, junto com o coletivo, experimentando, avaliando e avançando” (P2).

No tocante às ações junto aos professores, especificamente, as professoras-pesquisadoras afirmam que o psicólogo escolar deve ter por ponto de partida como ocorre a apropriação do conhecimento. Evidenciam que é papel do psicólogo auxiliar o professor no entendimento das especificidades dos alunos da EJA, como aprendem e quem são, e também, dar suporte no manejo de conflitos em sala de aula. P2; P4 e P8 evidenciam:

“Então é assim que eu vejo o psicólogo, **não** cabe a ele ir lá **fazer o papel do professor**, mas cabe a ele, por exemplo, dizer ao professor: “professor, aquele menino ali vamos pensar juntos, identificar melhor esse problema, eu posso te ajudar nisso. Posso ouvir esse aluno vamos **pensar juntos**, vamos tentar e ver o que você acha” e juntos **ajuda o professor a enxergar o que ele não estava enxergando [...]**” (P2).

“Ele vai trabalhar tendo como norte o processo de **aquisição do conhecimento**. Então a intervenção que ele vai fazer é junto aos professores, trabalhando aqueles aspectos que eu já mencionei anteriormente, juntos aos alunos” (P4).

“.... **ajudando o professor a entender melhor como se desenvolve e como aprende**, como pensa esse jovem e esse adulto não alfabetizado, mas também ele pode fazer um trabalho na escola como um todo, pra própria escola entender o que significa o EJA ali. Porque essas pessoas com tanta idade a mais? Porque essa distorção de série? De onde vem isso?” (P8).

Em relação aos alunos, destacam ser papel do psicólogo conhecer as concepções e representações dos alunos que ingressam na EJA. Ademais, compreender a identidade destes alunos, sua trajetória de vida e escolar; e que momento do ciclo vital estão; como aprendem; e seus medos, anseios e projetos de vida. P8, P2; P3 e P4 afirmam:

“[...] conhecer melhor as **representações, as concepções, as histórias desses alunos do EJA** antes deles iniciarem o processo escolar” (P8).

“[...] ajudar o aluno também a dar um voto de confiança a esse professor, ao olhar coisas que ele não está vendo, fazer acordos, mediar. **A escuta qualificada e a capacidade de mediação**, junto com um grande conhecimento do meio em que ele está são ferramentas fundamentais para atuação desse psicólogo na minha opinião” (P2).

“**É papel da Psicologia Escolar pensar primeiro: como e quem é aquele aluno que tá ali?** [...] quem é esse aluno e essa aluna que chegam na Educação de Jovens e Adultos nessa faixa etária [...]. São tempos diferentes do ciclo vital. Só que cada tempo tem que pensar esse sujeito e as condições do sujeito [em todos os] aspectos, que a universalidade que ele encerra nele mesmo. Quer dizer, tem um universal que resulta na singularidade daquele indivíduo adulto, com aquela faixa etária que está acessando a escolarização naquele período. [...] A Psicologia Escolar tem o papel de pensar esse indivíduo no seu processo singular de desenvolvimento pensando universal” (P3).

“No caso da adolescência, discutindo questões do desenvolvimento psicológico da adolescência, acho que discutindo também com os jovens a questão da orientação profissional, discutindo também como que se dá o processo de apropriação do conhecimento, eu acho que com os adultos é muito interessante a

gente discutir isso, sabe?! O que que é o conhecer, o que que é o desenvolvimento. Eu acho que são esses aspectos” (P4).

Entende-se, portanto, que o trabalho do psicólogo na EJA, assim como nas demais etapas e modalidades de ensino, deve pautar-se em práticas coletivas que visem a emancipação dos sujeitos que ali estão, assim como afirma Moraes e Negreiros (2017). Para os autores em relação aos professores da EJA cabe ao psicólogo auxiliar no conhecimento dos alunos que estão na EJA, que motivos ocasionaram seu ingresso na modalidade; na análise do processo educativo, no que diz respeito a como ocorre aquisição do conhecimento destes alunos e, mediante a isso, o entendimento de como os estudantes se desenvolvem; no planejamento de estratégias de ensino e avaliação que considere a realidade dos alunos; e na formação em serviço desses profissionais o atendimento a este público.

Em relação aos alunos é relevante a escuta qualificada, o reconhecimento da identidade desses alunos por intermédio do conhecimento de suas histórias de vida, trajetória de escolarização representações sociais e também a mediação de conflitos. Além disso, o psicólogo pode colaborar com estratégias de cooperação entre os pares que estão em faixa etárias distintas, com projetos educacionais que prepare esses alunos para reinserção no mercado de trabalho ou no ensino superior após a escolarização na EJA.

Compreendendo a relevância da inserção do psicólogo nesta modalidade, a seguir serão apresentados os fatores relacionados a presença e ausência de psicólogos atuando na EJA.

7.2.3. Presenças e ausências do Psicólogo na EJA

Diversos estudos apontam para incipiência ou ausência de psicólogos atuando na EJA. Dessas informações, surge a reflexão: o que pode explicar a incipiência de profissionais atuando na EJA? Nessa direção, P1 evidencia que objetivamente não há a presença de psicólogos escolares atuando na EJA. Assim como, de modo geral ainda é muito pouca a inserção deste profissional, tanto no que se refere as outras etapas de ensino, como também, no ensino público.

Nesta mesma direção, P5 destaca que a presença de psicólogos atuando na Educação Especial ocorre por ser uma obrigatoriedade da Lei, conquanto, afirma que isto vem ocorrendo pela necessidade das instituições de ter um profissional que atenda ou responda aos laudos, revelando o viés patologizante desta ação. Afirma que a lei que regulamenta a inserção do psicólogo na Educação Básica, contudo, ainda não foi regulamentada, sendo esta uma das explicações para a ausência de psicólogos atuando tanto na EJA, como também no ensino público em geral, com exceção de alguns estados. P1; P8; P4 e P5 afirmam, portanto:

“Objetivamente o psicólogo não tá na EJA, a gente fez um levantamento na literatura que está registrado em BNTD (nota), em sites internacionais da Psicologia e não tem nada em prática do psicólogo na EJA, então esse é um campo que tá começando a ser pensado” (P1).

“A gente tá falando aqui de EJA, que é uma particularidade, mas olha quantos psicólogos tem no ensino médio? [...] na gestão, escolar, [...] na orientação, [...] atuando na família, mas nas escolas com os pais de alunos, é um universo imenso. Um psicólogo na escola eu já acho que é pouco” (P8).

“Eu acho que **a gente tem pouco psicólogo atuando em qualquer ensino público**. Os particulares devem ter um psicólogo ou outro. Aqui nós temos um projeto de lei que foi aprovado no Paraná há muitos anos e nunca foi implantado. [Na] Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e **a gente tem um Projeto De Lei desde 2000 tentando inserir o psicólogo na escola** e **a gente não consegue por questões financeiras** mesmo, não é nem questão de não apostar no trabalho do psicólogo nada. E agora com esse negócio da violência, desse episódio de violência que teve outro dia **está chovendo de Projeto de Lei querendo inserir o psicólogo na escola**, mas **não para trabalhar com processo de ensino e aprendizagem, mas para trabalhar com atendimento clínico**. Então **a gente avança e recua, avança e recua como diz a história**. Então assim, não é na EJA. Não tem psicólogo no ensino público de maneira geral. **E talvez na EJA porque se parte do pressuposto de que as crianças às vezes precisam mais de acompanhamento do que o adulto então, deve ser por isso**” (P4).

“Nós temos psicólogos atuando na educação especial por obrigatoriedade da lei, porque as prefeituras **precisam de alguém para responder laudos**, para assinar laudos. **Para a EJA não precisa de um psicólogo e até é algo assim que não tem expectativa com aquele grupo**, e **é uma coisa triste não ter expectativa, porque se a pessoa está na EJA**, [...], talvez não seja um aluno brilhante, de ponta, pode até ser um estorvo. É que a pessoa maturidade, ou velhice que vai se alfabetizar não vai mudar economicamente o Brasil. [...]. **Não é contratado profissional para essa modalidade frente ao pouco impacto econômico que essa modalidade causa**. Não há uma comoção social como eu posso ter com um sujeito com deficiência, com autismo. “Ah ele tá na EJA porque

foi um malandro, não estudou na hora certa. Faltava, fumava”; ou “O quê que adianta, agora ela já está para se aposentar e agora quer estudar”. Então, **não vai ter inovação, não vai ter o impacto econômico**. Então, uma parte se deve a isso. **Isso se repete em outras modalidades como Quilombolas**, por exemplo, essas modalidades que tenham essa característica, com um pouco de exceção da educação especial” (P5).

Mediante ao exposto, revela-se ainda o viés econômico relacionado ao investimento na qualidade do ensino nesta modalidade. Uma vez que são alunos fora da faixa etária prevista para escolarização, e que fracassaram na escola, tem-se que investir nestes alunos não trará um impacto econômico imediato. Além disso, percebe-se que o viés econômico imbuído, também, à ausência de legislação que regulamente a presença do psicólogo na Educação Básica. Afirmam o desconhecimento das pessoas acerca do serviço do psicólogo na escola, somados as questões financeiras inviabilizam a resolução desta questão. Nesse sentido, P8 afirma:

“[...] o que que acontece, eles ainda acham que o psicólogo vai lá pra realmente resolver problemas de patologia, [...] a gente tem que reconstruir essa imagem em relação a função do psicólogo na escola, seja na EJA, seja onde for. Agora, primeiro a gente precisa ter clareza, né, do que nós podemos fazer naquele contexto, porque com certeza vão perguntar assim pra você, “mas, psicólogo na EJA? [...]”. Por exemplo, quando a gente foi na audiência que teve aqui na assembleia, você não vai acreditar, [...] a gente estava lá com um monte de diretor de escola, de professores, você pensa que estavam lá apoiando a gente? Pelo contrário, eles não queriam, porque demanda recurso o próprio secretário disse, a gente vai ter que tirar esse dinheiro de algum lugar pra pagar esse profissional

porque nós não temos de onde tirar [...]. A gente precisa mostrar o que nós podemos fazer, para que a escola queira a gente lá, a escola precisa saber afinal o que esse profissional vai fazer... “ah! Mas, ele não é mais pra curar ninguém? Então, o que ele vai fazer aqui?”, “vai fazer o que o pedagogo, o que o especialista faz?”. E aí, eu acho que a gente precisa ter clareza nisso”. (P8).

Imbuída desta lógica, retoma-se a relação revelado no item 8.1.1 acerca da formação do psicólogo. Tem-se, portanto, que *condicionantes sociais*: valorização social da Psicologia Clínica em detrimento das outras áreas. Somados aos *condicionantes políticos*: ausências de legislação sobre o psicólogo escolar na educação básica; ausência de políticas públicas que legitimem a inserção do psicólogo no ensino público; inviabilizam a formulação de concursos públicos e outras possibilidades de empregabilidade. Juntamente com isso, os *condicionantes econômicos*: como recursos financeiros e inserção no mercado de trabalho. A unidade destes condicionantes tem como produto a *constituição das ênfases curriculares*, formação voltada para viés clínico, e também, a dificuldade de regulamentação da inserção psicólogo na Educação Básica. Por conseguinte, tem-se o pouco interesse dos alunos e profissionais formados por esta área, fragilizando este campo de atuação.

Por outro lado, em oposição, o que é produto insere-se em um movimento de retorno. Os profissionais e estudantes inseridos na área, seja como alunos, seja como psicólogo nas escolas, seja como professores da área, tem produzido um movimento de contradição a esta lógica. A proposta de uma formação crítica tem revelado novas práticas de atuação e novas oportunidades para estes profissionais. Juntamente com isso, as articulações com demais entidades e com profissionais de outra região por meio de

associações profissionais tem buscado romper com esta lógica e também, o fortalecimento deste campo.

8. Síntese Integradora

Esta pesquisa analisou a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e de Adultos (EJA) na visão de professoras-pesquisadoras que estudam os processos educativos, Psicologia Escolar e Educacional e/ou Políticas Educacionais. Constatou-se que a Psicologia Escolar e Educacional tem ricas contribuições no estudo dos processos educativos nesta modalidade de ensino, contudo, sua inserção enquanto práticas formativas por meio do ensino, pesquisa e extensão, ou mesmo por intermédio da atuação profissional neste campo é ainda incipiente.

Por meio do delineamento metodológico adotado tornou possível a apreensão e posterior análise das informações apresentadas. O questionário de perfil sócio demográfico e profissional viabilizou o levantamento de informações acerca do perfil professores-pesquisadores e apresentação das práticas formativas realizadas. Enquanto que, a entrevista permitiu a compreensão da EJA na visão professores-pesquisadores de diferentes regiões e a análise da formação e atuação dos psicólogos no tocante a esta modalidade.

Ao analisar a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas à EJA, tendo por base a compressão singular-particular-universal obteve-se: como singularidade as ações formativas voltadas para EJA em diferentes IES e regiões brasileiras, que mediadas pelos condicionantes sociais, históricos e políticos relacionados às práticas das professoras-pesquisadores em Psicologia Escolar e Educacional, revelam como categoria universal a formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional frente as Políticas Educacionais voltadas para EJA.

Com base nos objetivos específicos esta pesquisa caracterizou que o perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar é predominantemente feminino, com ampla experiência docente no que concerne aos estudos dos processos educativos, Psicologia Escolar e/ou Políticas Públicas. O percurso de formação das professoras-pesquisadoras revelou que estes profissionais obtiveram formação em instituições públicas, principalmente na região sudeste, isto é, em sua maioria, partiram de suas regiões de origem em busca de formação em grandes centros universitários. Boa parte daqueles que pesquisam sobre a interface Psicologia e Educação buscaram formação complementar no campo da educação e atuam em IES públicas. O currículo de formação em psicologia embora siga diretrizes nacionais, se modifica a depender dos aspectos econômicos e econômicos e das condições educacionais de cada região. Mediante a isto, os processos educativos e/ou Psicologia Escolar e Educacional são abordados nos currículos principalmente por meio de disciplinas propedêuticas

A EJA é compreendida como uma modalidade necessária mediante ao processo de democratização da educação. O público atendido é diverso, envolvendo adolescentes, jovens-adultos e idosos. Há um importante alerta quanto à modalidade estar recebendo cada vez mais adolescentes e jovens oriundos do ensino regular, geralmente encaminhados a EJA por estarem em situação de distorção idade-série. A diversidade entre este público é um desafio, pois a diferença intergeracional entre alunos pode suscitar conflitos interpessoais e requer adaptações pedagógicas. Por outro, a depender das mediações realizadas, pode favorecer espaços de aprendizagem e troca de experiências por intermédio de práticas colaborativas, e nesse sentido pode ser vista como uma potencialidade.

Ao buscar compreender a EJA e a produção do fracasso escolar, diversos aspectos foram evidenciados e levam em consideração aos condicionantes políticos, econômicos, sócio demográficos e da realidade escolar. Em relação aos aspectos políticos, verifica-se que, em cada região, as políticas educacionais e locais voltadas para EJA tem uma influência direta em sua organização e autonomia da modalidade. Há propostas que emanam do Governo Federal, enquanto outras são iniciativas locais. Embora seja reconhecida a relevância destas políticas por oportunizar a continuidade da escolarização, não obstante, o encurtamento do percurso escolar por meio da EJA, que é organizada por meio de etapas seriadas, revela um movimento de economia do poder público, pois aumenta-se os índices educacionais em relação à terminalidade da educação básica, dando a impressão de melhoria da educação.

Em relação aos fatores sócios demográficos tem-se que a vasta extensão territorial brasileira permite uma ampla gama de singularidades em cada território. Diversas barreiras são identificadas e que dificultam o acesso à escola e continuidade na escolarização por parte dos alunos da EJA, como residir em localidades rurais, em zonas fazenda ou de florestas e outros. Ademais, os índices de desemprego, as desigualdades sociais, concentração de renda e são apontados como alguns dos condicionantes, dentre outros, que favorecem a manutenção da baixa escolaridade entre os adultos.

Outro ponto a ser destacado é que a articulação da EJA com outras modalidades de ensino. A elevação das matrículas de alunos com necessidades especiais na EJA, por exemplo, revela que estes alunos são absorvidos pela modalidade. Embora seja mais uma via para garantia do direito a educação destes estudantes, demonstra o percurso excludente dentro da própria escola. Muitos estudantes permanecem até a idade prevista no ensino regular, todavia, quando não progredem na escolarização, seja por que não alcançam o desempenho esperado, ou por apresentarem limitações e especificidades ao

qual o ensino regular não foi capaz de atender, são encaminhados para EJA. O ideal meritocrático aliado aos estigmas e desigualdades sociais fortalecem a culpabilização desses sujeitos tidos como incapazes e principais responsáveis por seu fracasso escolar. Contudo, a situação de vulnerabilidade social e escolar, como esquecimento político, miséria, violência, acesso limitado aos bens e serviços públicos, dificuldades de premência e êxito educacional dentre outros, são fatores políticos, econômicos, sociais que estão relacionados a este processo de escolarização. Destaca-se ainda, aspectos da realidade concreta das instituições educacionais, tais como as condições de ensino e aprendizagem, e de trabalho proporcionadas; a qualificação do corpo docente para sua atuação; a infraestrutura e recursos metodológicos ofertados; o clima escolar, são fatores que se relacionam com a qualidade das mediações favorecidas.

Frente as informações apresentadas apreendem-se que a Psicologia Escolar pode contribuir com a EJA de maneiras diversas. Desde a articulação das políticas educacionais voltadas para esta modalidade, como também, pode colaborar nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, auxiliar os sujeitos escolares, sejam eles alunos, professores ou demais participantes. As práticas emergentes, que compreende uma concepção ampla e abrangente considerando a dimensão psicossocial, são apontadas como algumas das importantes contribuições, e podem ocorrer por meio da inserção nas políticas educacionais voltadas para EJA nas mais diferentes instâncias: conselhos de educação, nas gerências educacionais e gestão escolar. Outro ponto de destaque é a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, o psicólogo pode contribuir para que os professores conheçam como se dá a formação do pensamento, como ocorre a apropriação do conhecimento, e também como mediar os processos de ensino e aprendizagem de estudantes que se encontram fora da idade escolar considerada adequada. Além disso, pode ainda promover espaços de escuta e convivência e com isso

favorecer estratégias de enfrentamento às condições de vulnerabilidade, sensibilização para a importância da escolarização e para as possibilidades reais de transformar a realidade.

Nesse sentido, mediante as contribuições elencadas é relevante repensar sobre a formação em Psicologia nos diferentes territórios brasileiros, pois apresentam características diversas, que ora demonstram-se como semelhantes, ora revelam-se como singularidades de cada espaço formativo. Constatou-se que coexistem as concepções tradicionais e críticas em Psicologia, e que, portanto, apresentam aspectos positivos e também negativos. Embora a Psicologia Escolar e Educacional seja um campo bem consolidado em algumas IES, em sua maioria, a grade curricular favorece áreas mais tradicionais da Psicologia, como, por exemplo Clínica, Saúde e Organizacional. Ainda que a Educação seja também uma das áreas considerada tradicionais na Psicologia, as oportunidades restritas no mercado de trabalho e a escassez de concursos nesta área condiciona muitos estudantes a outros campos de atuação. Discutir a proposta formativa e os campos de atuação é relevante para o entendimento de como se configura o currículo da graduação em Psicologia, contudo, independentemente da área de interesse ou de onde obterá oportunidade no mercado de trabalho, é primordial o investimento na formação filosófica, política e curricular do psicólogo, pois somente assim este profissional estará preparado para lidar de modo crítico com todas as questões psicológicas em sua trajetória profissional, independente do campo de atuação.

Nessa direção, no que rege a práticas formativas envolvendo as políticas educacionais voltadas para EJA, obteve-se que ainda não são o foco de estudos e prática do Psicólogo Escolar. Ainda é incipiente ações formativas específicas que abordem a modalidade. Apesar disso, são apontadas algumas perspectivas para atuação do psicólogo na EJA, dentre as muitas possibilidades destaca-se a importância de fundamentar sua

práticas em teorias psicologia e da aprendizagem que lhe permita compreensão ampla e crítica do fenômeno educativo. Análise das demandas no contexto escolar que deve, portanto, munir-se do o conhecimento das políticas educacionais, em especial das que se referem a EJA, levando em consideração conjuntura econômica, social e política e seus determinantes, e que perpassam a análise dos processos educativos. Ao propor intervenções este profissional precisa pautar-se em práticas coletivas que auxiliem a todos os sujeitos da comunidade escolar. Com os alunos pode promover a escuta qualificada, e juntamente com isso, buscar conhecer de suas histórias de vida, trajetória de escolarização representações sociais, mediar conflitos. Com gestão escolar e professores pode auxiliar na análise do processo educativo, no entendimento de como os estudantes da EJA aprendem e se desenvolvem. Conquanto, a presença de psicólogos escolares atuando na EJA ainda não é efetiva, assim como, na educação básica e no ensino público como um todo.

A presente pesquisa alcançou os resultados esperados pois caracterizou perfil profissional das professoras-pesquisadoras em Psicologia Escolar, estas informações podem servir para o reconhecimento de quem são os atores, ou melhor as atrizes, que vem fomentando pesquisas neste campo de atuação e que caminho têm trilhado, assim como refletir sobre os novos caminhos a serem desenhados pelos futuros pesquisadores. Aprendeu como a EJA é compreendida na visão das professoras-pesquisadoras das diferentes regiões do Brasil, o que permitiu a análise da EJA e a produção do fracasso escolar, indicando os avanços e limitações. Essa compreensão além de contribuir para o estudo dos processos educativos e mecanismos atuais de produção do fracasso escolar, contribui também para que mediante a realidade apontada, sejam avaliadas e revista a eficácia das políticas educacionais implementadas. Este estudo analisou ainda, como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para formação e atuação de Psicólogos

na EJA, apontando a necessidade da inserção da Psicologia Escolar e Educacional nesta modalidade, quer seja como enquanto estudantes por meio de práticas formativas, quer como pesquisadores, quer seja enquanto profissionais.

Apesar das contribuições apresentadas faz-se necessário apontar algumas limitações desta pesquisa. Mediante o delineamento metodológico adotado, com critérios de inclusão e exclusão específicos para seleção dos seus participantes e instrumentos adotados, tais escolhas podem ter limitado o alcance da totalidade de estudos envolvendo o fenômeno. Faz-se necessário, portanto, a realizações de estudo posteriores com delineamentos metodológicos distintos, que envolvam a participação de alunos, professores e/ ou gestores da EJA, e que se utilizem de metodologias como a etnográfica e estudos longitudinais, por exemplo. Conquanto, isso não tira a relevância do estudo realizado, mas aponta um caminho pesquisas posteriores sobre o assunto.

Recomenda-se, de modo geral, que a comunidade científica desenvolva mais estudos sobre a interface Psicologia e EJA, e que avance no estudo do fracasso escolar na atualidade. Embora seja reconhecida as ricas contribuições de Maria Helena de Souza Patto para estudo dessa temática, e que se mantém atuais mesmo com o passar das décadas, é preciso avançar de modo a desvelar e denunciar os mecanismos atuais de exclusão, que embora pareçam novos, são apenas formas sofisticadas de manutenção do quadro desta exclusão social e escolar, camufladas de inclusão. Faz-se necessário, também, que esta temática se torne parte das ações formativas em Psicologia Escolar e Educacional por meio do ensino, pesquisa e/ou extensão, e, além disso, é primordial que esta categoria profissional permaneça lutando sua inserção legítima na educação básica como um todo, em especial na EJA, objeto deste estudo. Defende-se, entretanto, não apenas a presença deste profissional na educação, mas que este munido de uma concepção crítica em Psicologia, desenvolva práticas coletivas e emancipatórias que rompam com

viés reducionista. Isto é, que analise os processos educativos por intermédio de um referencial teórico que considere os diversos condicionantes sócios históricos que engendram a subjetividade humana. e com isso, auxilie os sujeitos na tomada de consciência da realidade concreta.

Recomenda-se, também, a análise da efetividade das políticas educacionais concerne a EJA implantadas na atualidade, de modo, que estas garantam aos seus alunos mais do que terminalidade da educação básica e diplomação. Propõe a reformulação de uma política educacional para esta modalidade que garantam o acesso, permanência e êxito educacional dos alunos e professores. Uma política que leve em consideração eixos de ação que envolvam processos de ensino-aprendizagem dos alunos; formação pedagógica de gestores e professores; infraestrutura e financeiro; a socialização e convivência entre a comunidade escolar; e por fim, a avaliação das ações. Estas ações por sua vez, devem ter por propósito final assegurar a aquisição do conhecimento, desenvolvimento das suas funções psicológicas, consciência da realidade que os cercam e emancipação dos sujeitos.

Por fim, esta pesquisa deixa as contribuições que, embora produzidas num contexto específico, a saber o estudo da Psicologia e EJA nas perspectivas de professoras-pesquisadoras da área, sejam úteis àqueles que atuam tanto na Psicologia como na Educação, em especial na EJA, e que precisam desses conhecimentos para refletirem sobre suas práticas ou produzirem outros saberes a partir dessa, e que sirva de inspiração para estudos semelhantes.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. L. (2015). O psicólogo na Rede Pública: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de Federal da Bahia. Salvador.
- Almeida, A. (2016). EJA: *uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?* Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 4(8), 129-147.
- Andaló, C. S. A. (1981). O papel do Psicólogo Escolar. Revista Ciência e Profissão. pp.488-46.
- Andrada, P. C.; Petroni, A. P.; Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. A. (2018). A dimensão Psicossocial na formação do Psicólogo Escolar Crítico. In. Souza, V. L. T. et al. (orgs.) Psicologia Escolar: atuações emancipatórias nas escolas públicas (pp. 13-34). Campinas: Alínea.
- 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.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2012). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 44-65.
- Aranha, M. L. A. (2014) *História da Educação e Pedagogia*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, R. M. B., & Jardimino, J. R. L. (2011). Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo-2006 a 2010. *EccoS Revista Científica*, (25), 59-75.
- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários para direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes.
- Asbahr, F. D. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em estudo*, 16(1), 157-163.
- Balbino, S; I; Zanelato, E.; Arshiro, E. S. H. & Mota, L. B. T. (2017). A pesquisa em programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia no Mato Grosso do Sul. In.Urt, S. *Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia*. Campo Grande: Editora Oeste.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 32(spe), 104-123.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, L. M. T.; Facci, G. D. (2019). Constituições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento psiquismo dos alunos da EJA: em

- destaque a adolescência. In. Negreiros, F.; Campos, H. R. *A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos* (pp. 139-166). Campinas: Alínea.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Barroco, S. M. S.; Matos, N. S. D.; & Orso, P. J. (2018). Políticas de concentração da riqueza e crescentes desigualdades: recuperações de histórias necessárias. In. Negreiros, F; Zibetti, M. L. T.; Barroco, S. M. S. *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: desafios para o enfrentamento à exclusão* (pp.21-34.) Teresina: EDUFPI.
- Barroco, S. M. S. (2014). Psicologia e Educação: da inclusão e da exclusão ou exceção a regra. In. Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação* (pp.157-184) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A, V. B. & Gomide, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. In. Yamamoto, O. H. & Costa, L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Brasil, R. T. (2012). Psicologia Escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313.
- Costa, J. P., Costa, A. L. F., Lima, F. C., Seixas, P. S., Pessanha, V. C., & Yamamoto, O. H. (2012). A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 6(2), pp.130-138.
- Costa, A. L. F., Amorim, K. M. O. & Costa, J. P. (2010). Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. In. Yamamoto, O. H. & Costa, L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Cruces, A. V. V. (2015). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In. Martínez. A. M., *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V. Maluf, M. R. (2017) Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 143-186). Campinas: Alínea.
- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21(55), 58-77.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92).
- Dimenstein, M. (2011). A ação clínica e os espaços institucionais das políticas públicas: desafios éticos e técnicos. In.: Conselho Federal de Psicologia. *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: subjetividade, cidadania e políticas públicas* (pp. 135-138). Brasília: CFP.

- Engels, F. (1979). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>
- Facci, M. G. D., & Firbida, F. B. G. (2014). A relação entre Psicologia e Educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino em Re-Vista*. 21(1), 51-68.
- Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2019). A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 2-9.
- Facci, M. G. D.; Barroco, S. M. S.; Leal, Z F. R. G. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública do Paraná. In. Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios*. (pp.173-194.) Uberlândia: EDUFU.
- Firbida, F. B. G., & Facci, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 173-184.
- Fonseca, W. B. (2015). *Psicologia e Educação: o perfil da atuação dos psicólogos (as) nas escolas de Aracaju*. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão.
- Fonseca, T. S. & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em psicologia escolar e educacional fundamentada no método histórico-cultural? In. Negreiros, F.; Cardoso, J. R. (Org.) *Psicologia e educação: conexões Brasil – Portugal*. Teresina: EDUFPI
- Gomes, S. R. & Centurion, D. (2015). O adolecer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. *Ensino em Re-Vista*, 22(2), 363-376.
- Gomes, Aline M. M. (2012). *O psicólogo na Rede Pública: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Gomide, P. I. C. (1988). A Formação Acadêmica: onde residem suas deficiências. In. Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- Guzzo, R. (2011). Psicologia, educação e políticas públicas: In.: Conselho Federal de Psicologia. *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: subjetividade, cidadania e políticas públicas* (pp. 135-138). Brasília: CFP.
- Guzzo, R. S. (2011). Formação de psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In.: Wechsler, S. M. *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S.; Moreira, A. P. G.; Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o Cotidiano do Psicólogo Dentro da Escola: a questão do método. In. Dazzani, M. V. & Souza, V. L. (orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.21-33). Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Campinas, SP: Alínea.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. 14, 108-194.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Jardilino, J. R. L. & Araújo, R. M. B. (2014). *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez
- Kosik, K. (1978). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leonardo, N. S. T., Rossato S. P. M. & Constantino, E. P. (2016). Políticas Públicas em Educação e o fracasso Escolar: as interlocuções com a Psicologia. In.: Campos, H. Souza, M. P. R & Facci, M. G. D. *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 43-66), Natal, Rio Grande do Norte: EDURN.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Ícone.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-141.
- Lessa, S., & Tonet, I. (2013). *Capital e Estado de Bem-estar*. San Paulo: Instituto Lukács.
- Lopes, J. A. S. (2016). Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Macedo, J. P., de Sousa Lima, M. S., Dantas, C., & Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 37(4), 852-868
- Maluf, M. R. (2012). O psicólogo Escolar e a Educação: uma prática em questão. In. del Prette, Z. A. *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Alínea Editora.
- Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. (2017). Psicólogos Recém-formados: Oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In. Campos, H. R. (org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.143-186). Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica a economia política*. São Paulo: expressão popular.
- Marx, K. (1981). *O capital*. São Paulo.

- Marinho-Araujo, C. M. (2017). A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In. Campos, H. R. (org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.57-74). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2018). Perspectiva Histórico-cultural do Desenvolvimento Humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In. Dazzani, M. V. & Souza, V. L. (orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.36-54). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>
- Martinez, A. M. (2017). O Psicólogo Escolar e os Processos de Implantação de Políticas Públicas: Atuação e formação. *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.95-118). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, L. M. (2012). *Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. São Paulo: Unesp.
- Martins, L. M. (2016). In.: Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.
- Matos, M. A. (1988). Produção e formação em Psicologia. In. Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(2), 205-221.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2014). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 27-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. D. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. *Psicologia: Ciência e profissão*, 9(1), 16-18.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. *Psicologia histórico-cultural– contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, pp. 27-62.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mezzalira, A. S. C., Silva, M. A. P. & Guzzo, R. S. L. 2014. As contradições e os bastidores da educação de jovens e adultos: elementos de história de vida e expectativas de mudanças. In. *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na Educação Básica*. (pp. 135-150). Campinas: Editora Alínea.

- Ministério da Educação – Conselho de Educação (Brasil). Câmara de Educação Superior (2004). Parecer CNE/CES 0062/2004. Brasília, MEC.
- Moraes, C. M.; Negreiros, F. (2019). O que pode fazer o Psicólogo Escolar na Educação de Jovens e Adultos? In. Negreiros, F.; Campos, H. R. A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos (pp. 39-64). Campinas: Alínea.
- Nascimento, E. F. Zibetti, M. T. Z. (2019). A aceleração da aprendizagem na Educação de Jovens: um estudo do projeto Proronga. In. Negreiros, F.; Campos, H. R. A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos (pp. 103-126). Campinas: Alínea.
- Negreiros, F., Silva, C. F. D. C., Sousa, Y. L. G. D., & Santos, L. B. D. (2017). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 1-2.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Neves, Marisa M. B. J. (2015). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In: Marinho, C. M. A. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de Pesquisa, formação e prática*. Cap. 4. (pp. 65-92), Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2011). *Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar*. In. Wechsler, S. M. (org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2011). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In.: Wechsler, S. M. *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Oliveira, F. A. F. & Facci, M. G. D. O sentido pessoal da escola e sofrimento fracasso escolar na adolescência. In. Urt, S. Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia educação (pp. 49-59). Campo Grande: Editora Oeste.
- Oliveira-Menegotto, L. M. & Fontoura, G. P. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 377-385.
- Pedroza, R. L. S.; Ribeiro, M. A. M.; Telles, J. M. (2019). Psicologia Escolar e EJA: Parcerias para a construção de uma educação transformadora. In. Negreiros, F.; Campos, H. R. A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos (pp. 65-80). Campinas: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Cadernos de pesquisa*, (65), 72-77.
- Patto, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de Indignação: Escritos de*. Casa do Psicólogo.
- Richardson, R. J. (2011). *Psicologia Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Rosas, P; Rosas, A. Xavier, I. B. (1988). Quantos e Quem somos. In. Conselho Federal de Psicologia. Quem é o Psicólogo Brasileiro? São Paulo: EDICON
- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de ciências da educação*, 2, 35-50.
- Paccini, J. L. V. (2017). Psicologia histórico-cultural na confluência da formação do psicólogo escolar. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales (pp. 33-47). São Paulo, SP: Terracota Editora.
- Pfromm Netto, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 22-38). Campinas, SP: Alínea.
- Pereira, J. V. (2014). Tendências históricas da educação dos jovens e adultos no Brasil: da subordinação a tentativas de emancipação. *Educativa*, 17(1), 175-200.
- Peretta, A. A. C., Silva, S. M. C. D., Naves, F. F., Nasciutti, F. M. B., & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: Formação em psicologia para atuar na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 547-556.
- Santos, J. L.; Pereira, M. V.; Amorim, A. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 122-135.
- Santos, A. R. & Viana, D. (2011). Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1988 a 2008). In.: Soares, L. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, F. O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2).
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*.
- Santos, D. (2017). Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado / Deribaldo Santos. São Paulo: Instituto Lukács.
- Sawaia, B. (2001). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp. 7-13). Petrópolis: Vozes.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI]. (2016). *Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. (pp.1-24). Brasil
- Seixas, P. D. S., Costa, A. L. F., Oliveira, A. M. D., Costa, J. P. D., & Yamamoto, O. H. (2016). As políticas sociais nas disciplinas dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 10(1), 9-16.
- Silva, M. M. (2017) Um breve percurso pela trajetória da EJA no Brasil. In. Silva, M. M. *Desafios Intersectoriais: possibilidades de diálogos e a Educação de Jovens e Adultos*. (Pp. 47-56), Curitiba: Appris.
- Silva, S. M. C. Peretta, A. A. C. S.; Rezende, P. C. M.; Silva, A. C. M.; Silva, A. C. O.; Souza, C; S.; Nasciutti, F. M. B.; Oliveira, J. O.; Sousa, L. R.; Guimaraes, N.;

- Soares, S. S. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública de Minas Gerais. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Silva, L. A. V. (2015). História, Diretrizes, avanços e desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília – UnB. Distrito Federal.
- Silva, M. M. (2017). As especificidades dos educandos da EJA e as diferentes perspectivas educativas. *Desafios Intersetoriais: possibilidades de diálogos e a Educação de Jovens e Adultos*. (Pp. 57- 72). Curitiba: Appris.
- Souza, M. P. R. & Silva, Silvia M. C. (2015). A atuação dos psicólogos na Rede Pública de Educação frente à Demanda Escolar: Concepções, práticas e inovações. In: Marinho, C. M. A. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de Pesquisa, formação e prática* (pp. 47-64), Campinas: Alínea.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado em 27 de maio de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&tlng=pt
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2011). Psicologia, educação e políticas públicas: In.: Conselho Federal de Psicologia. *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: subjetividade, cidadania e políticas públicas* (pp. 135-138). Brasília: CFP.
- Souza, M. P. R, Gomes, A. M. M.; Checchia, A. K. A. Lara, J. S. A. Roman, M. d.; Caldas, R. F. L. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública de São Paulo. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios* (pp.143-172). Uberlândia: EDUFU
- Souza, M. P. R. Yamamoto, K.; Galafassi. (2014). A atuação do psicólogo em sete estado brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios* (pp.223-256). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S. M. C. & Yamamoto, K. *Atuação do Psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Rev Psic. da Ed. São Paulo*, 38, 123-138.
- Souza, T. S. (2014). A inserção do Psicólogo na Educação Básica de Sergipe: da formação à atuação profissional. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.

- Souza, M. P. R. (2017). A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (pp. 11-31). São Paulo, SP: Terracota Editora.
- Silva Junior, A. B., Silva, J. M., Urt, S. C., Vital. S. C. C. (2017). Reflexões sobre a formação do profissional da Psicologia para atuar na interface com a Educação em Mato Grosso do Sul. In Urt, S. *Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia*. (pp. 87-102). Campo Grande: Editora Oeste.
- Silva Junior; A. B.; Urt, S. C. (2019). Problematizações acerca de um Projeto na AJA para jovens em situação de distorção série-idade. In. Negreiros, F.; Campos, H. R. *A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos* (pp. 127-138). Campinas: Alínea.
- Tada, I. N. C., Sábia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200015>. Acesso em: 30 de Mar. 2018.
- Tada, I. N. C. & Costa, M. F. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública do Acre. In. Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios* (pp.67-78). Uberlândia: EDUFU.
- Tada, I. N. C.; Lima, V. A. A.; Sopia, I.P. Neves, P. U. S. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública de Rondônia. In. Souza, M. P. R.; Silvia, S; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: E. R. Tanamachi, M. P. R. de Souza & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Tanamachi, E. R. (2014). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico-Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 63-92). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tavares, A. P. P.; Barroco, S. M. S. (2019). Para além da certificação da terminalidade dos estudos: Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos e em defesa do desenvolvimento humano. In. Negreiros, F.; Campos, H. R. *A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos* (pp. 167-186). Campinas: Alínea.

- Tizzei, R. P. A formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Pontifícia Católica - PUC. Campinas.
- Tondin, C. F. Schott, D. F.; Bonamigo, I. S. (2014). A atuação do psicólogo na rede pública de Santa Catarina. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S.; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios*. (pp.195-223). Uberlândia: EDUFU
- Urt, S. (2017). Presenças e ausências na formação profissional em Psicologia. In: Urt, S.. *Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia educação* (pp. 49-59). Campo Grande: Editora Oeste.
- Vital, S. C. C., Silva, J, M., & Urt, S. C. (2017). Intersetorialidade; políticas educacionais e a interlocução com a Psicologia expressa em dissertações. In: Urt, S. *Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia*. (pp. 103-114). Campo Grande: Editora Oeste.
- Viégas, L. (2014) A atuação do psicólogo na rede pública da Bahia. In: Souza, M. P. R.; Silvia, S.; M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções práticas e desafios*. (pp. 99-115). Uberlândia: EDUFU.
- Vinuto, J. (2016). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, (44).
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes (Textos originais publicados em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1934).
- Vygotsky, Lev Semenovitch, (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1939).
- Vygotsky, (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone.
- Zibetti, M. L. T., Pacífico, J. M. & Tomabril, M. I. B. (2016). A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In: Campos, H. Souza, M. P. R & Facci, M. G. D. *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 17-42), Natal: EDURN.
- Yamamoto, O. H. & Amorim, K. M. (2010). Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: introdução. In: Yamamoto, O. H. & Costa, L. F. (Orgs.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (pp. 15-30). Natal: EDUFRN.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Tabela do Estado da Arte sobre Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos

Tabela 03:

Caracterização dos estudos do estado da arte sobre Psicologia Escolar e Educacional na interface com a Educação de Jovens e Adultos

	Autor/ Ano	Título	Objetivo	Programa de Pós-Graduação - IES/ UF
1	Rezende, 2014	Da formação à prática do profissional psicólogo: um estudo a partir da visão dos profissionais	Entender como a formação, a partir da perspectiva dos egressos do curso de Psicologia da UFJF – MG	Mestrado em Psicologia – UFJF/ MG
2	Souza, 2014	A inserção do Psicólogo na Educação Básica de Sergipe: da formação à atuação profissional	Conhecer a atuação do psicólogo no contexto da educação básica no estado de Sergipe	Mestrado em Psicologia Social – UFSE/ SE
3	Seixas, 2014	A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre principais dilemas em um contexto pós-DCN	Investigar, em um contexto pós-DCN, como os cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem lidado com os dilemas da formação	Doutorado em Psicologia -UFRN/ RN
4	Tizzei, 2014	Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo	Compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares apresentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso	Doutorado em Psicologia - PUC/SP
5	Imianowsky, 2014	A Psicologia entre Propostas de formação desde uma perspectiva histórica	Contribuir para construção de uma história da psicologia, a partir das ideias e projetos para a constituição do psicólogo para sua inserção sobre a realidade	Mestrado em Psicologia Social - PUC/SP
6	Rechtman, 2014	A formação do Psicólogo para a realidade Brasileira: identificando recursos facilitadores para a atuação profissional	Verificar quais recursos da formação os alunos de último ano de psicologia identificam como facilitadores para atuar profissionalmente com que o consideram questões da realidade brasileira	Mestrado em Educação - PUC/SP
7	Cruz, 2015	Formação do Psicólogo(a) em Catalão/GO na perspectiva do Egresso - 2007-2014	Analisar a formação do psicólogo na UFG/RC, no período de 2007 a 2014, na perspectiva dos/as egressos/as do curso de psicologia	Mestrado em Educação – UFGO/ GO
8	Brasil, 2015	Referencias teóricos-críticos e Psicologia Escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade	Verificar como se apresenta e se discute a temática dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar no conjunto da produção acadêmica que reúne as pesquisas defendidas em programas de pós-graduação stricto-sensu (psicologia/educação) de universidades das regiões sul e sudeste do Brasil, entre os anos de 1984 e 2013.	Mestrado em Psicologia – USP/ SP

9	Almeida, 2015	Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia: do Curricular à construção do trabalho Docente	Compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia.	Mestrado em Educação – UFBA/ BA
10	Lima, 2015	Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios	Investigar práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos CA das universidades federais	Doutorado em Psicologia -USP/ SP
11	Beato, 2015	Formação sobre Políticas Públicas para a prática profissional reflexiva: um estudo sobre a graduação em Psicologia	Investigar as estratégias atuais da graduação em Psicologia para abordar temáticas ligadas a políticas públicas sociais, que constituem um campo de trabalho em ascensão do psicólogo.	Doutorado em Psicologia - PUC/MG
12	Cavalcante, 2015	O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional	Analisar formação, concepções e práticas de psicólogos escolares	Mestrado em Psicologia Social – UFPB/ PB
13	Fenerich, 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia: aproximações e distanciamentos dos projetos pedagógicos de curso	Analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia das Instituições de Ensino Superior públicas do estado de São Paulo à luz das DCN	Mestrado em Gestão Clínica – UFSCar/ SP
14	Oliveira, 2015	Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo	Analisar a formação universitária em psicologia, no nível de graduação	Mestrado em Estudos Interdisciplinares – UFBA/ BA
15	Melo, 2016	Psicólogo-Professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão	Analisar a trajetória de inserção dos psicólogos, graduados no Maranhão, na docência do Ensino Superior em Psicologia	Mestrado em Psicologia – UFMA/ MA
16	Bernardes, 2016	Competências e Habilidades na formação em Psicologia: os desafios do saber-fazer	Analisar como as competências e habilidades específicas do Psicólogo, expressas nas Diretrizes, são desenvolvidas na prática de um curso de graduação em Psicologia de uma Universidade Federal Brasileira	Mestrado em Psicologia – UFAL/ AL
17	Fernandes, 2016	Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares	Investigar as concepções e estratégias atuais sobre formação generalista nos cursos de Natal-RN.	Mestrado em Psicologia – UFRN/ RN
18	Schwede, 2016	A atuação do Psicólogo Escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios.	Compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos escolares após esse período de crítica e de reconstrução, descritas em artigos	Doutorado em Psicologia – USP/SP

			científicos, analisando-se os rumos percorridos pela área a partir dos anos 2000	
19	Souza, 2016	Professor psicólogo ou Psicólogo Professor?	Interpretar como ocorre a construção a identidade profissional dos professores de Ensino Superior de Psicologia	Mestrado em Educação – UNISUL
20	Matos, 2016	A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia	Analisar as trajetórias acadêmicas dos egressos do BI na transição para o Curso Progressivo Linear (CPL) de Psicologia, problematizando as possíveis contribuições do BI na escolha profissional dos egressos em relação à Psicologia.	Mestrado em Psicologia- UFBA/BA
21	Dantas, 2017	A formação em Psicologia no contexto da democratização do Ensino Superior	Analisar o cenário da formação graduada em Psicologia no Brasil, no contexto da expansão e das políticas de democratização do Ensino Superior	Mestrado em Psicologia – UFRN/RN
22	Beraldo, 2017	Iniciação Científica e a formação do Psicólogo: uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores	Investigar as contribuições da iniciação científica na formação de psicólogos	Mestrado em Psicologia -PUC/MG
23	Costacurta, 2017	A psicologia e sua práxis em Políticas Públicas	Compreender a visão de psicólogos sobre a relação da psicologia com a construção e o desenvolvimento de políticas públicas.	Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB/ DF
24	Firbida, 2017	A formação do Psicólogo e a medicalização das dificuldades de aprendizagem	Analisar criticamente a relação do processo de patologização e a apropriação do conhecimento psicológico pela medicina no projeto de modernização da sociedade brasileira, bem como a medicalização da educação a partir do resgate histórico da formação do psicólogo no Brasil.	Doutorado e Psicologia -UNESP/SP
25	Freitas, 2017	Formação Continuada com Psicólogos Escolares da Ceilândia - DF: potencialidades da pesquisa-intervenção	Elaborar e desenvolver uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes nas EEAA de Ceilândia/DF, cidade que concentra o maior quantitativo destes profissionais	Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UnB/DF
26	Gama, 2017	Estágios em Psicologia: formação e preparação para atuação profissional	Compreender a relevância dos estágios na formação do psicólogo e até que ponto conferem aos alunos uma base sólida para o exercício profissional e contribuem para uma efetiva atuação profissional.	Mestrado em Psicologia – PUC/MG

Fonte: Pesquisadora

**APÊNDICE B - Tabela do Estado da Arte sobre Psicologia Escolar e Educacional
na interface com a Educação de Jovens e Adultos**

**TABELA 03:
ESTADO DA ARTE**

ID	Autor & Ano	Título	Programa de Pós-Graduação
1.	Llausas (2008)	Avaliação de uma proposta de ensino de leitura e escrita para jovens e adultos utilizando software educativo	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
2.	Leite (2010)	Habilidades metatextuais em produções de histórias escritas por alunos da educação de jovens e adultos – EJA	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
3.	Mollica (2010)	Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
4.	Fernandes (2011)	Professores da Educação de Jovens e Adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
5.	Souza (2011)	Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens adultos da EJA no enfoque metalinguístico	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
6.	Silva (2011)	Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados	Doutorado em Educação
7.	Clave (2013)	Trabalho, Aprendizagem e desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Mestrado em Psicologia
8.	Costa (2014)	Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão crítica (de 2000 a 2012)	Mestrado em Educação
9.	Kilian (2014)	Um gênero EJA em Vitória, Espírito Santo: uma experiência em formação	Mestrado em Psicologia Institucional
10.	Lima (2014)	Educação de Jovens e Adultos: um estudo à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Mestrado Educação
11.	Assis (2014)	Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
12.	Rocha (2015)	O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber	PUCMG -Mestrado em Psicologia
13.	Casanova (2015)	EJA e Educação Escolar: Um estudo de como aluno constituiu sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
14.	Lima (2015)	Pisando em um campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Psicologia

15.	Lacerda (2016)	Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos	Mestrado em Psicologia
16.	Miranda (2016)	Adolescentes em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre	Mestrado em Psicologia
17.	Reis (2017)	EJA: O lugar da escola na vida do Jovem	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação
18.	Leal (2017)	As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA	Mestrado em Psicologia
19.	Pimenta (2017)	Por um êthos docente militante numa escola de educação de jovens e adultos	Mestrado em Psicologia

Fonte: Pesquisadora

APÊNDICE C – Caracterização da produção acadêmica de autoria dos professores-pesquisadores

ID	Ano	Origem do Estudo/Autor	Tipo de publicação	Escopo do Estudo	Objetivo dos estudos relacionados à temática
1	2019	Mato Grosso do Sul	Dissertação (Orientação)	A vida escolar de adolescentes em situação de distorção idade-série	Compreensão as trajetórias escolares e os projetos de vida profissional dos adolescentes atendidos pelo Projeto Avanço Jovem na Aprendizagem,
2	2019	Mato Grosso do Sul	Dissertação (Orientação)	Processo de Aprendizagem de Jovens em situação de distorção idade-série	Análise as concepções dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem, aprender ou não aprender, inseridos em um Projeto intitulado de Avanço do Jovem na Aprendizagem-
3	2019	Rio Grande do Norte - RN/ Piauí - PI	Livro (organização)	Psicologia e EJA	Demonstração das contribuições da psicologia escolar e educacional para vencer os desafios e promover a aprendizagem dos estudantes da faixa etária referenciada de diversas regiões do Brasil, em face das diferenças regionais de um país com dimensões continentais.
4	2019	Rio Grande do Norte	Capítulo de Livro	A Psicologia Escolar na EJA	Identificação e discutir possíveis contribuições da psicologia escolar/educacional aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em contextos escolares formais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
5	2019	Paraná - PR	Capítulo de livro	Psicologia, Educação Especial e EJA	Estabelecimento de interlocuções a respeito da educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois ambas se constituem modalidades de ensino voltadas a públicos que, de alguma forma, vivenciam a exclusão social e escolar.

6	2018	Mato Grosso do Sul – MS	Dissertação (Orientação)	Ações enfrentamento da violência em uma escola com projeto para jovens em distorção idade-série.	Análise as ações realizadas diante da violência pelas instituições educativas que atendem ao Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS) por meio dos relatos dos coordenadores pedagógicos
7	2017	Rio Grande do Norte	TCC	Ludicidade na EJA	Realização de um diagnóstico situacional da escola, seguido de uma análise crítica com vistas a propor uma intervenção junto à referida instituição, especialmente, a turma do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi indicada pela escola com a queixa inicial de desmotivação e apatia. Produto do relato de uma experiência de estágio que se deu no âmbito da disciplina Estágio básico em Psicologia e Processos Educativos.
8	2016	Rondônia -RO	Artigo	Jovens inseridos na EJA através de um programa de educacionais para correção de fluxo	Discussão o dualismo de políticas públicas educacionais implantadas na rede estadual que, por um lado, propõem a ampliação da jornada escolar aos estudantes do ensino regular e, de outro, oferece a uma parcela dos estudantes percursos cada vez mais aligeirados sob a justificativa de “correção do fluxo escolar”
9	2016	Rondônia -RO	Artigo	Prática pedagógica em uma unidade de acolhimento do município	Discussão alguns aspectos relacionados com essa experiência vivida por estudantes de psicologia durante a realização de atividade docente no município
10	2016	Rondônia -RO	Livro (organização)	Os processos educativos de Jovens/adolescentes e as contribuições da psicologia escolar	Organização de temáticas das relações de jovens/adolescentes nas e com as instituições escolares e foram elaborados a partir de estudos que se fundamentam nos referenciais da Psicologia Escolar
11	2016	Rondônia -RO	Capítulo de livro	Adolescência e EJA	Análise a escolarização de adolescentes de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um município do interior

12	2016	Rondônia -RO	Capítulo de livro	Adolescentes em privação de liberdade e o processo de escolarização	Investigação como o processo de escolarização tem sido possibilitado, ou não, aos adolescentes que cumprem medidas de privação de liberdade em dois municípios do interior do estado
13	2016	Rondônia -RO	Dissertação (orientação)	Projeto Poronga à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Investigação as potencialidades e limites desse programa na garantia do direito à educação, enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos.
14	2016	Rondônia -RO	Dissertação (orientação)	O Projeto Salto de Correção de Fluxo e o acesso ao conhecimento	Investigação o desenvolvimento do Projeto Salto de Correção de Fluxo a partir das percepções dos profissionais e dos documentos que o fundamentam.
15	2016	Paraná - PR	Capítulo de livro	Sentidos da escola e sofrimento e fracasso escolar na perspectiva histórico-cultural	Demonstração a convergência dos temas “sentido da escola, sofrimento e fracasso escola” em um ponto comum: as dificuldades no processo de escolarização na adolescência à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético.
16	2016	Mato Grosso do Sul - MS	Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra	Aprendizagem em Adultos da EJA - uma Abordagem Histórico-Cultural	Não encontrado
17	2016	Mato Grosso do Sul - MS	Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra	O Desenvolvimento da Aprendizagem em Adultos	Não encontrado
18	2015	Rondônia - RO	Artigo e Anais de Congresso	Formulação e a Implantação do PROEJA	Análise a formulação e implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo governo federal em 2005, inicialmente dirigido ao Ensino Médio
19	2015	Rondônia - RO	Dissertação (orientação)	A escolarização de adolescentes na EJA	Investigação o processo de escolarização de adolescentes (15 a 17 anos) na Educação de Jovens e

					Adultos nos anos finais do ensino fundamental, no município.
20	2015	Rio Grande do Norte - RN	Anais de Congresso	Possibilidades de superação do fracasso escolar na educação de jovens e adultos	Realização de um diagnóstico situacional da escola, seguido de uma análise crítica com vistas a propor uma intervenção junto à referida instituição, especialmente, a turma do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi indicada pela escola com a queixa inicial de desmotivação e apatia. Produto do relato de uma experiência de estágio que se deu no âmbito da disciplina Estágio básico em Psicologia e Processos Educativos.
21	2015	Rio Grande do Norte - RN	Anais de Congresso	A violação de direitos e o direito fundamental à educação	Apresentação resultados parciais (da análise) de 173 denúncias de violação de direito de crianças e adolescentes até 18 anos, a partir das planilhas de atendimento do Programa SOS Criança no município
22	2014	São Paulo - SP	Capítulo de livro	Aspectos e processos de escolarização na EJA	Contribuição para práxis na educação de jovens e Adultos apresentando e desvelando a história de vida dos estudantes que frequentam esse segmento educacional
23	2014	Paraná	Anais de Simpósio	Alfabetização de Adultos em CUBA	Não encontrado
24	2013	Paraná - PR	Dissertação (Participação em Banca)	O trabalho, Desenvolvimento e aprendizagem na EJA a partir da perspectiva histórico-cultural	Discussão do aparato teórico-conceitual da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere às categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento a fim de extrair contribuições para o debate e para as práticas educativas concretas da Educação de Jovens e Adultos.
25	2009	São Paulo - SP	Tese (Participação em Banca)	Aspectos subjetivos e processo de alfabetização na EJA	Anterior a plataforma sucupira
26	2008	Mato Grosso do Sul - MS	Anais de Congresso	Identidade do educando da EJA	Não encontrado

27	2008	Mato Grosso do Sul - MS	Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra	As contribuições da produção acadêmica para os desafios da educação de jovens e adultos	Não encontrado
28	2008	Mato Grosso do Sul - MS	anais de congresso	Ensino semipresencial na EJA	Desvelamento as contradições existentes na EJA, assim como seus limites e possibilidades no contexto atual.
29	2007	Mato Grosso do Sul - MS	Artigos	Os jovens e adultos em processo de alfabetização e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Não encontrado
30	2006	Mato Grosso do Sul - MS	Dissertação (Participação em Banca)	Políticas públicas e prática escolar da EJA	Não encontrado
31	2006	São Paulo	Dissertação (Participação em Banca)	Psicologia e EJA: aspectos para o retorno à escola	Não encontrado
32	2003	Mato Grosso do Sul - MS	Dissertação (Orientação)	Psicologia, EJA e Deficiência Intelectual	Não encontrado
33	2002	Mato Grosso do Sul - MS	Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra	A prática do pedagogo em Instituições não escolares e os desafios de jovens e adultos	Não encontrado
34	2002	São Paulo	Dissertação (Participação em Banca)	Sentido de vida para jovens adulto	Não encontrado

APÊNDICE D - Questionário de dados sócio-demográficos e profissionais

Prezado participante,

O presente instrumento visa a obtenção de informações sobre a formação profissional em Psicologia Escolar, a partir da perspectiva de professores-pesquisadores, no que versa às Políticas Educacionais voltadas a Educação de Jovens e de Adultos (EJA). Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar respondendo a questões de um breve roteiro. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e as Resoluções com número do parecer 2.708.259, e atende às Resoluções nº 466/2012 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, bem como a Resolução 010/2012 do Conselho Federal de Psicologia, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,

Carolina Martins Moraes

Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros

1. IDENTIFICAÇÃO			
1.1.Sexo: ()Feminino ()Masculino			
1.2.Estado onde localiza-se a Instituição de Ensino Superior (IES) que trabalha:			
1.3.IES que possui vínculo como docente:			
2. PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE			
2.1.Graduação em:		Ano:	IES:
2.2.Especialização em:		Ano:	IES:
2.3.Mestrado em:		Ano:	IES:
2.4.Doutorado em:		Ano:	IES:
2.5.Atua como docente a:		<ul style="list-style-type: none">• () menos de 5 anos• () entre 6 e 10 anos;• () entre 11 anos e 15 anos• () a mais de 15 anos.	
2.6.Ministro atualmente as seguintes disciplinas/ carga horária:		Na Graduação:	No mestrado:
			No Doutorado:

3. CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

B Á S I C A	Na graduação: A instituição onde você leciona oferta estágio profissionalizante em Psicologia Escolar/ Educacional: • <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
	Instituições onde tem desenvolvido ações teórico-prática: • <input type="checkbox"/> Ensino Público <input type="checkbox"/> Ensino Privado <input type="checkbox"/> Ensino Público e Privado <input type="checkbox"/> Outros _____		
	Quanto a Educação Básica, as ações teórico-metodológicas desenvolvidas nos últimos 5 anos, concentram em quais níveis/modalidades de ensino? Marque nos quadros abaixo: *Podem ser sinalizados mais de um item.		
	Ensino: Estágios Profissionalizante Pesquisa	Pesquisa	Extensão
<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ens. Fundamental <input type="checkbox"/> Ens. Médio <input type="checkbox"/> Ed. Especial <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Ed. à distância <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Indígena <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Quilombola	<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ens. Fundamental <input type="checkbox"/> Ens. Médio <input type="checkbox"/> Ed. Especial <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Ed. À distância <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Indígena <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Quilombola	<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ens. Fundamental <input type="checkbox"/> Ens. Médio <input type="checkbox"/> Ed. Especial <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Ed. À distância <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Indígena <input type="checkbox"/> Ed. Escolar Quilombola	

De acordo com os campos correspondentes, discorra em linhas gerais, o que tem sido desenvolvido no que versa a Psicologia Escolar/Educacional, Políticas Educacionais, destacando as ações formativas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, caso haja.

E N S I N O	ID	Graduação	Mestrado	Doutorado
	Disciplinas Ministradas			
	Estágios profissionalizantes			
P E S Q U I S A	Escopo dos Estudos Desenvolvidos			
	Publicações: TCC, Artigos, Capítulos, Livros, Anais de Congressos, Outros.			
	Linha de Pesquisa ou Assuntos de interesse.			
E X T E N S ÃO	Projetos			

Informações complementares:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

Prezado participante,

O presente instrumento visa a obtenção de informações sobre a formação profissional em Psicologia Escolar, a partir da perspectiva de professores-pesquisadores, no que versa às Políticas Educacionais voltadas a Educação de Jovens e de Adultos (EJA). Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar na realização dessa entrevista. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e as Resoluções com número do parecer 2.708.259, e atende às Resoluções nº 466/2012 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, bem como a Resolução 010/2012 do Conselho Federal de Psicologia, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,

Carolina Martins Moraes

Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros

- 1) Como você compreende a Educação de Jovens e Adultos na cidade, estado ou região onde fica localizada a Instituição de Ensino Superior (IES) onde atua profissionalmente?
- 2) Como a Psicologia Escolar /Educacional pode contribuir com a EJA no Brasil? E na região onde você atua?
- 3) Como a Psicologia Escolar pode contribuir para a formação de competências do psicólogo para atuar frente a EJA?
- 4) Como você percebe a formação em Psicologia Escolar na Instituição de Ensino Superior (IES) onde você está inserido?
- 5) Que ações formativas têm sido desenvolvidas acerca da EJA?
- 6) Como pode atuar o Psicólogo Escolar na EJA?

- 7) Como a percebe a formação e atuação do Psicólogo Escolar e Educacional frente as políticas educacionais no Brasil (professores-pesquisadores nacionais) / no Piauí (Professores-pesquisadores locais)?
- 8) Que políticas educacionais você tem abordado nas ações formativas que tem proposto?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título do estudo: O Psicólogo Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): concepções, formação e perspectivas de atuação

Pesquisador Responsável: Carolina Martins Moraes

Outro (a) Pesquisador (a): Prof. Dr. Fauston Negreiros

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/ UFPI - CMRV

Local da coleta de dados: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e Instituições de Ensino Superior do Estado do Piauí.

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é importante que você leia cuidadosamente este documento e compreenda as informações e instruções nele contidas. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir sua participação. Você tem o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem nenhuma penalidade. Este documento é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para o pesquisador.

Objetivo do estudo: analisar a formação e atuação em Psicologia Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e de Adultos (EJA).

Procedimentos: O estudo ocorrerá da seguinte forma: o participante responderá um questionário de dados sociodemográficos e profissionais, que permitirá o levantamento do perfil profissional docente e das práticas formativas desenvolvidas. Em seguida será convidado a responder um roteiro de entrevistas semiestruturada sobre Psicologia e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Será feito uso de um gravador de voz para o registro das informações prestadas, e para posterior análise dos dados. As informações serão mantidas em arquivos de acesso somente pelas pesquisadoras.

Benefícios: contribuir para o estudo científico de um fenômeno pouco explorado, a saber o Psicólogo Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que pode implicar na melhoria da sua prática enquanto docente e pesquisador, na formação de outros

profissionais, bem como subsidiar informações para a transformação dos processos educativos do público assistido por essa política nas escolas brasileiras.

Riscos: Este estudo poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem física e/ou psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: cansaço, fadiga, mal-estar, ansiedade, melancolia, tristeza e constrangimento. Caso ocorram tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente, e serão tomadas as providências e cautelas necessárias, para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, bem como, se preciso, será prestada assistência psicológica aos participantes através do encaminhamento a serviços de atendimento psicológico públicos e privados, nas regiões correspondentes ao seu domicílio, sem nenhum ônus financeiro aos participantes.

Sigilo: Este estudo tem finalidade acadêmica e os dados serão empregados apenas para os fins previstos. Você não será identificado, pois seu sigilo/anonimato será garantido mediante a utilização de siglas acompanhadas de numeração na divulgação dos resultados da pesquisa.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Eu _____ declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos desta pesquisa, conforme o exposto acima, e decido participar voluntariamente deste estudo, assinando este termo de consentimento, que tem duas vias, uma para posse do participante e outra para o pesquisador.

Local/ Data:.....,//.....

.....
Assinatura do participante do estudo
estudo

.....
Nº Identidade do participante do estudo

.....
Carolina Martins Moraes
Pesquisadora Responsável
Mestranda em Psicologia/UFPI
E-mail: carolinamm12@gmail.com

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

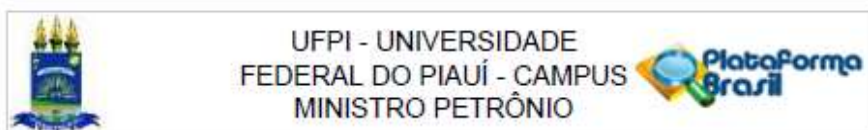
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332.

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação do Psicólogo Escolar frente às Políticas Educacionais voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Pesquisador: CAROLINA MARTINS MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00911018.6.0000.5214

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.708.259

Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador, o psicólogo vem se inserindo cada vez mais no interior das escolas, e com isso aproximando das políticas pública, assim, este profissional precisa está prontamente atento a reconhecer que política educacional está sendo implementada no contexto em que sua atuação se dá, contudo, discussões sobre políticas e os programas educacionais que regem o funcionamento das escolas, ainda não estão presentes nos cursos de formação. No sistema educativo brasileiro a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Com isso a presente pesquisa de cunho explicativo e descritivo e abordagem qualitativa, tem por objetivo analisar a formação profissional em Psicologia Escolar, a partir da perspectiva de professores pesquisadores, no que versa as Políticas Educacionais voltadas a Educação de Jovens e de Adultos (EJA). Estima-se que participarão dessa pesquisa vinte professores-pesquisadores membros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), e integrantes dos Grupos de Trabalho/ GT's: a) Psicologia e Políticas Educacionais ou b) Psicologia Escolar e Educacional. Os instrumentos utilizados serão Ficha de Caracterização de Participantes e Entrevista por Pautas. Para análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo. Através dos resultados pretende-se conhecer como tem se dado a formação do psicólogo escolar para atuar nessa política e também subsidiar informações para estudos posteriores.

