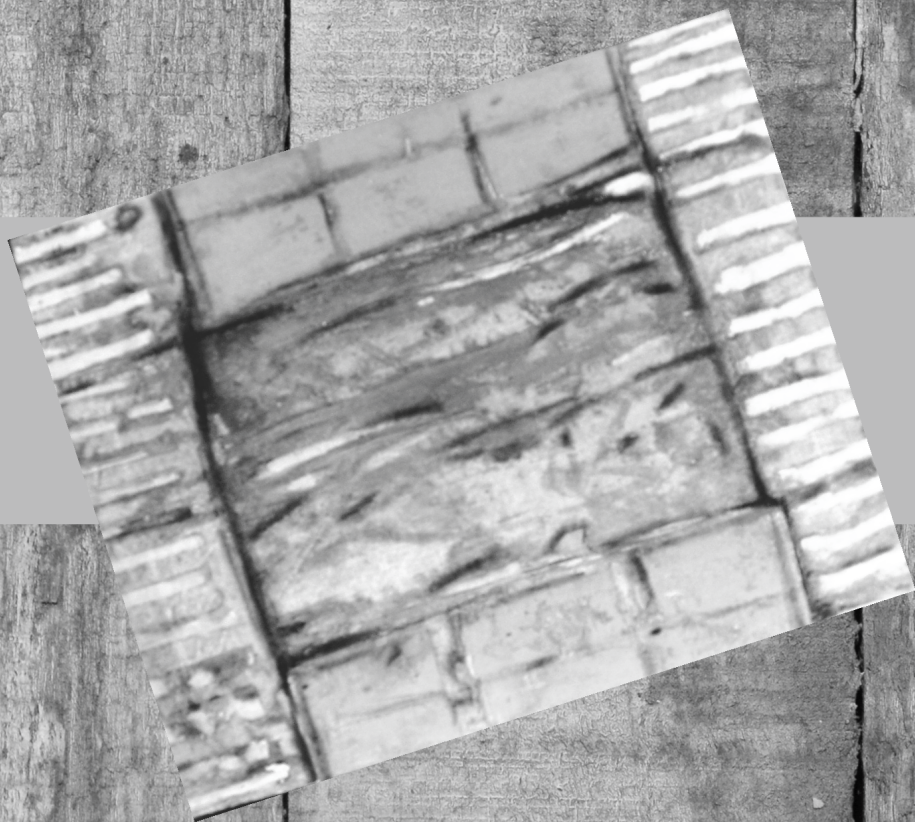


SABERES, PROCESSOS E PRÁTICAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL



Organização
Conselho Regional de Psicologia 14ª Região MS

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.
Disponível também em: www.crpms.org.br



Gestão Cuidar da Profissão VI Plenário - CRP14/MS

Diretoria

Conselheiro-presidente

Carlos Afonso Marcondes Medeiros

Conselheiro Vice-presidente

Carlos César Coelho Netto

Conselheiro secretário

Renan da Cunha Soares Júnior

Conselheira tesoureira

Norma Celiane Cosmo

Conselheiros efetivos

Andréa Carla Deuner Brunetto

Carlos Afonso Marcondes Medeiros

Carlos Cesar Coelho Netto

Celi Correa Neres

Elisângela Ficagna

Lucy Nunes Ratier Martins

Nanci Barba Lazcano

Norma Celiane Cosmo

Renan da Cunha Soares Junior

Conselheiros suplentes

Aleteia Henklain Ferruzzi

Ceres Maria Mota Duarte

Euriclêa Azevedo Nogueira

Giovana Guzzo Freire

Luis Fernando Galvão

Marco Aurélio Andrade Massilon

Mônica Pinto Leimgruber

Sydnei Ferreira Ribeiro Júnior

Zaira de Andrade Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional / [organização:
Conselho Regional de Psicologia 14ª Região MS]. –Dourados: Ed. UEMS, 2012.
211 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-99880-50-0.

1. Psicólogos escolares. 2. Psicologia escolar. I. Conselho Regional de Psicologia
(14. Região). II. Título.



Organização:

Comissão de Educação CRP14/MS:

Alexandra Ayach Anache

Celi Corrêa Neres

Lucy Nunes Ratier Martins

Norma Celiane Cosmo

Sônia da Cunha Ürt

Revisão

Daniel Amorim

Projeto Gráfico e Diagramação

Adalberto Sousa

Pareceristas

Dra. Leia Teixeira Lacerda

Msc. Andréa Carla Deuner Brunetto

Msc. Euriclêa Azevedo Nogueira

Msc. Tânia Rocha Nascimento

Marcos Gustavo Torres Batista

Gerência geral



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Prof. Dr. Fábio Edir dos Santos Costa

Vice-Reitora

Profa. Me. Eleuza Ferreira Lima

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Prof. Dr. Edmilson de Souza

Chefe da Divisão de Publicações

Profa. Me. Luiza Mello Vasconcelos

Conselho Editorial

Presidente

Profª. Drª. Márcia Maria de Medeiros

Editora

Eliane Souza de Carvalho

Conselheiros

Profª. Drª. Beatriz dos Santos Landa

Profa. Me. Luiza Mello Vasconcelos

Prof. Dr. Luis Humberto da Cunha Andrade

Prof. Me. Esmael Almeida Machado

Prof. Dr. Hamilton Kikuti

Profª. Drª. Lourdes Missio

Profª. Drª. Silvane Aparecida de Freitas

Prof. Dr. William Fernando Antonialli Junior

Editora UEMS

Av. Weimar Gonçalves Torres, 2566 (Centro)
Caixa Postal 351 – CEP 79800-024 – Dourados-MS
Fone: (67) 3902-2698 – Fax: (67) 3902-2632
editorauems@uems.br

Direitos para esta edição Conselho Regional de Psicologia 14ª Região MS

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2044 – Joselito. Campo Grande-MS.

CEP: 79.004-311. Tel: (67) 3382-4801.

E-mail: imprensa@crpms.org.br Site: www.crpms.org.br

Impresso no Brasil – Junho de 2012

CDD (22) 371.202

PREFÁCIO

Em 2008 participei do I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional de Campo Grande. O evento tinha como objetivo discutir as práticas e a construção de uma referência para a atuação do psicólogo no âmbito educacional. O Sistema Conselho de Psicologia havia decidido que esse ano seria dedicado à Educação e o Encontro fazia parte das atividades previstas pelo Conselho Regional de Psicologia 14ª Região MS/MT. Naquela oportunidade fiquei bastante entusiasmada ao perceber o número de pessoas que se interessam por compreender mais sobre a relação entre Psicologia e Educação. Professores, alunos e profissionais da área debatiam temáticas e apresentavam relatos de trabalhos desenvolvidos no contexto escolar, com grande preocupação com a garantia de uma escola para todos. Falar que a escola “deve ser para todos” tornou-se lugar comum nos discursos de políticos, nas academias e em publicações. No entanto, nem sempre conseguimos identificar práticas que promovam a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens, conforme apregoa Saviani (2003). O autor anuncia que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e que “[...] a compreensão dos seres humanos passa pela compreensão da natureza humana” (p. 11). Ele ainda afirma: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p. 13). Caberia, portanto, à Psicologia compreender como o homem se torna singular e se humaniza no processo de escolarização. Naquele Encontro assisti a alguns trabalhos desenvolvidos na região fronteira, desenvolvidos em escolas públicas, vinculados à educação especial e mesmo à formação de futuros psicólogos que me chamaram muito a atenção. Fiquei pensando como é grande esse Brasil e como alunos de Psicologia, professores e profissionais da área, em várias regiões do país, estão em busca da emancipação de todos os homens, defendendo sentimentos de coletividade. Nesse sentido, Marx e Engels (1978, p. 57) afirmam o seguinte:

A ideia mestra que nos deve guiar na escolha de uma situação, é o bem da humanidade e o nosso próprio desenvolvimento. Não nos digam que estes dois interesses se opõem necessariamente, que um deve fatalmente arruinar o outro. Vemos, pelo contrário, que a natureza humana é feita de tal modo que não pode atingir a perfeição senão agindo para o bem e a perfeição da humanidade.

Aquelas pessoas que ali estavam certamente buscavam formas diferenciadas e criativas para desenvolver uma prática comprometida com uma escola que tem como meta o desenvolvimento das potencialidades de alunos e professores por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, como menciona Vigotski (2000). O presente livro é resultado desse evento, reunindo trabalhos que abordam diferentes temáticas relacionadas à formação e atuação do psicólogo na Educação. Não vou descrever cada texto que o leitor encontrará, mas gostaria de destacar algumas questões abordadas nesta coletânea. Começemos pela formação do psicólogo. Sabemos que na atualidade muito se fala da importância do conhecimento, mas vivemos em uma “sociedade da ilusão”, como diria Duarte (2003), ou vivenciamos o “recoio da teoria”, como afirma Moraes (2003). Falar de uma formação consistente, que realmente prepare o aluno para pensar, para trabalhar em prol do bem comum, não é uma tarefa fácil. Nesta obra veremos textos que tiveram essa preocupação, defendendo posições valorativas em relação à formação de um profissional pautado em uma visão da totalidade das relações que se estabelecem no âmbito das escolas, levando em conta as necessidades sociais e em busca da promoção da saúde. Outros temas nos remetem ao trabalho do psicólogo na Educação Especial. Seja por meio da pesquisa em teses e dissertações que versam sobre a temática, seja relatando intervenções em escolas especiais ou mesmo discutindo a inclusão, o profissional não pode deixar de considerar uma clientela que está presente na escola e que é muitas vezes composta por alunos que necessitam de mediadores diferenciados para se apropriar do conhecimento, conforme destaca Vigotski (1997). O autor russo é muito claro quando afirma que todos os indivíduos têm potencialidade para aprender; consideramos, portanto, que o psicólogo deve empreender uma prática interventiva junto a professores, pais e mesmo alunos com deficiência, de forma a provocar o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Além de uma intervenção na área da Educação Especial, esta coletânea traz um arcabouço de informações sobre a possibilidade de atuação do psicólogo. Relatos de estágios realizados com adolescentes, de trabalhos vinculados à orientação profissional e de práticas desenvolvidas na educação infantil, entre outras atividades, são exemplos de ações que têm como objetivo um ensino de qualidade. Os textos compartilham experiências e saberes que podem direcionar para uma intervenção crítica da psicologia escolar, superando uma visão tradicional de compreensão das dificuldades no processo de escolarização que focalizam ora no aluno, ora no professor, ora na família, as causas do insucesso escolar. A Psicologia já fez muita crítica à educação, a uma visão clínica do psicólogo escolar, mas este momento, além da crítica, é época de proposição de trabalhos. Nesse sentido,

textos que levam o leitor a se identificar com a prática desenvolvida, a se defrontar com dúvidas e certezas que essa difícil área traz, sem dúvida contribuirão para trilhar caminhos em busca de uma compreensão histórica do desenvolvimento do psiquismo humano. Com certeza esta obra traz informações importantíssimas para aqueles que se preocupam ou têm como objeto de estudo a relação entre a formação humana e a prática educativa. Mas, além de uma questão teórica, ela nos faz refletir sobre o que temos feito na área, até que ponto estamos contribuindo para o desenvolvimento de um homem que seja capaz de, no processo de conhecimento, ser guiado também pela sensibilidade em olhar para o outro – seja o professor, o aluno, os pais, os funcionários ou outros profissionais – e de perceber o quanto os educadores, de forma geral, ainda estão preocupados com o aprendizado dos alunos, sendo a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e o afeto a mola que os impulsiona para se manterem e se dedicarem à profissão. O acesso à cultura propicia aos homens estar cada vez mais humanizados e desenvolvidos, conforme podemos ver em Leontiev (1978, p. 168), ao tratar da humanização dos sentidos, apoiando-se em Marx: Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano, escrevia Marx, é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (que um ouvido se torna musical, que um olho percebe a beleza da forma, em suma, que os sentidos se tornam sentidos e se afirmam como faculdades essenciais do homem). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que se formam graças à existência do seu objeto, através da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história passada. (grifos do autor) Finalizando, acreditamos que assim como a formação dos sentidos depende da apropriação das riquezas produzidas pelos homens, a superação dos desafios impostos pela educação atual, que não permite acesso igualitário de todos os alunos ao saber, depende da socialização das pesquisas e das práticas que estamos desenvolvendo e que estão contribuindo para o sucesso escolar. Desejo que as palavras escritas nesta coletânea a várias mãos possam contribuir para o desenvolvimento de uma prática de qualidade na educação. Com certeza, os diversos autores aqui presentes poderão auxiliar nessa caminhada.

Marilda Gonçalves Dias Facci
Janeiro/2012

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LEONTIEV, ALEXIS. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 151-168

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

SABERES, PROCESSOS E PRÁTICAS DO PSCÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL

APRESENTAÇÃO

A Psicologia tem contribuído, como ciência e como profissão, na luta pela educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade. Desse modo, os psicólogos se inserem em diferentes espaços educacionais, participando na construção das políticas públicas da educação e de outras políticas. Além disso, a categoria vem se organizando para atuar em movimentos de controle social.

Visando aprofundar as discussões sobre a política educacional e qualificar o psicólogo técnico e politicamente para atuar no complexo sistema educacional atual, o Sistema Conselhos de Psicologia escolheu 2008 como ano dedicado à educação.

A publicação que temos o prazer de aqui apresentar resulta da soma dos esforços de psicólogos do CRP 14 que se uniram em torno do projeto, realizando um evento regional de tal qualidade que foi preciso desdobrá-lo neste volume, que deverá subsidiar referências técnicas e políticas para os profissionais que atuam na área.

“V e VI Plenário do CRP14/MS”

SUMÁRIO

Apresentação.....9

PARTE I

Psicólogo escolar/educacional: formação e prática profissional

O psicólogo escolar e a educação de pessoas com deficiências.....15
Alexandra Anache Ayach.

Psicólogo escolar: formação e prática profissional frente às demandas sociais31
Celi Corrêa Neres

A formação do psicólogo escolar/educacional mediante as demandas ignoradas as necessidades sociais41
Inara Barbosa Leão

A prática em psicologia no ensino superior e a sua relação com a promoção de saúde.....51
Lucy Nunes Ratier Martins

Constituição da subjetividade e educação: a intervenção do psicólogo junto às queixas escolares.....61
Marilda Gonçalves Dias Facci

A psicologia e sua presença na educação: espaço cedido ou conquistado?85
Sônia da Cunha Urt

PARTE II

Psicólogo escolar/educacional: compartilhando saberes e experiências

O olhar de familiares brasileiros e bolivianos para um projeto social na fronteira Brasil/Bolívia103
Ana Cecília Demarqui Machado

Orientação profissional com adolescentes.....115
Brena Maués da Silva , Ana Lúcia Finocchio

Relato de experiência profissional: recortes da trajetória de uma psicóloga123

Denise de Fátima do Amaral T. Basmage

Orientação profissional: trabalhando com estudantes em uma instituição inclusiva.....135

Flávia Maria Feroldi Ferreira, Sônia da Cunha Urt

Núcleo de educação especial de São Gabriel do Oeste.....145

Jeane de Araujo Rocha Martins Araujo

Serviço de psicologia educacional no município de São Gabriel do Oeste: prática e desafios.....155

Juliana Chioca Ipolito

Constituição profissional em psicologia da educação.....181

Maria Alice Alves da Motta

Prática de estágio supervisionado em psicologia escolar.....193

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima

Somar na busca pelo limite.....185

Mara de Souza Lutz

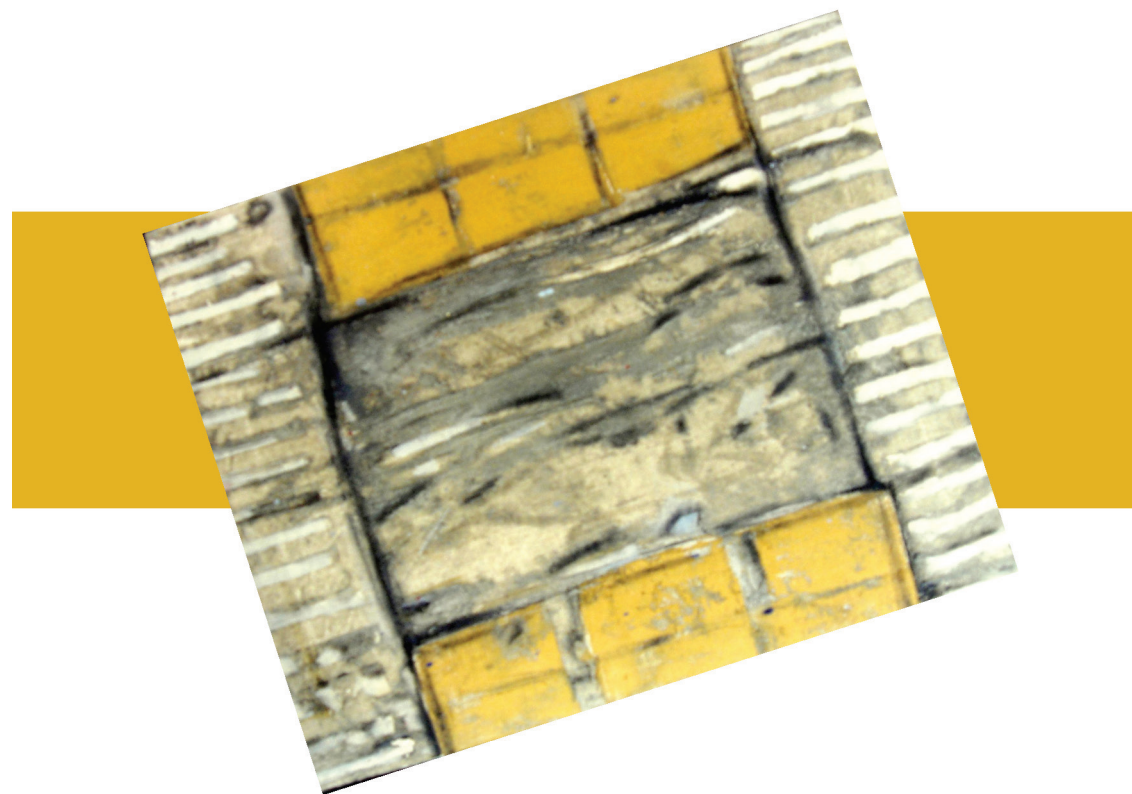
Psicólogo escolar: possibilidades de atuação nas escolas da rede pública199

Norma Celiane Cosmo

Psicologia ambiental: um ensaio narrativo na escola.....209

Yan Leite Chaparro, Tânia do Nascimento Rocha, Josemar de Campos Maciel

PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL



O PSICÓLOGO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Alexandra Anache Ayach¹

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar o resultado de experiências enquanto professora pesquisadora da área de psicologia escolar/educacional com ênfase na educação de pessoas com deficiências. A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações, que podem ser temporárias ou permanentes, que incluem a existência ou a ocorrência de uma anomalia, um defeito ou a perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura mental.

Para este fim, situamos os marcos lógicos e teóricos nos quais se assentaram os saberes que nortearam nossas práticas, as quais não se dissociam da teoria – uma depende da outra. O marco teórico construiu-se a partir de um conjunto de referências produzidas em declarações, conferências, convenções e no Plano Nacional de Educação (PNE). Os marcos legais são as legislações nacionais, construídas a partir dos princípios gestados em eventos internacionais, nos quais o Brasil sempre se fez representar.

Diante disso, serão apresentados os saberes depreendidos desse conjunto de teses e dissertações produzidas no período de 1994 a 2007 que posicionaram o trabalho do psicólogo escolar/educacional junto aos alunos com deficiência, promovendo sua saúde nos diversos espaços educativos. A saúde escolar está relacionada à qualidade de vida das pessoas, abrangendo todos os atores envolvidos com a educação: alunos, familiares, professores, diretores, funcionários e coordenadores, entre outros. Trata-se de um esforço coletivo que busca romper com as desigualdades sociais. A partir desse conjunto de referências, serão discutidas algumas práticas da citada área de atuação profissional do psicólogo.

¹ Professora associada do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da UFMS. Coordenadora da Linha de Pesquisa – CNPQ em Desenvolvimento Humano e Educação Especial.

2. OS SABERES

De posse dos títulos dos 366 trabalhos encontrados, selecionamos 49 – 35 dissertações e 14 teses. Acreditamos na possibilidade de existirem mais pesquisas que abordaram a prática do psicólogo escolar na educação especial, no entanto escolhemos aqueles que foram registrados como descritores supramencionados.

Note-se que 68% das produções estão concentradas entre os anos de 2006-2007, com destaque para as dissertações de mestrado, perfazendo um total de 29% em 2006 e 39% em 2007. Destacamos ainda que, a partir de 1994, os trabalhos vão despontando e aumentando gradativamente, coincidindo com os movimentos nacionais e internacionais que se pautaram na perspectiva da inclusão social. Leia-se “inclusão” como o acesso aos bens de serviços das diferentes áreas, entre elas a educação para todas as pessoas, independente de sua característica física, psicológica, social e econômica.

Tabela I - Distribuição geral da quantidade de dissertações e teses produzidas no período de 1994 a 2007

ANO	Teses		Dissertações		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1994	1	7%	3	8,6%	4	8%
1995	2	14%	0	0%	2	4%
1996	1	7%	0	0%	1	2%
1997	1	7%	0	0%	1	2%
2001	2	14%	1	2,9%	3	6%
2003	0	0%	1	2,9%	1	2%
2004	1	7%	1	2,9%	2	4%
2005	0	0%	2	5,7%	2	4%
2006	3	22%	11	31%	14	29%
2007	3	22%	16	46%	19	39%
Total	14	100%	35	100%	35	100%

Fonte: Capes/2008

A partir dos conteúdos dos resumos selecionados, apresentaremos os temas abordados na modalidade de pesquisas em-

píricas (ou de campo) e teóricas, as quais foram fundamentais para compreendermos as inserções da psicologia no âmbito da educação com base em diferentes abordagens, ou seja, versões. Em toda prática subjaz uma teoria e, por serem indissociáveis, há entre elas complexas (inter) relações que dão contornos e movimentos às diferentes formas de comunicação humana, que se expressam também em diversos espaços educacionais.

A maioria das pesquisas se dedicou à atuação profissional do psicólogo escolar junto aos docentes (21%), na avaliação em contexto educacional (19%), em processo de aprendizagem (12%), prática pedagógica (9%), gestão e organização escolar (9%), fracasso escolar (9%), aluno com distúrbio de comportamento (7%), inclusão (7%) e formação de profissional de diferentes áreas do conhecimento (7%), (cf. tabela II).

Tabela II - Temáticas empíricas ou de campo

Temáticas abordadas na modalidade das pesquisas empíricas ou de campo	Teses		Dissertações		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Atuação do psicólogo escolar junto aos docentes	1	8,3%	8	25%	9	21%
Atuação do psicólogo escolar em processos de aprendizagem	1	8,3%	4	13%	5	12%
Análise da prática pedagógica pelo psicólogo escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em gestão e organização escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em fracasso escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em distúrbios de comportamento	1	8,3%	2	6%	3	7%
Atuação do psicólogo escolar em inclusão escolar	1	8,3%	2	6%	3	7%
Atuação do psicólogo escolar em formação profissional	0	0%	3	10%	3	7%
Total	12	100%	31	100%	43	100%

Atuação do psicólogo escolar em avaliação psicológica	5	41,7%	3	10%	8	19%
Atuação do psicólogo escolar em processos de aprendizagem	1	8,3%	4	13%	5	12%
Análise da prática pedagógica pelo psicólogo escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em gestão e organização escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em fracasso escolar	1	8,3%	3	10%	4	9%
Atuação do psicólogo escolar em distúrbios de comportamento	1	8,3%	2	6%	3	7%
Atuação do psicólogo escolar em inclusão escolar	1	8,3%	2	6%	3	7%
Atuação do psicólogo escolar em formação profissional	0	0%	3	10%	3	7%
Total	12	100%	31	100%	43	100%

3. PRÁTICAS

Partimos da premissa de que a atuação profissional deve estar comprometida com uma *práxis transformadora*. Esse termo foi escolhido por Vásques (1991, p. 3) “[...] para designar a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”.

Todos os trabalhos apresentados apontaram para a necessidade de elaborar uma proposta política e pedagógica que vise à transformação da cultura escolar. Evidenciou-se a necessidade promover ações voltadas para o esclarecimento das determinações ideológicas e filosóficas, das tendências educacionais e da concepção de educação/ensino. Para isso, defenderam a urgência de investimentos na formação, pois há uma lacuna nos cursos de graduação de professores no que diz respeito ao oferecimento de conhecimentos e estratégias didáticas consideradas necessárias para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Outros aspectos foram destacados, como a formação pessoal desse profissional, visando garantir espaços de interlocução para proporcionar reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional.

As intervenções nas relações interpessoais entre professores, entre professores e direção, entre professores e familiares, entre professores e alunos, entre aluno e aluno e outros segmentos se apresentaram como necessárias para promover a qualidade de ensino dos envolvidos em diferentes situações e espaços, institucionalizados ou não.

Os procedimentos de avaliação se mostraram importantes para subsidiar os profissionais na construção de propostas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência e daqueles que apresentam problemas nesse processo – práticas fundamentadas em uma atuação crítica que valoriza as expressões da aprendizagem, considerando-as para promover novas propostas de ensino. Cabe ao psicólogo escolar observar os aspectos intersubjetivos constitutivos na relação entre os agentes educacionais para favorecer a construção de uma cultura fundamentada na perspectiva da educação inclusiva.

Os trabalhos apontaram para várias barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de suas políticas públicas. Questiona-se o tipo de inclusão que se propõe e o que se executa.

Há necessidade de investimentos do psicólogo escolar junto aos órgãos gestores da instituição na construção de um trabalho coletivo, envolvendo direção, professores, servidores, comunidade, fóruns de deliberações, conselhos e outras instâncias que se fizerem oportunas para promover estratégias e ações comprometidas com a qualidade da educação para todos, indistintamente.

Considerando que o processo de avaliação da aprendizagem tem sido uma das práticas mais requisitadas ao psicólogo, elegemos para este trabalho algumas contribuições depreendidas de nossas pesquisas sobre o assunto. Registre-se que desde a conclusão de nossa tese de doutorado, em 1997, somos convidados a discutir essa prática junto às instituições especiais.

O estudo sobre o processo de aprendizagem de sujeitos que apresentam deficiência mental a partir da leitura sobre a subjetividade na perspectiva histórico-cultural, nos permitiu estabelecer um diálogo entre a educação especial e as diversas disciplinas – tanto da área educacional quanto da saúde. Destacamos aqui as contribuições da psicologia enquanto conhecimento imbricado às diversas disciplinas que compõem o campo de referência dos educadores,

e não unicamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos ensino-aprendizagem como o processo que circunscreve um contexto institucional, interpretado pelos níveis da comunicação humana, tendo como principal característica a intencionalidade, em que se desenrolam estratégias necessárias para possibilitar a aprendizagem.

Vale lembrar que na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) o termo *excepcional* foi trocado por *portador de necessidades especiais*, visando diminuir o peso do rótulo. Porém, assim como o primeiro, o segundo também se caracteriza pela abrangência conceitual, causando alguns equívocos, como, por exemplo, o de considerar toda pessoa com deficiência um deficiente mental. A mudança de nomenclatura surgiu mais como uma tentativa de suavizar a expressão do que uma nova reflexão sobre o alunado da educação especial. Além disso, nessa pesquisa pude observar que a abrangência do termo *portador de necessidades especiais* tem contribuído para que o sentido da deficiência e suas especificidades sejam negados, comprometendo a qualidade dos serviços específicos prestados.

É preciso que se reconheça que a deficiência mental se caracteriza pelo modo diferenciado de aprender. No entanto, essa é uma questão ainda silenciada. Sabemos que o aluno pode aprender, mas não sabemos como ele o faz. Diante disso, as práticas pedagógicas ficam limitadas ao treino de habilidades. Tentativas nessa direção ocorreram pelas diferentes matrizes teóricas que versam sobre aprendizagem, mas que ainda priorizaram o aspecto cognitivo em detrimento das demais dimensões implicadas no processo de aprender.

Nesse referencial, a contribuição de Vigotski (1989) sobre a zona de desenvolvimento proximal impõe a necessidade de se construírem novos caminhos rumo a uma proposta pedagógica que atenda às necessidades dessas crianças. Assim, é imprescindível que o psicólogo consiga descobrir, junto a professores, crianças e familiares, formas que favoreçam a organização e a reorganização da pessoa submetida ao processo de avaliação, e não se limitar a confirmar o que a professora do ensino comum havia lhe informado.

² Esse conceito foi desenvolvido por MARTINS, José de Souza: *Exclusão Social e a nova desigualdade*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

Os registros evidenciaram que os profissionais tendem a encaminhar os alunos para as salas de recursos como uma alternativa, de modo a não deixá-los desamparados em relação à fragilidade acadêmica. Tal dilema se reflete no silêncio das políticas educacionais no combate ao fracasso. Esse aparente equívoco tem colocado em evidência, por um lado, os limites das políticas de educação, na medida em que elas têm abrigado em serviços de educação especial os alunos que fracassam na escola. Por outro lado, essa foi uma forma de garantir algum tipo de atendimento para pessoas que não apresentam deficiência mental, mas precisam de algum tipo de apoio.

Evidenciou-se nesta pesquisa que o problema da exclusão em relação à pessoa com deficiência mental não será resolvido apenas pela extinção de um serviço especial, porque o simples ato de “colocar” essas crianças em salas do ensino comum não tem garantido sua escolarização. No princípio da ação pedagógica é difícil tratar de modo igualitário alunos cujas características são diferenciadas, seja por razões históricas, culturais, sociais ou físico-mentais.

O ensino especial é viável na medida em que as práticas instituídas nas diferentes modalidades de ensino sejam revistas, a fim de que seja possível observar o tipo de inclusão que se pretende. No caso específico dos documentos analisados, pode-se perceber que os estudantes avaliados estão incluídos de forma marginal², uma vez que têm visibilidade na escola por conta de suas impossibilidades, o que não lhes tem garantido acesso aos bens de cultura.

Os relatórios mostram a fragilidade das políticas educacionais incorporadas pelos profissionais da educação, que afirmam o lugar do dito especial. Agora não só os deficientes, mas todos os que de alguma forma não cumpriram as formalidades do processo de ensino são colocados na condição de incapazes de aprender – todos incluídos como portadores de necessidades educacionais especiais. No entanto, tal generalização também é excludente, na medida em que se perde a pessoa de referência.

Segundo os órgãos oficiais, a avaliação da deficiência mental requer cuidados e exige a formação de uma equipe especializada, na qual está incluso o psicólogo. Entretanto, isso não tem garantido qualidade nesse processo e, conseqüentemente, no êxito acadêmico desses estudantes. Não

estamos afirmando com isso que uma equipe especializada se inviabiliza, e tampouco conferindo ao psicólogo amplos poderes nesta empreitada, mas percebe-se a necessidade de melhorar a qualidade de seu trabalho na escola.

Se por um lado o psicólogo precisa ter cuidados quanto à sua onipotência em assumir o diagnóstico da deficiência mental, por outro a sociedade lhe conferiu legitimidade para a realização de exames psicológicos com base em normas sociais dominantes. Eles representam uma forma de poder, na medida em que transformam cada pessoa em objeto de conhecimento por meio do uso de técnicas como observação, classificação e análise de comportamentos, entre outras, pretendendo tornar visível o invisível.

Nessa pesquisa, o que se tornou visível foram as consequências que as ações de avaliação realizadas pelas equipes que compõem as redes de Serviço de Educação Especial tiveram para com os estudantes que a elas foram submetidos, como encaminhamentos duvidosos para o ensino especial e permanência nessa modalidade de ensino por muitos anos, sem perspectivas de desenvolvimento, o que culmina em evasão escolar. Nesse sentido, esse processo precisaria ser revisto.

É a partir daí que nos propomos ao desafio de buscar um caminho que seja mais profícuo para a criança e para os demais envolvidos na prática da avaliação. A primeira questão colocada é a respeito da atitude profissional de quem avalia, no caso específico o psicólogo, que atualmente vem encontrando dificuldades para definir o seu espaço de atuação no âmbito escolar.

O trabalho do psicólogo na escola não pode se restringir à avaliação. Essa é uma de suas atribuições, que poderia ser enriquecida se estivesse transitando nesse espaço como projetista, consultor e pesquisador. Para esse fim, ele necessita ter o domínio dos instrumentais técnicos da psicologia e conhecer seus alcances e limites, a fim de emitir pareceres que venham corroborar a quebra das cristalizações de ideias pré-concebidas a respeito dos diferentes problemas que as crianças e professores possam apresentar.

A experiência tem mostrado que não adianta o psicólogo chegar à escola e ditar as regras de como se deve atender as crianças com deficiência mental. A avaliação deve se constituir como fonte mobilizadora, e não formadora das práticas de exclusão, exigindo que o pro-

fissional não se limite a olhar a deficiência que criança tem, mas sim a criança apresentada como deficiente.

Não basta confirmar a deficiência, é preciso ir além das descrições de fatos, procurando estabelecer relações entre os dados obtidos em suas observações da criança e da escola. Nesse sentido, seria interessante que a avaliação fosse contínua, iniciada no momento em que o aluno é encaminhado e prosseguindo durante a sua escolarização, seja no ensino comum ou no especial. Só assim será possível obter maior conhecimento sobre o seu desenvolvimento e saber se as orientações construídas estão contribuindo para seu processo de aprendizagem.

É imprescindível que a avaliação invista na compreensão da aprendizagem como uma dimensão subjetiva, entendida como construção simultânea de intersubjetividades, fruto de atividades coletivas em que a criança edifica, a partir de seu sintetismo inicial e por meio da relação com os outros, seu espaço no mundo. Assim, na perspectiva assumida por nós, urge construir informações sobre o sentido subjetivo da queixa escolar, tanto para o estudante e sua família como para os professores.

É preciso estudar o meio do qual a criança faz parte, como ela constrói e elabora os seus conhecimentos dentro dos parâmetros fornecidos pela sociedade. A integração desses dados é subsídio para que o profissional compreenda a natureza e o funcionamento dos processos psíquicos da pessoa. Nesse referencial, esperam-se do olhar clínico a unidade e a coerência para se obter a compreensão do aluno e de sua escola.

Para isso, é necessário que se incluam as versões de professoras, familiares e da própria criança. Só através de um trabalho em conjunto será possível encontrar formas de atuação mais significativas para o aluno.

O processo de avaliação deve proporcionar informações sobre a extensão da deficiência, bem como suas possibilidades. Desse modo, estar-se-á “movimentando” o encaminhamento e, consequentemente, mobilizando e envolvendo todos os membros da escola (criança, família, coordenador, professor, psicólogo).

É preciso refletir junto com o professor que encaminhou as crianças com dificuldades os motivos nos quais baseou sua conduta, para não correr o risco de se “patologizar” o aluno que não consegue obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo seria a realização da triagem dos encaminhamentos.

Quando uma criança é conduzida para o processo de diagnóstico para que seja investigado o motivo pelo qual não consegue aprender, seria interessante indagar a quem o encaminhou – no caso o professor, ou ainda o coordenador – se colheu informações do seu aluno e/ou de sua família sobre aspectos de sua vida social, seus interesses, suas brincadeiras e suas expectativas em torno da escola. Essas informações são indispensáveis para transformar as dificuldades em desafios a serem enfrentados por todos.

Em relação ao professor, é necessário que seja observado como desenvolve seu trabalho em sala de aula, como a criança se relaciona com ele e com os demais integrantes da comunidade escolar. Entendemos que essas informações são fundamentais para a compreensão e a reorganização do fenômeno observado, pois a descrição do professor talvez não seja fiel à realidade. Nesse sentido é que o psicólogo precisa indagar quem é a criança que se apresenta como problema, e não qual é o problema da criança.

Se as informações dos professores nem sempre representam a ideia real do estudante, o discurso poderá ser revelador de uma das realidades vividas por ele, fornecendo pistas para que se possa, a partir daí, tentar envolver esse profissional no processo de avaliação e nos possíveis projetos de intervenção que poderão ser realizados.

A necessidade da participação do professor na equipe interdisciplinar requer que ele seja orientado para as mais variadas formas de expressão da criança, percebendo o que ela faz e como o faz em diferentes situações.

De posse desses conhecimentos sobre o aluno, o trabalho educacional do professor precisa ser divulgado e ampliado para a comunidade por meio de um planejamento participativo, em que o ensino especial seja incluído no projeto pedagógico da escola. O professor do ensino especial pode realizar pesquisas junto aos demais membros da escola com temas relacionados à aprendizagem de crianças com deficiência mental.

É preciso planejar junto com os professores (tanto do ensino especial como do regular) o processo de avaliação da aprendizagem: se será realizado em grupo e/ou individual; que tipo de recursos serão necessários para que se possam favorecer atividades de leitura, escrita e matemática; atividades

diferenciadas, trabalhando com expressões artísticas e planejamento de situações funcionais, como jogos, problemas, desenhos, dramatizações, construções tridimensionais e produção de textos (estórias, bilhetes), entre outras situações de vida.

Nesse referencial, dialogar com o aluno significa perguntar e ouvir respostas, e isso requer acompanhamento, observações e registros das situações vividas. É preciso que o diagnóstico seja uma ação provocativa que possibilite ao interlocutor formular e reformular hipóteses para enriquecer o trabalho educacional. O psicólogo deve ser criterioso na escolha e no uso dos instrumentos, uma vez que, em decorrência dos fracassos vividos pela criança, determinados procedimentos podem soar como “prova”, causando nela certo desconforto. Cada uma tem um estilo peculiar de se relacionar com as exigências impostas pelo grupo social.

As crianças encaminhadas para avaliação possuem uma história familiar que merece ser ouvida, uma vez que os relatos de seus responsáveis expressam sentimentos, conhecimentos, valores e atitudes que revelam a dinâmica do relacionamento vivido por eles.

A família precisa ser conquistada pela escola, e não culpabilizada. É necessário que ela compreenda por que está sendo solicitada na escola e o que será feito. Esse procedimento, além de tranquilizá-la, facilita o estabelecimento de um vínculo mais significativo com a instituição. Nesse processo é importante discutir e construir formas de trabalho que diminuam os efeitos produzidos pelo fracasso de seus filhos.

Para isso é preciso resgatar junto com ela a história da criança, informações sobre o seu desenvolvimento, sobre como ocorreram os primeiros aprendizados, as atividades que faz em casa ou na rua, bem como qual é o significado da escola na vida da família e qual a reação dos pais diante dos seus êxitos e fracassos. Nessa interação o psicólogo terá a oportunidade de entrar em contato com o modo de ser dessas pessoas e seus comportamentos rumo à construção de um trabalho mais significativo para a criança, seja no ensino regular ou no especial.

O trabalho do psicólogo não termina com o retorno, aos pais, de que seus filhos precisam ou não de um atendimento especial; ele precisa ser contínuo, visando à in-

tegração da família, tornando-a mais uma aliada, e não alijada do processo de escolarização dessas crianças.

É necessário que haja disposição dos profissionais (psicólogos, professores do ensino regular e especial) para discutirem os processos de intervenção que resultaram da implementação de projetos de ensino coletivos que possibilitam condições de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o psicólogo assume o papel de agente que mobiliza, desmobiliza e organiza o trabalho dentro da escola, averiguando os determinantes sociais da ação do sujeito, principalmente no caso dos alunos que apresentam dificuldades para escolarizarem-se. Entendemos que não basta revelar quem é o deficiente mental – isso não resolveria os problemas relacionados ao encaminhamento de crianças para as classes especiais e tampouco a situação de fracasso escolar.

O processo de avaliação psicológica não é tão onipotente a ponto de modificar posturas relacionadas à segregação do aluno que a ele se submeteu, mas confere poder de decisão, por isso precisa ser fidedigno ao estudante, para que se constitua um ponto de apoio aos agentes envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, ele não termina com a elaboração de um relatório; é preciso que o psicólogo esteja atento para observar as implicações das orientações e intervenções construídas e, junto com a criança, professores e familiares, poder redimensioná-la, ou mesmo construir outras formas de atuação.

A avaliação da aprendizagem do sujeito exige uma abordagem sistêmica, sendo que a unidade de estudo deve ser a atividade psicológica em toda a sua complexidade. Sob este prisma, há muito a se dizer sobre os sujeitos com deficiência mental, indo além da descrição e/ou da constatação do seu déficit. Reconhecemos, portanto, a urgência de aprofundamentos nos estudos e pesquisas sobre o processo de aprendizagem e avaliação dos estudantes que foram silenciados pelos rótulos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, relacionamos alguns aspectos sobre a prática do psicólogo escolar/educacional que mereceram atenção:

a) Instituições educacionais:

1. Promover diálogos entre profissionais das áreas de saúde e educação (fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, por exemplo);
2. Trabalhar o clima organizacional da escola, uma vez que ele é estruturante para construção e implementação de propostas pedagógicas na perspectiva da inclusão;
3. Orientar a equipe que trabalha com pessoas com paralisia cerebral, alertando para que sua singularidade seja respeitada;
4. Assessorar o diretor (aspectos idiosincráticos, subjetivos), com o objetivo de democratizar a gestão da escola, já que essa é a perspectiva da educação inclusiva.

b) Professor:

1. Grupos de estudos como modalidade de formação continuada, o que tem se mostrado uma estratégia eficaz;
2. Grupos focais, que são alternativas de trabalho eficazes para avançar nas discussões sobre as dificuldades no trabalho com os alunos;
3. Sugestões de estratégias de intervenção: os jogos cooperativos têm se mostrado eficazes para trabalhar na escola, no entanto são pouco explorados;
4. Fortalecimento do processo de ensino, com construção e implementação de planejamentos, programas e outras atividades coletivas e individuais;
5. Oferecimento de informações sobre processos de aprendizagem de pessoas com deficiência, bem como planejamento de sistemas de apoio para que o êxito escolar se efetive;
6. Promoção de discussões entre o corpo docente sobre as apropriações a respeito da política de inclusão;
7. Promoção de debates, por meio da literatura infantojuvenil, sobre a disseminação de preconceitos e estereótipos.

c) Alunos

1. Promover debates entre o corpo discente, com ou sem necessidades educacionais especiais, por meio de processo de intervenção grupal;
2. Proporcionar discussões entre os alunos sobre suas apropriações a respeito da política de inclusão;
3. Propor eventos lúdicos com a participa-

ção de alunos com deficiência mental e não deficientes;
4. Propor espaços de escuta aos estudantes universitários que apresentam deficiência física sobre a sua condição, mediante as efetivações das políticas de inclusão em IES.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1997.

ANACHE, A. A. Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In GONZÁLEZ REY, F. L. (org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo, SP: Thomson, pp.293-310, 2005b.

ANACHE, A. A.O Psicólogo nas redes de serviço em educação especial. In: Martinez, M. A. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social.** Campinas, SP: Alínea, pp. 95-114, 2005.

ARAÚJO, M. das G. **Opinião de psicólogos sobre o seu preparo profissional para atender as necessidades básicas das crianças com deficiência mental.** Dissertação de mestrado. Instituição Ciências médicas – UFS, 2006b

AVOGLIA, H. R. C. **Avaliação psicológica: a perspectiva sócio-familiar nas estratégias complementares à prática clínica infantil.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, SP, 2006.

AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação do cotidiano escolar.** Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes nacionais de educação especial para educação básica.** Secretaria de Educação Especial, Brasília-DF, 2001.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Uni-

versidade de São Paulo, São Paulo-SP. 1996.

SOUSA, M. J. **Exclusão social e a nova desigualdade social.** São Paulo: Fronteira, 1997.

VÁSQUES, S.A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paze Terra, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas. Tomo III.** Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectología.** Madri, Espanha: Visor Dist. S.A., 1997.

PSICÓLOGO ESCOLAR: FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS

Celi Corrêa Neres¹

1. INTRODUÇÃO

Pesquisadores como Andaló (1984), Martins (2003) e Patto (2005) têm apontado para o tratamento destinado, no âmbito da escola, ao papel do psicólogo escolar – de tratar os alunos com problemas e devolvê-los bem ajustados. Essa visão é muitas vezes decorrente do modelo clínico de atuação. Martins (2003) registra que:

Sob a perspectiva da “psicologia escolar clínica”, o trabalho do psicólogo tem como papel evitar desajustes ou adaptações do aluno. Estes, por sua vez, são equacionados em termos de saúde x doença, o que, na escola, é retraduzido como problemas de ajustamento e adaptação. A escola, como instituição, é tomada como adequada, cumpridora dos objetivos ideais que foram propostos (MARTINS, 2003, P. 40).

Assim, as dificuldades que se apresentam no âmbito da escola têm como foco os alunos. Para a superação desse paradigma, é preciso investir em programas de formação profissional que contemplem a compreensão das múltiplas determinações que envolvem o cenário da educação e, por consequência, a organização da instituição escolar nos dias atuais. Sabemos que a luta travada nos anos de 1990 pela universalização da educação básica resultou na chegada à esco-

¹ Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação *latu sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

la de quase todas as crianças e jovens em idade escolar. Entretanto, isso tem posto em xeque a tarefa da instituição de atender a diversidade dos alunos e a pretendida qualidade de ensino. Sobre esse aspecto, Patto (2005) defende que:

A democratização do ensino requer muito mais que do que “pôr toda a criança na escola” para que ela obtenha, não importa como, o diploma no prazo previsto. Tal medida só tem aumentado, de modo irresponsável, o contingente de analfabetos diplomados pela escola. Quando se virem, mais cedo ou mais tarde, em situação de inclusão marginal, os excluídos da educação escolar que se diplomaram terão de amargar o sentimento duradouro de incapacidade pessoal (PATTO, 2005 p.43).

Assim, o desafio posto à formação do psicólogo é o investimento em programas que proporcionem aos futuros profissionais primeiramente o entendimento da complexidade que envolve a educação, sobretudo em um momento em que a escola se universaliza.

2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A universalização do ensino traz consigo a diversidade da clientela escolar e, com isso, a necessidade do olhar amplo da psicologia para essa nova realidade. Patto (2005, p. 42) afirma que “um aluno ideal povoa o imaginário de boa parte dos educadores, inclusive dos que planejam reformas e projetos nos órgãos administrativos centrais [...]”. Assim, também a constituição desse aluno idealizado perpassa as teorias que formam e informam os psicólogos escolares.

Esse tipo de entendimento leva muitos psicólogos a se confrontarem, nas escolas, com alunos reais e sem compreensão dos mecanismos que produzem essas concepções. Acabam, assim, corroborando a reprodução de uma pedagogia que desconsidera as marcas culturais e históricas de seus alunos.

Outro aspecto importante é a necessidade que se impõe

hoje de fazer uma leitura das condições materiais da escola para o enfrentamento dessa nova realidade educacional.

Muitas pesquisas, como as de Alves (2001) e Ribeiro (2006), têm apontado para a necessidade de essa nova escola repensar sua organização e seu currículo, de forma a atender essas novas demandas sociais. Patto (2005) chama a atenção para o fato de que hoje as medidas administrativas resultam mais em investimentos em infraestrutura física do que em pessoas, o que reflete na formação dos educadores e em suas condições de trabalho.

De outro lado, Patto (2005) e Caiado (2006) também revelam a fragilidade apresentada pelas escolas, que vivem os desdobramentos de uma sociedade cujos ordenamentos políticos estão atravessados pela ordem neoliberal.

Tais ordenamentos determinam ajustes a serem feitos na educação em nome da universalização do ensino, entre os quais podemos destacar o enxugamento de recursos e as ações adotadas para atender cada vez um maior número de alunos com baixo custo. Patto (2005) pontua que:

Análises mais detidas dessa política, para além da superfície das estatísticas oficiais, têm revelado o abismo que separa o discurso democratizante e a realidade das práticas escolares. As medidas oficiais implantadas têm sido, em primeiro lugar, diminuir os investimentos em educação popular, torná-la mais barata aos cofres públicos, tendo em vista ajustar a economia à lógica econômica perversa que preside a nova ordem mundial. Em segundo lugar, fazer crescer os índices numéricos de escolaridade, não importando a qualidade do ensino oferecido a uma maioria que integra, em número cada vez maior, o contingente dos que vêm tendo seu trabalho descartado pela lógica do capital. Em terceiro lugar, dar aos excluídos a ilusão de que estão sendo incluídos na escola e, pela obtenção do diploma, no universo do trabalho (PATTO, 2005, p. 33).

Em uma pesquisa realizada por Arruda, Kassar e Santos (2006), cujo objetivo era analisar o custo do atendimento a cada aluno com deficiências em instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, ficou evidente que o valor dispensado para manter os serviços da instituição especializada² é superior ao da escola pública comum³.

As autoras concluem que a política de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, defendida pelo Estado, permite que este, atendendo à lógica ditada pelo mercado e pelos organismos internacionais que financiam a educação no Brasil, consiga cumprir com o atendimento aos alunos com deficiência a um custo menor, já que a instituição especializada investigada sobrevive basicamente de verbas públicas.

Sobre os princípios do Banco Mundial, Arruda, Kassar e Santos (2006), afirmam que:

Destaca-se o fato de que esse atendimento deve ser pautado dentro de uma lógica de eficiência, que determina atender mais com menos recursos. O Banco Mundial, um dos agentes financiadores da Educação Básica no Brasil, proclama os princípios de equidade, que deve ser entendida como a busca de igualdade de oportunidades para atender o grande número de carentes educacionais em áreas críticas de marginalizados educacionais com a aplicação de padrões mínimos de funcionamento das escolas; de efetividade, que está relacionada à realização do máximo com um mínimo de meios, e de complementaridade, identificada como a necessidade de compatibilizar ações e não sobrepô-las (ARRUDA, KASSAR E SANTOS, 2006, p. 110 – grifo das autoras).

² A expressão “instituição especializada” é utilizada para fazer referência às instituições/escolas que prestam atendimento especializado às pessoas com deficiência.

³ A expressão “escola comum” é utilizada para fazer referência às escolas que não são especializadas.

Essa situação revela que incluir alunos com deficiência em escolas comuns significa atender aos princípios assinalados de equidade, efetividade e complementaridade, permitindo assim a atuação do Estado de forma coerente com as políticas neoliberais em curso.

Para compreender os mecanismos que envolvem a realidade educacional hoje como algo fundamental para a atuação do psicólogo escolar, é preciso, em primeiro lugar, romper com a forma especializada de conhecimento que permeia os programas e cursos de formação em psicologia.

Nesse sentido, uma tarefa que se impõe é superar a “definição do psicólogo como um técnico especializado em instrumentos de avaliação e de ‘concerto’ da psique.” (PATTO, 2005, p. 84 – grifo da autora)

Para superar tal definição, o conhecimento, as teorias precisam centrar-se a partir de uma visão de totalidade. A educação como campo de conhecimento emerge em uma sociedade que é material e ideologicamente marcada por contradições. Com base na visão das determinações mais amplas que envolvem o cenário educacional, a formação do psicólogo escolar deve abraçar a singularidade da sua atuação no campo do conhecimento específico da ciência psicológica, sem desconsiderar a atuação política, que é inerente ao domínio da técnica. Patto (2005) assevera que:

[...] primeiro, [...] é impossível formar intelectualmente psicólogos sem prepará-los para pensar as questões epistemológicas e éticopolíticas da psicologia. Em segundo lugar, que o compromisso político não é uma dimensão externa à teoria e a técnica, mas lhe é inerente (PATTO, 2005, p.83).

Essa condição de amplitude da formação dos psicólogos escolares requer uma mudança profunda nos currículos e na forma de organização dos cenários de aprendizagem nos cursos de formação em psicologia. É imprescindível, em primeiro lugar, a inserção e o diálogo permanente com conhecimentos oriundos das ciências humanas nos currículos⁴

e, em segundo, o esforço em ampliar os cenários de formação para além de redutos e exercícios de técnicas especializadas, o que permite que no labor da técnica não se dilua o objeto de investimento – o sujeito histórico e singular.

3. OS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O desafio da atuação do psicólogo escolar repousa, a partir dos pressupostos apontados nas reflexões aqui esboçadas, na capacidade de romper com a especialização estritamente técnica e na construção de espaços coletivos de trabalho, pautados em uma visão da totalidade das relações que se estabelecem no âmbito das escolas.

Assim, a compreensão da complexidade que envolve o espaço educativo é ferramenta fundamental para a atuação técnico-política do psicólogo escolar. Martins (2003) retrata a escola como um palco das relações sociais e afirma que a intervenção do psicólogo deve balizar-se a partir dessas múltiplas referências.

Tal fato, por sua vez, nos leva a compreender a escola como um campo propício para a emergência das contradições socioculturais e econômicas que marcam nossa sociedade, e nossa intervenção pode propiciar a expressão destas contradições através da organização dos diversos segmentos (estudantes, pais, professores, etc.) que participam de seu cotidiano. Tal possibilidade de trabalho permite uma reflexão acerca dos objetivos da escola, seus procedimentos, seus métodos de avaliação, e um redirecionamento de suas práticas – assegurando-se assim o processo de democratização da escola (MARTINS, 2003, p. 41).

4 “[...] ao considerar estas dimensões acerca da instituição escolar, o ‘olhar’ do psicólogo se amplia: *multirreferencializa-se* e se *complexifica*. Isto significa, por sua vez, reconhecer que o fenômeno educativo e seus desdobramentos sujeitos, a dos grupos, a da organização, a da instituição e a da sociedade – e que a psicologia – **exclusivamente** – não dá conta de explicitar todas as suas nuances. Destarte, para compreendermos **um pouco melhor** os fenômenos que se apresentam no contexto escolar, temos que lançar mão de outras disciplinas – sociologia, antropologia, psicanálise, economia, psicologia social, psicossociologia etc. A complexidade destes fenômenos nos incita a abordá-los multirreferencialmente – a partir de várias referências teóricas” (MARTINS, 2003, p. 42).

Nesse sentido, a aplicação dos conhecimentos psicológicos concernentes ao processo ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-escola devem ser analisados a partir dessa realidade multifacetada, com vistas a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Patto (2005), essa postura implica transformar modos de pensar:

A transformação do modo de pensar o mundo e o homem e a si mesmo no mundo e na relação com os outros homens resulta em mudança no modo de ser social. Só assim passamos de subalternos a pessoas conscientemente históricas, a protagonistas. Só assim passamos de pacientes de vontades estranhas a agentes (PATTO 2005, p. 101).

A atuação do psicólogo escolar envolve a capacidade de análise das relações entre diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de formação dos sujeitos, constituídos a partir das relações sociais – boa parte delas praticadas na escola, com seus pares, com seus professores. Esse profissional pode ser mais um elemento que, coletivamente, vai tecendo, criando pautas em que as vivências escolares possam construir a saúde, e não perpetuar a doença.

O grande desafio é, nesse sentido, a transformação do espaço escolar, como demonstra Patto (2005):

A escola como lugar de reflexão e expressão – como lugar objetivado para si para nós – terá de ser uma reivindicação e uma conquista de seus integrantes. O psicólogo pode ajudá-los a explicitar seus projetos [...] a partir de uma teoria de grupo claramente explicitada que lhe permita uma leitura bem fundamentada do que se vai passando entre os integrantes dos grupos com os quais colabora (PATTO, 2005, p. 102).

A imersão no cotidiano das relações sociais que se passam na escola permite, segundo Martins (2003), ao psicólogo escolar assumir o lugar de escuta:

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional, etc. – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada (MARTINS, 2003, pp. 44-45).

Assim, a elaboração de propostas educacionais capazes de promover a aprendizagem como forma constitutiva do ser humano e de sua personalidade pauta-se nessa realidade educacional, que é vivida e partilhada coletivamente. Sobre esse aspecto, Martins (2003) ressalta que:

O psicólogo, nesse lugar, tem a condição de sair da desconfortável situação de bombeiro – onde sua ação se restringe a “apagar incêndios” – e contribuir para com a organização dos envolvidos com a escola, criar no coletivo novas pautas de compreensão da realidade vivida, sugerir novas formas de avaliação dos processos que se desdobram no contexto escolar (de aprendizagem, de avaliação, referentes a organização, a instituição etc.).” (MARTINS, 2003, p.45).

Nessa direção, a prática do psicólogo escolar, permeada pela leitura ampla da organização da escola, pode levar à compreensão das implicações do fazer pedagógico e de seu papel na constituição do sujeito, o que necessariamente exige do psicólogo o desenvolvimento de habilidades para discutir com professores e equipe novos caminhos para a mediação pedagógica na sala de aula, beneficiando o aluno em seu processo de desenvolvimento por meio de aprendizagem colaborativa.

Essa postura demanda a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade e nas vari-

áveis que envolvem o aprender: as dimensões social, orgânica, psicológica e individual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pontuar que a construção desse espaço de formação e atuação do psicólogo escolar está em construção – ainda não está de todo formatado. A transformação dessas práticas, nesse sentido, pode ser vislumbrada desde que seja pautada no contexto das relações vivenciadas no interior das escolas. Martins (2003) chama a atenção para possibilidade de transformação:

[...] é no âmbito dessas relações que vislumbramos as possibilidades de mudança, pois é aí que o profissional terá a oportunidade de negociar sentidos, ampliar o significado de sua prática, apresentar novas perspectivas de intervenção e de compreensão da realidade (MARTINS, 2003, p.45).

A construção de novos espaços de formação e de atuação do psicólogo escolar está condicionada à luta por uma proposta educacional no seu sentido amplo, que busque a superação da ótica individualizante de pensar e fazer. Isso significa almejar um novo projeto político-social.

Mészáros (2005) afirma que a construção desse projeto só se efetivará por meio de uma transformação social ampla e libertadora, na qual a educação esteja articulada dialeticamente “com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (2005, p.77).

Assim, o desafio que se impõe aos psicólogos educacionais consiste em buscar caminhos e trilhas rumo à construção de novas formas de atuação, que vislumbrem uma educação emancipadora e comprometida socialmente com a formação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande-MS: Ed. UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia, ciência e profissão**. 1, pp. 43-47. Conselho Federal de Psicologia, 1984.

ARRUDA, Elcia E. de; Kassar, Mônica C. M.; SANTOS, Marielle M. Educação especial: O custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatais e não estatais em MS, 2004. In: NERES, Celi C.; Lancillotti, Smira S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande-MS: Editora UNIDERP, 2006.

CAIADO, Kátia R. M. **Aluno deficiente visual na escola – lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas – SP : Autores Associados, 2006.

MARTINS, João B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 8, n. 2, pp. 39-45, 2003.

MENDES, Geovana M.L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José, G. S; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: boitempo, 2005.

PATTO, Maria Helena S. **Exercícios de indignação – escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa, S. Perspectivas de escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa, S.; BAUMEL, R C.; RIBEIRO, Maria Luisa (orgs). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

URT, Sônia C. da; MORENTTINI, Marly T. **A psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2005.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/ EDUCACIONAL MEDIANTE AS DEMANDAS SOCIAIS: IGNORANDO AS NECESSIDADES¹

Inara Barbosa Leão²

Quero iniciar afirmando que defendo a educação por necessidade e coloco-me contra a formação por demanda. Isso porque, apesar da vulgarização da palavra no uso cotidiano, que a tornou uma noção do senso comum, demanda é um conceito da economia política que se refere à disposição de comprar determinada mercadoria ou serviço por parte dos consumidores – uma procura por. Ainda dentro desse espectro, refere-se também à quantidade de mercadoria ou serviço que um consumidor ou conjunto de consumidores está disposto a comprar a determinado preço. Sob tais condições, é mais fácil conformar do que formar, pois teríamos definido o *quantum* de determinado produto – psicólogos educacionais/escolares – ou serviço – psicológico escolar/educacional – a coletividade está necessitando e procurando, ou que, por previsões, se avalia que ela necessitará e procurará em certa data.

Entretanto, a formação sob o aspecto da necessidade nos remete ao filosoficamente necessário, ao que se põe por si mesmo de modo imediato, quer no domínio do pensamento, quer no domínio do ser, e se refere àquilo que, dados determinados antecedentes, não pode ser ou só pode ser tal como é. Ou seja, a educação e a psicologia devem tratar da formação só quando ela se referir ao ato, efeito ou modo de formar, e nunca quando se referir à maneira pela qual se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.

¹ Texto apresentado em mesa-redonda.

² Professora Doutora em Psicologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Centro de Ciências Humanas Sociais; cursos de mestrado e graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação. Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, gestão 2003-2005.

No que diz respeito à constituição do humano no *Homo sapiens*, entendo a formação e a educação como um mesmo processo. Trata-se da intervenção institucionalmente organizada para criar as funções psicológicas superiores, aquelas elaboradas devido às necessidades sociais e que, como tal, derivam das condições sócio-históricas.

Ao rejeitar esta separação, coloco-me sob as condições de análise oferecidas pela psicologia social, que é minha base de formação e me orienta no estudo, na pesquisa, no ensino e na atuação sobre a educação e a psicologia. Parto, então, de dois aspectos principais do meu trabalho para sustentar a rejeição a tal dicotomia. Primeiramente do entendimento de que a educação é a instituição social criada para transmitir a cultura mais avançada e permitir a síntese entre as construções históricas, sociais e os indivíduos biológicos, até o homem se tornar um sujeito social. Em segundo, por minha experiência de pesquisa e ensino ser a relação entre educação e trabalho. Nessa intersecção, podemos apreender como óbvio o fato de essa separação ser eminentemente política, tanto nas políticas e concepções atuais de educação como nas de trabalho, o que diferenciou formação de educação.

Assim, a educação tornou-se aquilo que se faz no ensino quando se transmite a cultura, o que promove a inteligência humana, a capacidade de entender, explicar e intervir para transformar o mundo. Porém, nessa sociedade de classes, na qual a condução social é feita a partir da condição hegemônica da burguesia capitalista, não se tem pretendido transformar a sociedade, que é a sua própria construção e, como tal, a beneficia em detrimento da outra classe: a trabalhadora. Daí a explicação para a redução da educação em formação.

A formação, desde os anos de 1980, com a exacerbação e a tentativa de consolidação dos piores aspectos da doutrina liberal, sob o nome de neoliberalismo, tem sido proposta ideologicamente como a instalação de habilidades e competências. Entretanto, se tomarmos a formação como uma deformação da educação, vamos entender que, se a educação promove o surgimento das funções psicológicas superiores, a formação vem se anunciando como o seu contrário, pois funda-se nas propostas de desenvolvimento de competências e habilidades.

Deforma-se assim a educação, pois esta tem a capacidade de promover o desenvolvimento do psiquismo, enquanto a formação, nos termos do neoliberalismo, deve fazê-lo regredir. Isso porque, a partir dos conhecimentos do século XVIII, sabe-se que o conceito de

habilidades, no que diz respeito ao desenvolvimento filogenético, foi elaborado pela biologia para se referir à capacidade de reorganização sensorial e motora que, desde os organismos unicelulares, todos os animais têm para se adaptarem às mudanças do meio ambiente. No âmbito da filosofia, passou-se a entender as habilidades segundo, por exemplo, Voltaire (2008, s/p), que indicava que tê-las significava ser “mais do que capaz, mais do que instruído”, pois defendia que o conhecimento intelectual pode não ser suficiente para que alguém seja capaz de reproduzir a ação na prática com êxito. Habilidade, assim, tornar-se-ia um indicativo de capacidade, principalmente para se alcançarem soluções para um problema específico.

Porém, devemos destacar que, apesar de Voltaire, o atual conceito de formação apoia-se em um processo biológico primário, que se estabelece em todos os organismos vivos que apresentem a capacidade de mutabilidade. Como explica Luria (1991, p. 33), é a partir da mutabilidade que começam a se desenvolver as habilidades. Elas são “as novas formas de comportamento emergentes (de adaptação às novas condições) que permitem realizar as respostas necessárias de adaptação às novas condições de modo muito mais rápido do que se verifica em nível inferior da escala evolutiva.” Só que ele estava se referindo aos protozoários.

Então, não é possível aceitar que os humanos tenham a sua vida ainda vinculada a essas estruturas, mesmo porque filogeneticamente as temos incorporadas às nossas estruturas biológicas e não precisamos ser ensinados para que possamos realizar respostas necessárias à adaptação a novas condições do meio, ao aumento da rapidez e à alteração da forma dos movimentos do corpo, ou ainda para modificarmos a trajetória dos movimentos e estabelecermos associações primárias, que são as funções que se baseiam nas habilidades. Entretanto, estas são as mesmas funções biológicas primárias utilizadas para executar o trabalho de cuidar de máquinas sofisticadíssimas, como as atualmente empregadas na maioria dos processos de produção.

Por essa exigência da utilização da força de trabalho, encontramos na educação a explicação de que habilidade é o saber fazer. É a capacidade do indivíduo de realizar algo, como classificar, montar, calcular, ler, observar e interpretar. Já a capacidade de mobilizar suas habilidades (saber fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber ser) para solucionar determinada situação-problema é chamada por alguns educadores de competência. (Perrenoud, 2000).

Devemos lembrar que “competências”, no que diz respeito ao preceito neoliberal de formação, é uma palavra vazia, não possui conteúdo que a torne um conceito indicador dos processos subjetivos que as integrariam, mas que tem sido usada em referência às condições intelectuais relativas à capacidade de operar *softwares* e outras tecnologias que condicionam o trabalho. Depreende-se que se trataria da execução de trabalhos que exigem o que anteriormente era entendido como educação escolar de nível secundário, porque há uma operação intelectual para a sua execução, mas reduzida àquela em que o pensamento não pode nem deve criar ou inventar nada.

A formação desvela o ideário que submeteu a educação ao mercado de trabalho capitalista excludente, a ponto de atualmente já ter dispensado dois bilhões de homens com as características necessárias para integrar a População Economicamente Ativa do trabalho empregado no mundo.

Antes que alguém argumente com a versão ideológica em voga, que o trabalho deve ser iniciativa individual, uma manifestação de empreendedorismo ou demonstração de proatividade, quero lhes dizer que o trabalho sempre foi organizado conforme as necessidades sociais. Assim sendo, não havendo necessidade, não haverá postos de trabalho, sob nenhuma forma de manifestação, econômica ou ontológica. Em termos econômicos, sabemos que a mais-valia, interesse econômico fundante e intrínseco do capitalismo, tem se dado independentemente da utilização de grande quantidade de mão de obra.

Por isso, ao refletirmos sobre a educação de psicólogos, temos que objetivá-la na sua manifestação concreta, que é o ensino superior brasileiro. Entendemos que este precisa ser consolidado como política de Estado, bem público e, como tal, condição para o desenvolvimento econômico-social e transformação dos sujeitos e de suas realidades. É pensando nesta educação, muitas vezes cerceada por parâmetros que mais a distanciam que aproximam da sociedade, que buscamos discutir a formação em psicologia, suas implicações e limitações e quais alternativas podemos trazer.

O caráter formativo é um aspecto inerente à psicologia, tanto que podemos remeter a um dos estudos mais pertinentes realizados por um psicólogo brasileiro que, em 1954, já dizia que a psicologia tinha recursos para demonstrar que a formação é uma proposta a ser bem analisada e, depois, recusada. Estou me referindo a Dante Moreira Leite, um dos introdutores da psicologia social cognitiva no Brasil. E, como nada é gratuito, é justamente esta a corrente teórica

que volta a ganhar destaque. Mas como tudo nos últimos anos é abordado ou apresentado de forma aligeirada, temos também uma visão “neo” do cognitivismo social, que tenta abonar o neoliberalismo, o neoconservadorismo, e assim por diante.

Segundo esse estudioso, a formação refere-se à maneira pela qual se constitui uma mentalidade, o conjunto dos hábitos intelectuais e psíquicos de um indivíduo ou de um grupo, estado mental ou psicológico. Tanto que sob tal entendimento atribuiu-se aos brasileiros, como povo ou nação, um caráter, isto é, características psicológicas explicativas da inferioridade nacional. Nessas condições, a formação refere-se a uma ideologia, uma descrição que nem sempre se fundamenta em observações científicas, mas a um campo de ideias relativamente bem sistematizado.

A outra categoria da psicologia que se vincula historicamente à formação é o caráter. Segundo Bernardes (2005, p. 20) este é entendido

“[...] como tipo, cunho, marca ou sinal convencional. Também diz respeito à índole, ao temperamento e ao feito moral. É ainda o conjunto de traços psicológicos, o modo de ser, de sentir e de agir de um indivíduo ou de um grupo; nesta vertente, sua definição se confunde com a de personalidade”.

Sob este aspecto, acatamos as análises de Paiva (2000), quando indica que Dante Moreira Leite alertava que, “como resultado de pesquisa científica, não consta que exista o brasileiro, com características psicológicas que o diferenciem, quantitativa ou qualitativamente, de outros povos” (Paiva, 2000, s/p). E que

[...] as semelhanças entre os grupos humanos parecem dar-se muito mais ao longo do corte das classes sociais do que ao largo das nacionalidades. Por conseguinte, a priorização das características de personalidade é, funcionalmente, uma forma sutil de racismo, porquanto essas características são revestidas da imutabilidade condicionante anteriormente atribuída à constituição genética das raças [...] (PAIVA, 2000, s/p).

É dessa tradição na psicologia, tal como registrado por Paiva, que encontramos ainda o fato de no período da Segunda Guerra,

[...] os cientistas americanos terem sido solicitados a realizar estudos tanto do caráter americano como do caráter dos inimigos, para subsidiar o esforço de guerra e preparar a reconstrução do sistema educacional dos povos vencidos. São dessa época os conhecidos estudos de Mead sobre os americanos, de Benedict sobre os japoneses, de Schaffner sobre os alemães e de Gorer sobre americanos, ingleses, russos e japoneses (PAIVA, 2000, s/p).

É desse período também o entendimento de que fragilidade fundamental de todos esses estudos é responsabilizar características psicológicas por uma posição de conflito cujas razões deveriam ser procuradas no solo da economia e da política. Assim, uma das preocupações da psicologia com a formação, que era a do caráter, foi abandonada ao se entender que

[...] as características psicológicas não poderão ser entendidas como origem das condições de vida observadas; ao contrário, serão essas que originariamente determinarão aquelas características que, num segundo momento, poderão influir na vida social, desde que persistam, ao menos parcialmente, as condições que lhes deram origem (PAIVA, 2000, s/p).

Também o nosso tema atual, a formação como um conhecimento profissional, teve em Dante Moreira Leite um opositor à especialização prematura. Contra esta argumentou que se deve diferenciar a especialidade e a especificidade. Indicou que a segunda questão refere-se à possibilidade de facilitar o pensamento produtivo e, para isso, apesar de não existir uma regra fixa, algumas sugestões podem ser observadas. Daí Paiva

(2000) nos lembrar que já no pensamento de Dante Moreira Leite (1966) podemos encontrar as análises que nos levam a conclusões, tais como:

A primeira consiste em não limitar o ensino ao conhecimento já estabelecido, mas complementá-lo com a indicação do que ainda não se consegue explicar corretamente. Isso é indispensável, pois o pensamento criador se realiza através de soluções novas. Outra sugestão refere-se ao processo de ensino, que deve salientar inter-relações, bem como a multiplicidade de interpretações aparentemente corretas. Através desse processo é possível facilitar o aparecimento de novas interpretações, talvez melhores que as até agora existentes. A última sugestão refere-se ao cuidado com as novas criações apresentadas. Embora a crítica seja indispensável, não deve ser apresentada antes de uma solução completa; aparentemente, a crítica prematura faz com que o indivíduo criador não chegue ao fim de sua hipótese ou de seu trabalho literário, ainda que isso fosse possível e satisfatório (Paiva, 2000, s/p).

Diante de suas recomendações, Leite (1966, 1969) posiciona-se na tradição da psicologia acadêmica ao privilegiar a interação organismo-ambiente. Apesar de não explicitar o modo das interações entre o organismo e o ambiente, atribui as diferenças entre as pessoas à diversidade de recursos materiais e humanos que o contexto socioeconômico oferece.

Com base nestas considerações, ainda que superficialmente apresentadas, reafirmo que me proponho a continuar desconsiderando a demanda para a formação dos psicólogos, pois faço absoluta questão de que sua educação ignore as demandas do mercado, porque este é um conceito econômico que indica a relação de consumo entre quem compra, vende e produz para vender e alguém comprar. Tanto é que hoje tal conceito está muito bem desenvolvido pela área da comunicação social, principalmente para embasar a propaganda e o marketing e, como

tal, reduz a educação, que deveria proporcionar a apropriação da cultura, à constituição das funções psicológicas superiores, e a humanização dos psicólogos a uma mera preparação de mão de obra conforme as exigências momentâneas do capital, que mudam a cada momento para o local ou setor produtivo que melhor amplie a exploração do trabalho.

Reitero que podemos considerar educação e formação como constituição do humano somente quando entendemos tais processos como oriundos da necessidade. Por tal consideração, proponho que ensinemos, ajamos e intervenhamos no processo educacional dos psicólogos, de modo que eles se tornem capazes de desenvolver mais amplamente suas consciências e, assim, possam trabalhar para transformar a sociedade em algo melhor, para todos ou para a maioria.

Para isto, tenho pensado que os educandos devem ser formados para conhecer o processo dialético de construção e desenvolvimento das mudanças sociais, saber o que é a psicologia – a ciência psicológica – e não a confundirem com seus pedaços que têm sido oferecidos como recursos tecnológicos. E também devem viver.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Wagner Siqueira. **A concepção freudiana de caráter**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Acesso em 03 ago 2011.

LEÃO, I. B.; ALVES, Cecília Pescatore; CORRER, Rinaldo. Ensino de psicologia: as possibilidades dos fundamentos teórico-metodológicos hegemônicos para a formação do psicólogo. In: MELO-SILVA; Lucy Leal; SANTOS, Manoel Antônio dos; SIMON, Cristiane Paulin. (Orgs.). **Formação em psicologia: percursos e paradigmas**. São Paulo: Editora Vetor, 2005, v. 1, pp. 10-20.

LEÃO, I. B. As políticas de educação profissional: discurso e desafios constantes. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. v. 1, pp. 1-13.

LEÃO, I. B. Globalização e Desigualdade Social. In: **Políticas pú-**

licas de trabalho e renda: caminhos para a gestão escolar. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2004. v. 1, pp. 37-42.

LEÃO, I. B. **A relação impossível entre a formação acadêmica de nível superior e o mercado de trabalho: alguns comentários sobre formação em psicologia**. Intermeio, Editora da UFMS, 2003, v. 9, n. 17, pp. 112-120.

LEÃO, I. B. (Org.). **Educação e psicologia – reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande - MS: Editora da UFMS, 2003. v. 1. 242 p.

LEÃO, I. B. Educação profissional – o trabalho para quem, para que para quando. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**, 2003, Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2003. v. 1, pp. 1-12.

LEÃO, I. B. **Como os homens podem ser competentes, se educados para serem hábeis, quando as habilidades já não existem?** Intermeio, Editora da UFMS, 2001, v. 7, n. 14, pp. 43-64.

LEÃO, I. B. **A Educação como processo de mudanças sociais na América Latina**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, São Paulo. v. 8, n. 2, pp. 106-124, 1996.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

LEITE, Dante Moreira. **Psicologia diferencial**. São Paulo: São Paulo Editora, 1966.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, Alexander R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas con-

ferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**, Volumes I, II, III e IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PAIVA, Geraldo José de. **Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil**. Psicol. USP, São Paulo, v. 11, n. 2, 2000. disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 ago 2011.

PEREIRA, Miguél P. Vigotsky y la Psicología Dialéctica. In: SIGUÁN, Miguél (coord.). **Actualidad de Lev S. Vigotski**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1987.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

RIVIÉRE, Angel. El Concepto de Consciencia en Vigotsky y el Origen de la Psicología Histórico-Cultural. In: SIGUÁN, Miguel (Coord.). **Actualidad de Lev S. Vigotski**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1987.

RIVIÉRE, Angel. **La Linguagem Interior**. In: **Actualidad de Lev S. Vigotski**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**, Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**, Tomo II. Madri: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicología del arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

VOLTAIRE. **Diccionario Filosófico**. Disponível em http://www.avizora.com/publicaciones/textos_historicos/voltaire/0001_07_H_I_diccionario_filosofico.htm. Acesso em 2002.

WERSCHT, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

A PRÁTICA EM PSICOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DA SAÚDE

¹Lucy Nunes Ratier Martins

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de programas (intenções/ações) para evitar problemas psicológicos e/ou construir forças ou competências que favoreçam o bem-estar psicológico é a base desta proposta. Programas assim desenvolvidos têm uma abordagem intencional e preventiva.

Cowen (1980) enfatiza três elementos decorrentes desse processo: reduzir novos casos de desordem, reduzir irritantes para a disfunção antes que elas ocorram e construir a saúde mental. As principais estratégias que envolvem esse tipo de programa buscam reduzir fontes de estresse e aumentar as possibilidades de vida para as pessoas (*estratégia em nível de sistema*), assim como o desenvolvimento de intenções para aumentar a capacidade de as pessoas se adaptarem efetivamente e lidarem com situações e eventos estressantes (*estratégia centrada na pessoa*).

Os conceitos de saúde e doença estiveram por muito tempo ligados ao modelo biomédico. A ausência de doença era um indicador importante para o comportamento saudável. A compreensão desses dois conceitos é imprescindível para o desenvolvimento de programas de prevenção e promoção de saúde, porém poucos trabalhos fazem uma investigação sobre os conceitos de saúde.

¹Lucy Nunes Ratier Martins, graduada em Psicologia pela UCDB, Doutora em Psicologia pela PUCCAMP, com desenvolvimento de trabalhos em pesquisa e docência, tem sua produção acadêmica voltada para a prevenção de problemas psicossociais em contextos institucionais, Coordenadora do Programa ASA – Atenção à Saúde Acadêmica proposta esta voltada para o desenvolvimento de programas de Saúde na Educação Superior.

Ao conceituar saúde, Bleger (1989) valoriza o desenvolvimento incondicional das pessoas e da comunidade. A ideia desloca-se da ausência de doença e a observação de como os seres humanos vivem em seu cotidiano é fator indispensável nesse processo.

Observa-se que a maioria das doenças físicas e mentais pode estar influenciada por uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Muitos transtornos mentais têm sua base no cérebro e afetam pessoas de todas as idades, causando sofrimento às famílias e comunidades, bem como aos indivíduos (World Health Organization, 2002).

A saúde, assim concebida, está em função de outros fatores: do desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos em que o indivíduo se permite a uma inter-relação adequada com a situação social em que vive e as contradições e conflitos que enfrenta no cotidiano. Essa concepção guarda uma relação mais evidente com o processo educativo. A partir dela podemos analisar a escola/universidade como uma instituição básica da sociedade no processo de saúde (Martinez, 1996).

O problema de quem trabalha com saúde, principalmente no âmbito escolar ou universitário, é a distância entre o conceito e os procedimentos concretos para a sua aquisição.

Conhecer o conceito de saúde nem sempre significa conquistar uma condição de saúde (não se pode negligenciar os atores sociais e os seus significados à realidade social concreta). Nesse sentido é importante identificar os níveis de intervenção, conforme preconiza a Organização Mundial de Saúde (OMS), uma vez que nem sempre as distinções entre os conceitos são de todo bem assimiladas. Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), a saúde compreende:

- **Promoção:** relacionada às práticas e condutas que procuram melhorar o nível de saúde da população;
- **Proteção:** ações e mecanismos que visam assegurar e manter a saúde do indivíduo;
- **Prevenção:** procedimentos que objetivam evitar que o indivíduo adoça ou que a “doença” se agrave ou volte a ocorrer (Souza e Moraes, 2000).

A prevenção inclui, ainda, três níveis:

- **Prevenção primária:** evita o aparecimento da doença. Segundo Guimarães (1999), é constituída por ações antecipatórias

que visam diminuir a probabilidade do início ou do desenvolvimento de uma condição. Utiliza-se de campanhas informativas, capacitação de pessoas para a detecção precoce de situações de risco, formação de multiplicadores para manutenção de atividades de informação, estímulo de fatores protetores, como estilo de vida saudável e diminuição de fatores de risco como estresse, ausência de rede social de apoio e baixa autoestima.

- **Prevenção secundária:** previne o agravamento da doença – diagnóstico precoce. Consiste em oferecer intervenções rápidas, visando evitar o agravamento de situações psíquicas vivenciadas.

- **Prevenção terciária:** diminui as sequelas deixadas pelo agravo à saúde; são ações de reabilitação e limitação da incapacidade. Nesse nível é necessário manter uma vinculação com instituições de saúde para o tratamento, bem como o estabelecimento de convênios ou parcerias caso sejam necessárias internações.

Do ponto de vista conceitual, às vezes não é difícil distinguir uma ação preventiva de uma curativa. Porém, ao mesmo tempo em que um profissional mantém uma atitude curativa, dependendo do vínculo que estabelece com o paciente, faz prevenção secundária ou terciária para o quadro presente e primária para outras doenças. Na escola ou na universidade, quando mudamos o olhar do professor para o aluno com “dificuldades”, podemos agir curativamente aos vieses e preconceitos e preventivamente em relação ao agravamento da situação. Trabalhos voltados à saúde dos estudantes apresentam considerações pertinentes à base dessa proposta.

A preocupação com o bem-estar e a saúde mental do universitário tem sua origem no século passado (1910), com a criação de serviços de atendimento nos Estados Unidos (Loreto, 1985). Esses programas atendiam alunos com quadros de adoecimento, porém na época já existia uma preocupação com problemas comunitários.

Segundo Hahn (1994), nesse período os estudiosos preocupavam-se mais com os aspectos quantitativos, indicativos da necessidade de cuidados na área de saúde mental, não relacionando possíveis fatores associados a problemas dessa natureza nem discriminando quais seriam os tipos de comprometimento a serem observados.

No Brasil, os primeiros relatos sobre a atenção à Saúde Mental do Estudante Universitário-SMEU datam de 1957, com a criação do Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica, na cadeira de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com objetivo de prestar assistência psicológica e psiquiátrica aos seus estudantes, iniciando com os acadêmicos de Medicina. Essa iniciativa era dirigida à higiene mental e consistia em fornecer apoio para a superação do conjunto de tensões, dificuldades e conflitos oriundos das experiências na universidade, contribuindo assim para sua formação integral (Loreto, 1985).

De acordo com pesquisa realizada por Hahn, Ferraz e Giglio (1999), da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e da Escola Paulista de Medicina (EPM), sobre a necessidade de se constituir serviços dirigidos a preservar e restituir a saúde mental de estudantes, foi possível observar a alta prevalência de quadros neuróticos, desordens psicossomáticas, distúrbios de conduta e toxicomanias em estudantes de outros cursos.

Depressão, ansiedade e dificuldades de ajustamento são alguns dos problemas com grande ocorrência (Chan, 1991; Hendrie *et al.*, 1990). Pesquisas apontam também que aproximadamente 10% dos universitários podem necessitar de algum tipo de atenção de programas de saúde mental pelo menos uma vez durante o período de sua formação.

Pode-se observar que o papel do docente tem grande relevância no contexto universitário e não pode vincular-se apenas ao domínio e à transmissão de conteúdo da sua disciplina, devendo estender-se a mecanismos de ajustamento e ao processo educativo dos seus alunos, assim como à percepção de si como um agente de transformação social. Assim, ele necessita ser pensado em um contexto mais amplo, de transformações e mudanças pelas quais passa durante o seu exercício profissional.

As contradições e os conflitos que o professor vivencia no seu cotidiano, entre outros fatores, podem prejudicar interações adequadas, o que, por sua vez, pode gerar um desequilíbrio na sua condição de saúde.

Neste sentido, os professores são agentes importantes, com um papel na promoção da saúde e no estilo de vida das pessoas. E para promover saúde e vínculos significativos é preciso ser saudável (Martins, 2005).

Programas com essas perspectivas têm como objetivo geral desenvolver estratégias de acolhida acadêmica para discentes e docentes na superação das tensões, dificuldades e conflitos oriundos das experiências na universidade, apoiando o seu desenvolvimento. Com relação aos objetivos específicos, pretende-se constituir um banco de dados para intervenções e planejamento de programas de saúde, sistematizar e desenvolver programas de intervenção nos níveis de prevenção e promoção em saúde e manter pesquisa e interação com possíveis áreas de intervenção.

2. MÉTODO

Esta proposta busca agregar os valores da prevenção e da promoção que alicerçam e apontam diretrizes no modo de ser e agir no contexto universitário.

A promoção pressupõe uma metodologia caracterizada pela antecipação na atenção a situações de vulnerabilidade.

2.1. PARTICIPANTES

O programa é aberto à comunidade acadêmica dos cursos oferecidos na instituição. A procura média pelos projetos é de 35 acadêmicos mensalmente, totalizando aproximadamente 420 por ano.

2.2. INSTRUMENTOS

- Fichas e questionários organizados para acompanhamento de acadêmicos;
- Serviços de profissionais das áreas de psicologia e educação. Todavia, por se tratar de um programa interdisciplinar, os trabalhos de orientação ao acadêmico são desenvolvidos em conjunto com os professores disponíveis dos diferentes departamentos que constituem a universidade, uma vez que tenham suas interfaces nos objetivos propostos por este programa;
- Grupo de professores e pesquisadores de áreas afins ligados à pesquisa na instituição.

2.3. PROCEDIMENTO

Todas as ações que seguem esta proposta procuram atender algumas etapas num processo de intervenção:

- Identificação por meio de levantamento das necessidades;
- Planejamento e avaliação da dificuldade apresentada.

3. AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Intervenções profiláticas com a comunidade acadêmica, campanhas, atendimentos grupais, desenvolvimento de pesquisas vinculadas a programas (intervenções/ações) para evitar problemas psicológicos e/ou construir forças ou competências que favoreçam o bem-estar psicológico e que tenham uma abordagem intencional que ocorra antes do fato da desadaptação;
- Avaliação do processo e acompanhamento dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos levantamentos realizados foi possível desenvolver propostas que contemplam dimensões de trabalho em quatro eixos:

Eixo 1: Prevenção e Promoção de Saúde do Acadêmico – Essa dimensão de ação tem como propósito ajudar o acadêmico no sentido de autoconhecimento e reconhecimento das suas potencialidades e limitações, oferecendo serviços de apoio e objetivando a superação dos conflitos, no rendimento e na melhoria da aprendizagem e também ações que promovam a saúde comunitária e a melhoria da qualidade de vida.

As propostas aqui constituídas integram a perspectiva da saúde acadêmica na busca de conhecimentos, atitudes e práticas que partem do respeito aos significados, valores e à cultura familiar e social. É imprescindível analisar o que promove a saúde, o que a prejudica e o que a põe em risco, para poder conquistar padrões de equilíbrio na vida. A seguir, algumas propostas de intervenção: Atendimento Psicológico ao Estudante Universitário em Situação de Crise; Prevenção e Qualidade de Vida (drogadição); Mediando Conflitos: Estratégia de Apoio nas Questões de Relação Professor e Acadêmicos; Atendimento Psicopedagógico a Acadêmicos

Eixo 2: Orientação Pessoal, Educativa e Vocacional – Esse eixo procura propor ações para uma maior promoção humana e social, por meio da formação de profissionais plenamente iden-

tificados com sua escolha. Prevê o desenvolvimento das orientações acerca de informação e atualização dos cursos de graduação e demais instituições no Brasil, bem como oferecer um atendimento que possa ajudar o acadêmico no pleno desenvolvimento de suas capacidades para o exercício laboral mais competente. Os projetos: Planejando a Carreira: Uma Proposta de Reorganização no Processo de Escolha Profissional; Aconselhar, Identificar e Construir um Projeto Profissional; Estratégias de Ação para o Encarreamento e Desenvolvimento do Profissional; Um Olhar para a Profissionalização no Encaminhamento dos Acadêmicos para Estágio; *Coaching*: Uma Estratégia no Acompanhamento e Desenvolvimento do Acadêmico.

Eixo 3: Saúde do Professor – Essa dimensão buscará promover condições de saúde (pessoal e ambiental) para aqueles com os quais os acadêmicos terão uma vinculação maior e serão parâmetros de identificação na construção de seus projetos profissionais. Para que os alunos usufruam de um bem-estar maior, é preciso que os seus interlocutores também estejam assistidos. Ações: Compartilhando Caminhos: Programa de Atenção à Saúde de Professores Universitários; *Stress* e Desempenho: Implicações e Consequências na saúde docente.

Eixo 4: Pesquisa – Esse eixo busca contemplar a atividade de pesquisa integrada como suporte aos grupos de planejamento, realização e avaliação de programas especiais para que a finalidade institucional seja alcançada. Os dados levantados podem ser úteis à administração da universidade. Esse quadro não é absoluto e pretende responder às necessidades apontadas, aparecendo frequentemente novas alternativas de atuação e reflexão da realidade.

Cada um desses eixos e seus respectivos projetos são colocados à disposição da comunidade acadêmica para atendê-las conforme a demanda e o calendário previamente estabelecido.

Com as pesquisas, experiências e práticas no programa proposto – Atenção à Saúde Acadêmica –, com certeza haverá uma contribuição para uma delimitação mais precisa dos objetos de estudo da saúde, pois a mesma se estrutura pela sistematização de suas práticas.

Para que a universidade cumpra realmente seu papel é preciso pensar não só a realidade em está inserida, mas também

naqueles que a constituem como agentes de transformação social e promotores de saúde.

REFERÊNCIAS

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CHAN, D.W. Depressive symptoms and depressed mood among Chinese medical students in Hong Kong. In: **Comprehensive psychiatry**, v. 32, n. 2, pp. 170 – 180, mar/abr 1991.

COWEN, E. L. The wooing of primary prevention. In: **American Journal of Community Psychology**, 1980, 8, pp. 258 –284.

GUIMARÃES, L. A. M; GRUBITS, S. **Série saúde mental e trabalho**, vol. I. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

HAHN, M. S. **Estudo da clientela de um programa de atenção em saúde mental junto ao estudante universitário de São Carlos**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

HAHN, M. S.; FERRAZ, M. P. T.; GIGLIO, J. S. A saúde mental do estudante universitário: sua história ao longo do século XX. **Revista brasileira de educação médica**. 1999, v. 23, n. 2-3, pp. 81-89.

HENDRIE, H. C. et al. (1990) A study of anxiety/depressive symptoms of medical students, house staff, and their spouses/partners. In: **Journal of nervous and mental disease**, v. 178, n. 3, pp. 204-207.

LORETO, G. **Uma experiência de assistência psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários**. Tese (Livre Docência) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 1985.

MARTINS, L.N.R. **Professores universitários e saúde psicológica: compreendendo os processos constitutivos e contextos**.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Campinas, 2005.

MARTINEZ, A.M. La escuela: un espacio de promoción de salud. In: **Psicología escolar e educacional**, 1996, vol. 1, n.1, pp. 19-24.

MORAIS, M. L. S. e SOUZA, B. P. **Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos ao atendimento à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

NALGELBERG, D. B.; SHEMA, K. B. Mental Health on the college campus: an epidemiological study. In: **The Journal of the American College Health Association**, Washington, 28, pp. 228-230.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório mundial da saúde: saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Lisboa: Ministério da Saúde, Direção Geral da Saúde, 2002.

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Marilda Gonçalves Dias Facci¹

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação, enfocando a intervenção dos psicólogos escolares a partir da queixa da instituição de ensino. A corrente da psicologia que norteará este capítulo é a histórico-cultural, que parte dos pressupostos do marxismo para analisar o desenvolvimento do psiquismo humano.

A construção de uma psicologia que compreenda o homem como síntese das relações sociais, tomando por base o marxismo, embora tenha se iniciado, ainda tem um longo caminho a percorrer. Essa construção pode ser observada, por exemplo, nas obras de L. S. Vigotski (1896-1934), pesquisador russo que, após a revolução de outubro de 1917, na passagem de uma sociedade capitalista para uma socialista, com vistas ao comunismo, buscava construir o “novo homem”, que fosse partícipe ativo dos rumos da sociedade². Esse pesquisador trabalhou junto com A. Leontiev e A. R. Luria, autores da escola russa mais conhecidos no Brasil, que se dedicaram a compreender o desenvolvimento humano a partir da historicidade. O psiquismo humano, para ele, deve ser compreendido como essencialmente histórico, fundamentado nas relações estabelecidas entre as pessoas oriundas da sociedade vigente.

Para discorrermos sobre a temática deste capítulo, ponderamos, em um primeiro momento, que é fundamental que todo saber elaborado pela humanidade se torne capaz de ser apropriado por todos os membros da sociedade. Na sequência, apresentamos alguns aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Esses dois primeiros itens, que discutem a

¹ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia-UEM, doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara.

² Informações sobre o contexto histórico da elaboração da psicologia vigotskiana podem ser encontradas em Tuleski (2002).

função da escola e como ocorre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, são aspectos que precisam estar claros para que o psicólogo desenvolva a intervenção na área escolar. Por fim, discutimos sua atuação no entendimento, avaliação e encaminhamento das queixas escolares.

2. A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Neste item vamos discorrer sobre o seguinte ponto, fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica: o processo de humanização está atrelado à apropriação da cultura e é fundamental que todo o saber elaborado pela humanidade seja possível de ser apropriado por todos os membros da sociedade. Podemos dizer que, quando se tem como meta a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens, essas duas tendências podem interagir entre si³.

A pedagogia histórico-crítica, elaborada inicialmente por Dermeval Saviani, fundamenta-se no materialismo histórico e compreende a escola inserida no contexto histórico-social. De acordo com essa tendência, ela não transforma a realidade diretamente, mas sim a consciência de quem passa pelo processo de escolarização. Os homens, na coletividade, portanto, é que têm condições de transformar a realidade.

Saviani (2003, p. 11) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, que possuem uma objetividade histórica e social, e que “[...] a compreensão dos seres humanos passa pela compreensão da natureza humana”. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a objetivações produzidas historicamente e, em segundo, sobre a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade, de acordo com Duarte (1998, p. 87), faz-se presente nestes dois posicionamentos. Tornar individualizados os saberes produzidos pelos homens na prática social “[...] significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente”.

³ Autores como Duarte (1993, 2000), Tanamachi e Meira (2003) e Faci (2004 a, 2004b) têm destacado o quanto essa tendência, elaborada por Dermeval Saviani, se aproxima da psicologia histórico-cultural no que se refere à valorização da escola para o desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, na escola o aluno se apropria das objetivações produzidas socialmente e cria outras novas, tudo isso atrelado ao processo de humanização.

A humanização dos indivíduos, de acordo com Leontiev (1978), é decorrente da educação. O homem precisa se apropriar das produções humanas para poder se humanizar, superando o processo de hominização – que depende de condições biológicas. Leontiev afirma que, por meio da educação, pode-se

[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação do homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 270).

Por meio das relações sociais, da educação, a criança se humaniza, diferenciando-se, terminantemente, dos outros animais. A formação do homem depende da transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, e o próprio movimento da história só é possível por meio da transmissão, às novas gerações, dos bens culturais já elaborados.

De acordo com Saviani (2003, p. 15), “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Por meio dos conteúdos curriculares, ela contribuirá com esse processo de humanização, uma vez que propicia ao aluno a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos científicos elaborados no decorrer da história. Se, para se humanizar, o indivíduo precisa se apropriar do que a humanidade produziu, a escola trabalhará de modo que essa produção no plano das ideias passe a fazer parte da sua segunda natureza, como Saviani (2003) propõe.

Ao defendermos a ideia de que a escola promove a humanização dos indivíduos, é fundamental afirmar que todo o saber elabora-

do pela humanidade pode ser capaz de ser apropriado por todos os membros da sociedade. Saviani (2005), ao tratar de uma educação socialista, que viria a se contrapor a uma escola burguesa, que em termos ideológicos defende a apropriação privada do conhecimento pela classe dominante, afirma que ela deve ter as seguintes metas: a) no ensino fundamental, deve garantir aos alunos um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade; b) na educação de nível médio, necessita “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos às técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas” (Saviani, 2005, p. 234); e c) no ensino superior, a tarefa da universidade seria “organizar a cultura superior como forma de possibilitar participarem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem” – deixar de ser o “cemitério” da cultura (Saviani, 2005, p. 236).

Um dos grandes desafios da educação na sociedade de classes em uma escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, é fazer acontecer tal finalidade, uma vez que ela entra em contradição com a forma de ser da sociedade capitalista, segundo Saviani (2005). É com essa contradição que a psicologia na escola lida, ao ter como meta desenvolver uma prática que busque contribuir com a socialização dos conhecimentos clássicos elaborados pela humanidade, levando os mesmos conteúdos, independentemente da classe social dos indivíduos.

3. A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM – FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Uma ideia que queremos defender neste item é a de que a escola deve criar na criança as premissas de desenvolvimento e das funções psíquicas que ainda não estão formadas, embora algumas correntes da psicologia defendam que a aprendizagem não promove desenvolvimento, e sim que primeiro a criança se desenvolve, para depois aprender, como é o caso da epistemologia genética de Jean Piaget (FACCI, 2004a). Vigotski (1995) deixa bem claro que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Partindo de uma visão dialética, ele modifica o próprio conceito de

desenvolvimento, compreendendo-o como um processo de evolução do organismo atrelado com a história da humanidade. Sob essa nova forma de entendimento do desenvolvimento humano, destacam-se dois pontos fundamentais na educação cultural:

Antes os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo de desenvolvimento cultural e o processo de educação cultural. Procuravam averiguar que capacidades naturais condicionam a possibilidade de desenvolvimento da criança, em que funções naturais da criança devia apoiar-se o professor para introduzi-lo em uma esfera do cultural. Se analisava, por exemplo, como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da matemática dependem de suas funções naturais e do crescimento natural da criança, porém não se analisava o contrário, quer dizer, como a assimilação da linguagem ou da aritmética transformam essas funções naturais, a profunda reorganização que introduz em todo o curso do pensamento natural, como interrompem e deslocam as velhas tendências e linha do desenvolvimento. O educador começa a compreender agora que enquanto a criança se adentra na cultura, não só toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os planos do desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte em um ponto de partida para a nova teoria da educação (VIGOTSKI, 1995, p. 304).

Apresentado esse primeiro ponto, o autor discorre sobre o segundo aspecto da relação entre desenvolvimento e aprendizagem:

O segundo momento é mais importante ainda, mais essencial. Introduce pela pri-

meira vez no problema da educação um enfoque dialético do desenvolvimento da criança. Se antes, ao não diferenciar os dois planos de desenvolvimento, cabia imaginar-se ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, hoje em dia tal concepção é impossível. [...] As novas investigações têm demonstrado – e nisso fundamenta-se seu inapreciável mérito – que ali onde se via antes um caminho linear, existe de fato uma ruptura; ali onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança aos saltos. [...] Como é lógico, ao mesmo tempo desaparece a velha concepção sobre o caráter da educação. Ali onde a teoria anterior falava de cooperação, a nova fala de luta (VIGOTSKI, 1995, p. 306).

Utilizamos duas citações longas, mas necessárias, visto que abordam dois pontos fundamentais da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: a primeira afirma que o ensino de conteúdos curriculares promove o desenvolvimento das funções psicológicas, e a segunda deixa claro o quanto essa relação ocorre de forma revolucionária. São pontos nevrálgicos quando se tem como meta compreender a influência da educação na constituição do sujeito e quando se analisa que essa constituição está atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na psicologia vigotskiana, constata-se que o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores, que diferenciam os homens dos outros animais – tais como a memória lógica, a abstração e a atenção concentrada, entre outras –, está vinculado às condições históricas. Nessa perspectiva, todas as funções se caracterizam por serem desenvolvidas coletivamente, mediadas e exigirem voluntariedade. Vigotski (1995, p. 85) destaca que cada fase do domínio das forças da natureza corresponde sempre a uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos, porque “[...] o homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria

com ajuda dos signos, atuando externamente, novas conexões no cérebro” – Essas conexões governarão suas ações.

Para o autor russo, o homem, na vida social, para estabelecer interações com outros, cria sistemas muito complexos de relações, sem os quais seria impossível a atividade de trabalho e toda a vida social.

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexões que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta externamente (VIGOTSKI, 1995, p. 86).

Ele defende que “[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza” (Vigotski, 1995, p. 94).

O homem, ao conseguir controlar seu comportamento por meio de mediadores, transformou a natureza e, com isso, se transformou na filogênese. Na ontogênese, embora biologicamente o homem tenha a possibilidade de transformar suas funções psicológicas superiores, isso só ocorre se, coletivamente, for provocado no desenvolvimento dessas funções. É aqui que entra a escola.

Nesse contexto, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ocupa lugar de destaque. O ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. Vigotski (2000) destaca que, desde o nascimento, os dois fatores mantêm uma relação complexa, já que o indivíduo desenvolve-se, em parte, graças à maturação do organismo individual, como pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica. Em suas pesquisas, o autor identificou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já

completados. O segundo é o desenvolvimento potencial, proximal ou próximo, definido por aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas pela solução de tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente.

Na medida em que ocorre interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer. O processo de desenvolvimento segue o de aprendizado, e este é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal. A característica essencial da aprendizagem é a capacidade de estimular no indivíduo processos internos de funcionamento psicológico. Portanto, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento próximo, uma vez que ensinar o que a criança já domina é perda de tempo.

A escola tem o compromisso de ensinar conceitos científicos. De acordo com Vigotski (2000), existem dois tipos de conceitos: os científicos e os espontâneos, ou cotidianos. Os espontâneos se formam na comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam e apresentam dados puramente empíricos, tomados da observação, manipulação e experiência direta, por meio de interações sociais imediatas. Os científicos ocorrem no processo de assimilação de conhecimentos que se comunicam à criança durante o processo educativo ou escolar. Dessa forma, a mediação do professor é fundamental.

Para Petrovski (1985), a escola deveria ter como um de seus objetivos ensinar aos alunos as atividades mentais necessárias para a apropriação do conhecimento. A formação dos conceitos científicos, fundamental no processo educativo, não é uma atividade passiva; ao contrário, é uma atividade intensa e orientada a resolver tarefas cognitivas. Ela inclui, por parte do professor, planejamento, solução de problemas, formulação e demonstração de hipóteses e busca de comprovação de significados.

O conceito surge durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, visto que, em sua formação, intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, “[...] cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo” (Vigotski, 1993, p. 176). O signo e a palavra permitem ao indivíduo dominar e dirigir

suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-o de forma a resolver a tarefa proposta.

Todo conceito é uma generalização, uma vez que existe uma relação comum entre eles. Isso faz surgir a relação que se estabelece com todos os demais, sendo possível passar de uns a outros, de estabelecer relações entre eles, mediante caminhos inumeráveis e infinitamente diversos, surgindo a possibilidade de equivalência de conceitos.

O professor conduz o aluno à apropriação dos conceitos. Para compreender essa ação mediadora do professor, podemos nos apoiar em Markus (1974, pp. 62-63), que afirma que o homem, ao colocar uma mediação entre ele e a natureza,

[...] modifica a relação imediata, inseparável e fixa que existe no animal entre o objeto e o organismo dotado de certas condições biológicas, transformando-a numa relação mediatizada e suscetível de modificações. Propriedades objetivas que são insignificantes na relação entre o organismo vivo e o objeto podem ser determinantes se forem relacionadas com um outro objeto, como um meio do qual se serve uma forma qualquer da atividade humana: enquanto a ligação com o objeto permanece imediata, essas propriedades carecem de importância do ponto de vista prático e, por conseguinte, não se refletem no sujeito; quando, porém, essa ligação é mediatizada através de um outro objeto material, elas podem se manifestar e tornar-se objeto de observação.

Dessa forma, o professor, ao ensinar o conteúdo curricular, científico, levará o aluno a patamares superiores, por provocar nele uma outra relação com os objetos da realidade. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) afirmam que nessa mediação ocorre uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento na sua área de formação, e os seus alunos, que são vários e possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema da aula. Pela mediação é possível superar o imediato.

Em pesquisa anterior (Facci, 2004a), fizemos um estudo aprofundado sobre o papel mediador do professor, destacando o quanto ele, por meio de um trabalho sistematizado, pode levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico e, com isso, provocar seu desenvolvimento psicológico. A intencionalidade e a sistematização da atividade pedagógica podem ajudar o aluno a superar os conhecimentos cotidianos pela incorporação dos conhecimentos científicos.

De acordo com Vigotski (2000), a zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno e o papel da interação no processo de aprendizagem, porque confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo – converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo. Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p. 109), esclarecem que “[...] as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de submissão, por outro. Eles devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea”. Eles destacam que o imediato não é inferior ao mediato, portanto não estamos lidando com hierarquia, mas sim uma relação em que o professor, que já se apropriou dos conhecimentos da disciplina que ensina, deve criar formas para que esses conhecimentos possam ser apropriados pelos alunos, superando o que é imediato.

Pelo que foi exposto, nos parece que fica claro o quanto a escola, ao trabalhar com os conceitos científicos, provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são voluntárias, interferindo no próprio desenvolvimento da personalidade do aluno. Vigotski (1995) compreende a personalidade como decorrente das relações sociais e da apropriação da cultura. Ante tal pressuposto, podemos pensar que a educação interfere na constituição do sujeito. Ele afirma que “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros” (1995, p. 149). O fundamento da formação da personalidade está no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENTENDIMENTO, AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DAS QUEIXAS ESCOLARES

Apresentados alguns aspectos da função da escola e da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, vamos enfocar, neste item, a possibilidade de intervenção dos psicólogos escolares

junto à queixa escolar, uma vez que a psicologia tem sido convidada o tempo todo a dar respostas acerca do fracasso escolar.

A busca de uma escola de qualidade para todos tem sido um lema defendido nos meios políticos e entre os educadores. Conforme cita Paulo Renato de Souza (*apud* Freitas, 2002), a década de 1990 foi um marco no Brasil, pois 97% das crianças estão na escola. No entanto, sabemos que o índice de reprovação no primeiro ano do ensino fundamental beira a casa dos 30%. A população em geral está chegando à escola, mas isso não tem significado que os alunos estejam aprendendo e progredindo. A compreensão acerca do fracasso escolar, vale destacar, não é uma questão secundária para a psicologia.

A psicologia, no decorrer da história, pautada em visões liberais, tem contribuído para justificar o fracasso do aluno no processo de escolarização. De acordo com Patto (1990), ela teve como função, no final do século XIX, medir a inteligência. Com base em resultados de testes, explicavam-se as diferenças individuais e, permitia-se afirmar, a existência de alunos aptos e não aptos para aprender.

Na década de 1960, a explicação sobre o fracasso escolar teve ampla influência da teoria da carência cultural, importada dos Estados Unidos. O insucesso escolar era compreendido como resultado da desnutrição, decorrente das precárias condições de saúde, devido ao quociente de inteligência (Q.I.) baixo, proveniente de falta de estimulação linguística, da imaturidade e da carência afetiva. O fracasso passou a ter como causa aspectos sociais ou culturais. No entanto, conforme comenta Patto (1990), o “social” restringia-se somente ao ambiente socioeconômico e familiar em que a criança carente vivia.

Na década de 1970, as pesquisas voltam-se também para as práticas escolares, informa Facci (1991), e a escola passa a ser encarada como a grande culpada do fracasso escolar. Nessas duas formas de explicação não se questionava, por exemplo, por que a criança era carente, por que o ambiente familiar era precário ou se o era realmente, não se estudava a dimensão econômica, política e social da dominação cultural, assim como não se buscava uma compreensão maior dos fatos que interferiam negativamente na prática pedagógica. Novamente, a análise pautava-se em aspectos individuais: ora é a criança, ora é o professor, ora é a escola que justifica o fato das crianças não atingirem sucesso.

Nos últimos anos, as explicações sobre o fracasso escolar não têm apresentado muitos avanços. Moyses e Collares (1997), ao realizarem uma pesquisa sobre essa temática, ouvindo opiniões de profissionais da educação e saúde acerca das causas do insucesso escolar, constataram que todos os indivíduos pesquisados, independentemente de sua área de atuação ou formação, também continuavam explicando esse fenômeno como centrado no próprio aluno, sem nem ao menos considerar o fracasso do sistema escolar. Do mesmo modo que se referem às causas centradas na criança, todos, de diferentes áreas de formação e campos de atuação, referem-se a problemas biológicos como causas para o não aprender, apresentando como problemas a desnutrição e as disfunções neurológicas. Essa visão tem recebido o aval da medicina. Sem nos alongarmos nessa questão, apontamos que a medicalização na escola assombra o país, com a Ritalina sendo vendida e consumida como se fosse água.

As pesquisas científicas também caminham no sentido de culpabilização dos alunos. Nesse sentido, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), ao realizarem um estudo sobre as explicações para o fracasso escolar, analisando teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, chegam à conclusão, pautadas nos 71 trabalhos pesquisados, de que continuam a ser apresentadas rupturas teórico-metodológicas com viés psicologizante, não contribuindo para o avanço do conhecimento acerca dessa problemática. As autoras constataram, no entanto, uma vertente que dá continuidade aos estudos com base materialista histórica, iniciada em 1980. Nessa vertente, discutem-se, entre outros aspectos, propostas apresentadas para sanar o fracasso escolar que buscam, em última instância, apenas propor o barateamento da educação – questiona-se o abandono da escola em função da precocidade de ingresso no mercado de trabalho, discutem-se instrumentos de avaliação psicológica dos problemas de escolarização, mas muitos estudos ainda mostram um discurso fraturado. Os pesquisadores apresentam uma revisão bibliográfica pautada em teorias críticas, mas na hora de coletar dados e selecionar os procedimentos adotados, contradizem o que enfocaram na fundamentação teórica, demonstrando, em muitas situações, superficialidade no conhecimento de teoria e métodos.

Pelo que temos observado, acreditamos que muito ainda precisa ser feito na direção da construção de uma psicologia escolar

crítica, uma vez que a literatura está impregnada de um viés psicologizante, que pouco auxilia o professor na compreensão da queixa. De forma geral, o fracasso continua fundamentado em um modelo teórico baseado no positivismo, que representa o mundo de forma tão fragmentada que impede o conhecimento da totalidade. Do nosso ponto de vista, afirmamos, contundentemente, a existência de uma mediação entre fracasso escolar e fracasso da sociedade capitalista. Se a escola não vai bem, é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas uma das evidências dessa crise geral. Isso significa dizer que sua causa não está apenas no aluno, no professor, na escola, na família. Não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim buscar compreender as relações de determinação desse cotidiano que se apresenta repleto de problemas. O fenômeno educacional, como elemento particular, necessita ser compreendido em sua dimensão de totalidade, porque nele estão imbricadas todas as questões da sociedade capitalista. Para se chegar à compreensão das formas de superação do entendimento, avaliação encaminhamento e tratamento acerca do fracasso escolar, é preciso estabelecer relação entre a escola e processo histórico. É preciso compreender que a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o 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, 1978, p. 274)

Atualmente, a forma como as dificuldades de aprendizagem são avaliadas conduz a estereotipias que nada fazem avançar na compreensão do processo ensino-aprendizagem. O entendimento e o atendimento das queixas escolares ainda são permeados por uma visão tradicional. Nesse sentido, os estudos realizados por Souza (2000, 2002): apresentam considerações muito importantes para a análise da queixa escolar, entendida pelos psicólogos como “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. Segundo a autora, o que deve ser ressaltado nessa análise é o processo de

escolarização e não os problemas ou dificuldades de aprendizagem, deslocando o eixo de análise do indivíduo para os fatores intraescolares e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que constituem seu cotidiano. Assim, quando o psicólogo recebe uma queixa, esta se constitui em um fragmento de uma complicada rede de relações sociais que nem sempre ele conhece, em função da complexidade do fenômeno e da própria formação que recebe no curso de graduação e até mesmo na pós-graduação. O psicólogo deve, então, estar preocupado em desvelar os processos de escolarização que produziram a queixa escolar, e sua intervenção deve primar pelo “[...] pensar com a criança e com o professor essa relação estereotipada e produtora de repetência, da repetição de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam” (Souza, 2000, p. 127). Nesse sentido, Tanamachi e Meira (2003, p. 27) destacam que o psicólogo, ao lidar com as queixas escolares, deve fazer uma “[...] análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”, porque a queixa deve ser compreendida como uma “síntese de múltiplas determinações”, dependendo sua superação da ação conjunta de todos os aspectos envolvidos no processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos e contexto social e escolar.

A complexidade dos processos de escolarização numa sociedade de classes, com desigualdade de acesso e permanência nas escolas, conforme Souza (2002, p. 191), “[...] precisa ser considerada não como elemento acessório da constituição da subjetividade humana, mas sim como a base social de sua constituição”. Dessa forma, o rompimento com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar muda o foco do olhar, dos aspectos psicológicos para a análise do indivíduo e suas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o problema de escolarização. No entanto, na história da psicologia, os instrumentos de medida mais utilizados no processo de avaliação têm sido os testes, que não consideram esses contextos mencionados.

Os testes têm sido amplamente empregados na avaliação das dificuldades no processo de escolarização, sobretudo no que se refere à avaliação da inteligência. A forma como vem ocorrendo a avaliação psicológica na escola precisa ser revista, visto que tem se pautado em técnicas discriminatórias. Machado (2000) afirma que se tornou natural “[...] a crença na possibilidade de medir-

mos a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se fôssemos constituídos fora das relações sociais”.

A padronização dos testes tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista. Eles avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica. Muitas outras críticas têm sido realizadas. Para Patto (1997), elas podem ser feitas em relação aos conteúdos, à definição de inteligência e de personalidade em que se repalda, ao critério estatístico, à padronização, à situação de testagem propriamente dita, assim como à teoria de conhecimento pela qual são gerados. Beatón (2001), por sua vez, critica a vulgarização e a prática anticientífica do uso dos testes pela falta de uma base teórica que os fundamente, pela utilização de seus resultados somente para fazer diagnóstico, e não para propor alternativas de trabalho, e pela padronização inadequada para determinadas classes sociais, além de sua utilização somente para classificar e discriminar.

Nas avaliações realizadas dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas e a aprendizagem de conteúdos são considerados como um fenômeno estanque, e não como um processo que acontece na interação entre professor, aluno e conhecimento. Ao compreender as queixas, temos que partir do pressuposto de que, conforme mencionamos anteriormente, a mediação cultural é um aspecto primordial para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores; seu desenvolvimento é o fundamento de toda existência consciente do ser humano. Sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência. Portanto, entender como o aluno utiliza os mediadores culturais é fundamental para analisar as dificuldades que tem para se apropriar dos conteúdos curriculares. Vigotski e Luria (1996, p. 183) afirmam que a capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico dos indivíduos, visto que os “[...] processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança”. A avaliação das queixas escolares deve ter como pressuposto compreender como as funções psicológicas superiores estão se desenvolvendo e como o aluno utiliza os mediadores culturais desenvolvidos pela humanidade.

Devemos buscar uma transformação na prática do psicólogo escolar junto às queixas escolares e consideramos que o estudo sobre a

questão metodológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural abre novos caminhos. O método instrumental pode ser um caminho possível para compreender o funcionamento das funções psicológicas superiores, porque significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Vigotski (1995) destaca que os momentos decisivos das análises nesse método são os seguintes: 1) análise do processo e não do objeto; 2) análise explicativa e não descritiva; e 3) a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Desta forma, é importante, ao avaliar as queixas escolares, analisar sua origem, como ela foi produzida, qual a trajetória escolar do aluno, superações já alcançadas em relação às defasagens constatadas e avanços no processo educacional. É preciso ainda avaliar o desenvolvimento real e proximal dos alunos, assim como entender como a criança utiliza os mediadores culturais para a solução dos problemas propostos, além de compreender e analisar as relações internas dos fatos, e não somente suas manifestações.

Facci, Eidt e Tuleski afirmam que

A avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações. Em suma, se constitui numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores. (2006, p. 120)

A investigação genética⁴ proposta por Vigotski tem a preocupação de estudar a origem de determinado comportamento, isto

⁴De acordo com Blanck (1996, p. 45), Vigotski denominou sua psicologia de genética porque, “[...] no sentido evolutivo, o termo conota a noção marxista de que qualquer fenômeno deve ser apreendido apenas pelo estudo de sua origem e desenvolvimento”.

é, como se deu seu desenvolvimento, que fatores condicionaram sua manifestação, e não simplesmente descobrir ou explicar as novas formas de conduta. A metodologia adotada na teoria histórico-cultural estuda o desenvolvimento da criança sem dissociá-lo do processo educativo. A educação influi em alguns processos e, particularmente, reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. Desta forma, o método instrumental estuda os processos de desenvolvimento natural e de educação como um só. Ele tem como finalidade compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias e orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação.

De acordo com o método instrumental, o que diferencia uma criança da outra (o talento, a normalidade) é a possibilidade de que ela tem de utilizar por si mesma suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos. A preocupação é investigar o comportamento e o desenvolvimento da criança por meio da descoberta dos instrumentos psicológicos que ela mesma emprega e estabelecer estruturas dos atos instrumentais no indivíduo estudado. Essa forma de investigação constitui um avanço, em especial quando pensamos nos métodos que até agora têm sido empregados, que utilizam uma divisão entre a criança enquanto criança (lembrando a psicologia do desenvolvimento) e a criança enquanto escolar (lembrando a psicologia da aprendizagem), e não conseguem superar o caráter mecanicista do desenvolvimento psicológico. O método instrumental estuda a criança como escolar.

O psicólogo muitas vezes não consegue ter dimensão do sofrimento humano pelo qual passa o aluno que fracassa na escola. Não consegue compreender a criança como escolar e o quanto a aprendizagem, o ensino e a afetividade estão relacionados. Vigotski deixa claro que cognição e afeto se relacionam. O fato de a criança não estar se apropriando do conhecimento pode influenciar a própria forma de se compreender no mundo. Terminamos o item anterior afirmando que a personalidade é compreendida como decorrente das relações sociais e da apropriação da cultura; portanto, a escola interfere na constituição da subjetividade do aluno.

De acordo com Leontiev (1978), na fase de escolarização, assim como na adolescência, a atividade dominante da criança é o estudo, que, juntamente com a comunicação com os pares, relaciona o indivíduo com o mundo. Embora não nos alonguemos nessa questão,

não podemos deixar de interrogar: como não estabelecer relação entre fracasso escolar e subjetividade? Do nosso ponto de vista, podemos afirmar que, ao não se apropriar do conhecimento, o aluno se distancia daquilo que é esperado dele e isso pode influenciar na sua constituição como sujeito. Esse é um aspecto primordial para o qual o psicólogo tem que atentar, e não considerar que sofrimento humano deve ser tratado apenas no espaço do consultório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das ideias defendidas no texto é a de que todos os alunos devem ter condições de acesso ao conhecimento. No entanto, em consequência da alienação das relações sociais, nem todos têm a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos científicos. Devido à alienação, e não à humanização, a sociedade acaba por se apresentar aos indivíduos como uma força externa e estranha à qual eles devem se submeter, não criando condições para que todos os indivíduos se apropriem do saber elaborado. Markus (1974, p. 67), apoiando-se em Marx, afirma que

[...] o indivíduo singular, por causa da alienação, não pode se apropriar de tudo aquilo que a sociedade como um todo apropriou-se espiritualmente, razão pela qual a consciência empírica entra em contradição e se separa das formas da consciência social (moral, ciência, arte, política, etc.); essa alienação, que transforma em “ideologia” todas as formas do conhecimento, pode levar apenas a conteúdos limitados e, em última instância, falsos: a conteúdos de qualquer modo independentes do progresso do saber humano.

Portanto, não é o conhecimento da vida cotidiana o norte da escola. Vigotski (2000) esclarece que o pensamento em conceitos deve ser desenvolvido na escola, pela apropriação do conhecimento científico, pois dessa forma o aluno pode conhecer a realidade.

Assim como a ação produtiva do homem, por meio do trabalho, provocou modificações no seu desenvolvimento biológico, ao se apropriar dos conhecimentos, o indivíduo transforma seu raciocínio

e novas necessidades são geradas. De acordo com Markus (1974, pp. 68-69), a ação cognoscitiva do homem é resultado de uma complexa atividade de diversos processos parciais, em que

[...] a “humanização dos sentidos” suprime a alienação, a absolutização das várias atividades parciais de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as características das faculdades cognoscitivas humanas, possibilita a atuação do processo do conhecimento num âmbito de relativa autonomia. [...] Das contradições que eventualmente possam surgir nessa atividade [...] surgem novos problemas; e a atividade teórica e prática que busca a solução de tais contradições, no curso do desenvolvimento histórico, revela-se capaz de descobrir os limites da atuação parcial do indivíduo singular, de tomar consciência deles e, portanto, de chegar a conhecer o objeto em sua real natureza.

É o pensamento conceitual abstrato, segundo o autor, que possibilita a ampliação dos limites do conhecimento. Por isso, a escola deve transmitir aos seus alunos os conhecimentos mais desenvolvidos das várias ciências, de forma a levá-los a tomar consciência da realidade posta e a propor modificações na prática social. Ao elaborar meios e métodos para conhecer a realidade, a ciência abre caminho para a transformação da realidade e do próprio homem.

Essas foram, em princípio, algumas ideias traçadas no texto, mas sabemos que a psicologia escolar nem sempre tem trilhado caminhos que colaboram com a escola na transmissão-apropriação do conhecimento. Patto (2003, p. 33) destaca que a história da psicologia demonstra que ela “[...] não gera conceitos e teorias do vazio, num espaço neutro”. Muito pelo contrário. Segundo a autora,

O que está se dizendo de modo cada vez mais claro é que a invenção da psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo

social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela [...].

A autora enfatiza que uma perspectiva histórica pode contribuir para compreender os compromissos que a psicologia tem assumido com a ideologia dominante na nossa sociedade. Bock (2006), ao defender a perspectiva histórica, explica que quando se analisam fenômenos psicológicos como naturais e universais, deixa-se de considerar que a subjetividade está no mundo objetivo e é construída a partir das relações sociais estabelecidas – no nosso caso, uma sociedade dividida em classes. A autora argumenta ainda que os psicólogos não têm conduzido o trabalho de forma intencional, sistematizada e direcionada, agindo como se as práticas não estivessem relacionadas “[...] com os interesses sociais e disputas políticas da sociedade” (Bock, 2003, p. 24). Além disso, muitas vezes, ao depositarem nos indivíduos a responsabilidade pelos seus fracassos e sucessos, acabam isolando o sujeito e a sua subjetividade do mundo social, criado por homens, que produz esse ou aquele tipo de comportamento.

Sem desmerecer as várias produções teóricas que permeiam a atuação do psicólogo escolar, partimos, conforme anunciamos no início deste capítulo, de uma visão crítica da psicologia, a histórico-cultural, que compreende o psiquismo humano como construção social e a educação como promotora do desenvolvimento de todos os indivíduos. Acreditamos que esta seja nossa bandeira principal na intersecção da psicologia com a educação: auxiliar, com os conhecimentos da nossa ciência, o processo ensino-aprendizagem, contribuindo para que todos tenham o direito de se apropriar realmente dos conhecimentos clássicos, de forma a participar cada vez mais da produção histórica do gênero humano, conforme propõe Duarte (1993).

Defendemos a construção de uma psicologia marxista (Facci, 2004b), a qual requer a superação do fetiche da individualidade, tão próprio da ideologia liberal e tão cultivado até hoje, tanto pela psicologia como pela educação. Ideologia essa que tem explicado o ser humano apoiada em ideias que têm naturalizado e universalizado as características do desenvolvimento do psiquismo, fazendo análises parciais, enviesadas, das queixas escolares.

A visão tradicional se contrapõe à visão crítica em um processo dialético, caracterizado por recuos e avanços. Superar uma visão

naturalizante, positivista da relação entre subjetividade e educação, pode provocar uma crise na psicologia burguesa. No entanto, consideramos, como Vigotski (1996, p. 353), “[...] que a causa da crise é ao mesmo tempo sua força motora, que por isso apresenta não só interesse histórico, mas também desempenha um papel capital – metodológico – , já que não só deu lugar à crise, mas que continua determinando seu curso e destinos posteriores”. O desafio, portanto, consiste em empreender estudos, experimentar práticas que vão na contramão dessa psicologia burguesa. Esperamos que as ideias apresentadas neste texto contribuam nessa empreitada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere e OLIVEIRA, Edilson Moreira. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Caxambu, 2006. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2007.

ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.** [online]. jan./abr. 2004, vol.30, n.1 [citado 26 Julho 2005], p.51-72. Disponível em World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. Acesso em 10 mar. 2008.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.

BLANCK, Guillermo. **Vygotsky: o homem e sua causa**. In: MOLL, Luis. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 31-55. BOCK, Ana M. Bahia. A psicologia e sua ideologia: 40 anos de com-

promisso com as elites. In: BOCK, Ana M. Bahia. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 15-28.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si-contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, v. 44, pp. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. **A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar**. 1991. 100 fls. Monografia (Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b. pp. 99-120.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, pp. 99-124, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, v.23, n. 80, pp.299-325, set. 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp. 143-167.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**. [online]. 1997, vol. 8, n.1 [citado 26 Julho 2005], pp.63-89. Disponível em World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. Acesso em 20 jul. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão Psicométrica. **Psicol. USP**. [online]. 1997, vol. 8, n.1 [citado 27 Julho 2006], pp.47-62. Disponível em World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 mai. 2008.

PATTO, Maria Helena de Souza. O que a história pode dizer sobre a profissão psicólogo: a relação psicologia e educação. In: BOCK, Ana M. Bahia. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 29-38.

PETROVSKI, A. **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progreso, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Cortez – Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudi-

nei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. pp. 223-274.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp. 105-142.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. pp. 177-195.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá, PR: Eduem, 2002.

TANAMACHI, Elenita do Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 11-62.

VIGOTSKI, Liev Semiôniovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOSKI, Liev Semiônovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOSKI, Liev Semiônovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Liev Semiônovich; LURIA, Alekxander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

A PSICOLOGIA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO: ESPAÇO CEDIDO OU CONQUISTADO?¹

Sônia da Cunha Urt²

1. INTRODUZINDO O TEMA

A presença da psicologia na educação é uma história de tempo e espaço. Tempo de histórias, de memórias, de evolução, de delimitação, de críticas e de avanços. Espaços de busca de reflexão, de identidade, de possibilidades de reorientar sua contribuição na educação, junto com as outras áreas do conhecimento, para uma efetiva aproximação com o sujeito que aprende. Portanto, falar de psicologia na educação pressupõe articularmos a ciência psicológica com a educação e entendermos essa relação no âmbito da conquista, e não da mera cedência.

Mapear a trajetória da psicologia e sua relação com a educação é o que faremos neste espaço cedido, e porque não dizer, conquistado. Vamos então resgatar pontos desta história. Recuperar a história da psicologia da educação é uma tarefa árdua e extensa demais para os limites deste artigo; o que propomos então é esboçar alguns aspectos básicos que nos ajudem a compreender melhor esta trajetória. Contaremos para isso principalmente com as contribuições de Rudolfer (“Introdução à psicologia educacional”, 1965) e Patto (“Psicologia e ideologia”, 1984, e “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, 1987).

As primeiras atribuições da psicologia aplicada à educação confundem-se com as próprias origens da psicologia científica, coincidindo com a época em que ela passa a configurar como ciência experimental.

¹Este artigo representa um recorte da palestra apresentada sob a forma de mesa-redonda no I Encontro Regional de Psicologia Escolar e Educacional, realizado pelo CRP14/MS-MT-2008

²Sônia da Cunha Urt tem Pós- Doutorado em Educação. Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Associada da UFMS. Trabalha na Graduação com o Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia-Mestrado. É também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da UFMS. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação. (GEPPE) – www.geppe.ufms.br –E-mail: surt@terra.com.br

Antes do uso definitivo do termo “psicologia educacional”, as preocupações em relação ao tema já se faziam sentir. Encontramos já em Platão, depois em Aristóteles, Rousseau e Pestalozzi a importância atribuída à criança. É, porém, nos filósofos do século XVI que aparecem os primeiros traços da psicologia aplicada à educação. Já no início daquele século, Juan Luis Vives previa que “os princípios que regem o psiquismo para um ajustamento eficiente dos processos da educação” só poderiam ser justificados pelo empiricismo, ou seja, pela observação direta dos fatos psíquicos (Rudolfer, 1965, p. 287). Foi somente depois de dois séculos que o movimento empírico ganhou força com Hobbes e se consolidou com Locke, que propôs a teoria da disciplina formal, que afirmava ser a experiência a fonte de todas as ideias, cabendo aos poderes inatos a elaboração dos dados da experiência sensorial.

O século XIX, caracterizado pelo evolucionismo e o experimentalismo na psicologia, caracterizou-se pelo foco no desenvolvimento da psicologia educacional.

Foi com a expansão dos laboratórios, influenciada pela psicologia experimental de Wundt, que o enfoque evolucionista começou a se tornar mais presente.

Ainda que o marco da psicologia científica tenha sido a fundação do laboratório de psicologia experimental por Wundt, o estudo e a introdução da psicologia diferencial aparecem com Galton. Sob a influência da teoria evolucionista de Darwin, ele deu início à mensuração das diferenças individuais, criando instrumentos de medida de inteligência e de personalidade. O que ele objetivava era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária. Essa

[...] preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classes (PATTO, 1987, p. 436).

Foi marcante a influência de Galton sobre o movimento dos testes mentais que se desencadeou na última metade do século XIX.

A primeira escala métrica da inteligência infantil surge no início do século XX, na França, fruto do trabalho desenvolvido por Binet e Simon, visando à classificação dos sujeitos a ela submetidos. Essa escala passa a ser aplicada a crianças do siste-

ma escolar francês, para classificá-las quanto à sua capacidade mental, marcando, assim, o início dos programas de mensuração da capacidade intelectual em populações escolares, que constituiria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século, especialmente nos Estados Unidos.

Cattel desempenha papel importantíssimo no movimento norte-americano dos testes, sendo considerado seu fundador. Foi ele que usou pela primeira vez (1890) o termo *mental tests* para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar a proporção em que um indivíduo possuía uma determinada função em relação à média do grupo. Seus testes foram utilizados em escolas, classificando os alunos em bons e maus, normais e deficientes.

Entretanto, a grande inovação foi o Quociente Intelectual (Q.I.), que permite o cálculo da idade mental, realizado por Binet (e aperfeiçoado pelo psicólogo americano Terman), concretizando o grande sonho da sociedade industrial capitalista de classificar seus membros baseando-se num critério numérico, objetivo.

Depois vieram os testes verbais, não verbais e coletivos, todos visando

[...] classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito de igualdade de oportunidades (PATTO, 1984, p. 98).

A maior ou menor capacidade do indivíduo será explicada então em termos de Q.I. superior ou inferior e, dependendo do interesse em selecioná-lo para o mundo da produção, ele será integrado ou marginalizado.

Quando se torna necessária uma nova forma de recrutar mão de obra, a fim de atender as exigências das novas condições de trabalho da sociedade industrial capitalista, a psicologia aparece, por meio de seus instrumentos de medida, de modo a garantir a adaptação dos indivíduos a essa nova ordem social.

A expansão dos sistemas de ensino nos países industriais capitalistas trouxe a necessidade de explicar os diferentes ren-

dimentos apresentados pela clientela escolar e justificar o não acesso das crianças de classes desfavorecidas aos graus mais elevados do ensino.

Considerando o mérito pessoal como único critério para a seleção nas escolas, a psicologia “veio contribuir na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçam a impressão de que os mais capazes ocupam os melhores lugares sociais” (Patto, 1987, p. 440).

Essa psicologia, que tem por característica básica o ajustamento e a normalização dos indivíduos, encontra receptividade numa perspectiva liberal da vida social.

Foi no quadro da ideologia liberal que se deu, pois, o desenvolvimento da psicologia educacional. O liberalismo, ao postular que a sociedade democrática deve oferecer oportunidades iguais para todos, deixa aberta a participação das teorias de viés adaptacionista para justificar as diferenças entre os indivíduos.

A proposta de educação liberal pressupõe a igualdade de condições, selecionando as crianças para o ingresso na escola por meio do mérito e do talento. Porém, como a escola não consegue escamotear as diferenças relacionadas aos diversos tipos de ensino, recorre às técnicas psicopedagógicas, à psicometria, indicando critérios para distribuição dos alunos no sistema escolar. Essa proposta fundamenta-se em bases científicas, utilizando-se da psicologia para legitimá-la.

As relações entre psicologia e educação antecedem uma visão determinada de homem e de mundo e que lhes dá sustentação.

A análise das relações entre a Psicologia e a Educação permite tornar visível que a ênfase em aspectos psicológicos da educação contribuiu, em determinado período, para uma crença dos educadores de que as questões referentes à educação, na sua forma prática, poderiam em grande parte ser explicadas e resolvidas em termos psicológicos (FINI, 1987, p. 71).

No Brasil, apesar das raízes médicas, não podemos falar especificamente de uma psicologia científica oriunda delas. Podemos sim, caracterizar um pensamento preocupado com o fenômeno psicológico. (prof. 5)

A Psicologia no Brasil desenvolveu-se estreitamente ligada à educação... na realidade, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim a segunda que derivou da primeira, pois historicamente, no Brasil, desde o início do século, a Psicologia da Educação tornou-se o fundamento básico da educação. (GOU-LART, 1987, p. 9).

É com o advento do Brasil republicano que as ideias liberais se tornam presença marcante nos meios políticos e intelectuais, ideias essas que preconizam a distribuição social dos indivíduos associada às suas aptidões naturais.

Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, correspondente, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração. (PATTO, 1987, p. 462)

Portanto, a psicologia da educação se desenvolve no Brasil de uma forma mais acentuada a partir de meados da década de 1920, com a implantação dos ideais da Escola Nova.

Nos discursos pedagógicos, encontramos a origem da psicologia da educação ao analisarmos a passagem da pedagogia tradicional para a Escola Nova. Enquanto aquela se caracterizava pela ênfase na dimensão lógica do conteúdo, esta valorizava o processo ensino-aprendizagem, lidando com a dimensão psicológica.

A busca pelo estatuto científico que dê sustentação para essa nova pedagogia se concretiza através da ciência psicológica, o que acaba por reduzir a unidade do processo educacional ao aspecto psicológico. Apesar da crítica à Escola Nova, é necessário atribuir aos seus proponentes o mérito pelo reconhecimento da especificidade psicológica da criança.

[...] ao hipertrofiar-se em suas relações com a pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanova original: de um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil [...] substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores [...]. De outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanova no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continua (PATTO, 1987, p. 478).

É preciso ainda ressaltar que a relação entre a educação e a psicologia se manifesta por suas origens coincidentes – ambas nasceram imbuídas do espírito liberal e objetivavam “identificar e promover os mais capazes, independentemente da origem ética e social” (PATTO, 1987, p. 478).

2. A QUESTÃO DE SUA DEFINIÇÃO

Uma questão que tem sido apontada na literatura recente como crítica à psicologia da educação é a falta de uma definição consistente quanto ao seu objeto e campo de abrangência. Os clássicos manuais introduzem quase sempre um capítulo inicial apresentando as definições dessa disciplina. Eis algumas das mais comumente encontradas:

A Psicologia Educacional lida com aplicações de recursos da Psicologia aos problemas enfrentados pelo professor em sala de aula (MOULY, 1984, p. I).

A principal finalidade da Psicologia Educacional é aplicar o conhecimento científico da personalidade humana ao ensino, isto é, à motivação, direção, controle e avaliação da aprendizagem (KELLY, 1969, p. 27).

A Psicologia da Educação procura utilizar os princípios e as informações que as pesquisas psicológicas oferecem acerca do comportamento humano para tornar mais eficiente o processo ensino-aprendizagem (PILETTI, 1984, p. 20).

Podemos observar que essas definições se caracterizam por uma concepção marcadamente mecanicista de psicologia, educação e processo-aprendizagem, na medida em que enfatizam o controle, a eficiência e a avaliação da aprendizagem como seu objetivo final.

A psicologia da educação, vista como uma ciência aplicada e que se apoia em vários ramos da psicologia, sem, porém, nenhuma referência à sua contextualização, fica evidenciada nas seguintes definições:

A Psicologia Educacional é o campo do conhecimento que endereça seus estudos e suas metas para o pleno desenvolvimento do ser humano, através de suas experiências e aprendizagens. Assim ela se dimensiona na abrangência de três áreas que lhe dão suporte teórico: a) psicologia do desenvolvimento; b) psicologia do ensino-aprendizagem; c) psicologia social, inter-relações pessoais (MARQUES, 1980, p. 3).

A Psicologia Educacional é aquele ramo da Psicologia que se apoia em outros ramos, notadamente na Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, em busca de dados que lhe permitem delimitar, estruturar e investigar sua própria área de interesse (WITTER, 1980, p. 24).

Entretanto, algumas tentativas de redefinição em que se evidencia a preocupação com a natureza histórica do homem, com a sua contextualização, assim são expressas:

Psicologia e Educação são indissolúveis. Educasse o homem, mas é preciso conhecer, em primeiro lugar, esse homem que se quer educar. A educação

é aplicada a indivíduos concretos; com uma natureza determinada pela história (MERANI, 1977, p. 87).

Goulart (1985) atesta e concebe a psicologia da educação não mais como uma psicologia abstrata que estuda um homem universal, a partir de um modelo de uma educação também universal, mas que corresponda à conformação do homem brasileiro no momento concreto histórico e social e tudo o que isso representa para sua constituição.

Considerar o indivíduo como um ser histórico, levando em conta a unidade indivíduo-sociedade, é apontado por Ferreira (1987) como uma condição para a redefinição da psicologia da educação:

A relação indivíduo-sociedade na Psicologia Educacional é representada de forma subjetivista, objetivista ou, então, através da noção de um processo de interação recíproca entre o homem com suas potencialidades e o ambiente físico e social [...]

A compreensão do indivíduo como um ser histórico é uma condição imprescindível para uma possível redefinição do campo de estudo da Psicologia Educacional... Cabe, portanto, à Psicologia Educacional o tratamento da sua unidade de análise, ou seja, a relação indivíduo sociedade como sendo de natureza concreta, isto é, determinada a partir das contradições que se estabelecem nas relações sociais de produção (FERREIRA, 1986, p. 66).

3. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM COMO TEMAS EM FOCO

Constatamos, pelas definições e finalidades atribuídas à psicologia da educação, que a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem, em suas várias abordagens teórico-metodológicas, constituem seu suporte teórico.

No Brasil, o Conselho Federal de Educação, por meio da indicação 66/75, tornou obrigatórias para o ensino da psicologia

da educação as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem.

O parecer 4873/75 detalha o conteúdo da Psicologia do Desenvolvimento:

- Características, fases e problemas de crescimento e desenvolvimento humano;
- Condicionamentos biológicos, socioculturais e respectivas implicações na escolarização de ensino fundamental e médio.

Por sua vez, a Psicologia da Aprendizagem traz como conteúdo:

- Relações interpessoais – professor x aluno e alunos entre si, como elementos do processo ensino-aprendizagem.

Nos clássicos manuais de psicologia da educação, o desenvolvimento tem sido definido de forma etapista, fragmentada e abstrata, sem uma vinculação com a realidade social das crianças e adolescentes.

Desenvolvimento é todo o conjunto de variações que se manifestam em um indivíduo por força de disposições interiores e da ação do ambiente. Também pode ser descrito como a série de mudanças ocorridas no organismo como resultado de aprendizagem e das influências ambientais (RODRIGUES, 1976, p. 16).

A aprendizagem, por sua vez, tem sido definida como mudança de comportamento, sem que se levem em consideração as condições reais em que ocorre, o porquê de se aprender e nem o seu sentido:

A aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas (CAMPOS, 1982, p. 31).

Em virtude da necessidade de organizar o conhecimento em disciplinas, e estas em tópicos e itens, o conteúdo transmitido pela psicologia da educação torna-se mais fragmentado. Isso fica evidenciado pelas diversas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, que são decompostas, ainda, em mais uma série de tópicos: desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, sendo estes também fragmentados. O mesmo ocorre com uma série de categorias criadas na psico-

logia da aprendizagem, tais como motivação, transferência etc.

Isso faz com que o objeto de estudo da psicologia da educação – a criança e o adolescente no ato pedagógico – seja fragmentado, sem uma visão real e concreta de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Miranda (1987/1999), partindo da concepção de que a psicologia do desenvolvimento é o estudo da construção do homem como ser individual, aponta para alguns aspectos por ela considerados fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano: as relações entre indivíduo e sociedade, a integralidade dos processos de desenvolvimento, o desenvolvimento e o trabalho, os fatores determinantes do desenvolvimento e suas fases.

Considerando que a “subjetividade do indivíduo é construída e reconstruída no jogo das relações sociais”, constituindo assim, indivíduo e sociedade, uma mesma realidade, Miranda afirma ser possível a compreensão do desenvolvimento humano somente se atestarmos que “indivíduo e sociedade são dimensões de uma mesma realidade, tomada no seu aspecto mais particular ou mais geral” (Miranda, 1987/1999, p.34).

Para essa autora, o homem é um ser essencialmente ativo, que age sobre a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo, sempre em movimento e crescimento durante toda a sua vida. O indivíduo, para sobreviver e desenvolver-se, encontra-se sempre realizando algo – trabalhando.

O desenvolvimento humano pode ser compreendido, segundo Miranda, não somente pela revisão da história do indivíduo em particular, mas também enquanto espécie e através de sua história, socialmente determinada pela sua condição de classe.

Ainda de acordo com Miranda, o que classicamente a psicologia vem fazendo é fragmentar o desenvolvimento do indivíduo em compartimentos: físico, afetivo, cognitivo e social, negando com isso que seu desenvolvimento se dê num constante vir-a-ser, numa totalidade.

Em relação aos fatores determinantes do desenvolvimento, Miranda aponta para a necessidade de se analisar cuidadosamente a distinção entre fatores naturais e sociais, pois ela “tem servido historicamente para justificar muitas formas de preconceitos e discriminação social” (Miranda, 1987/1999, p. 10).

Miranda considera o desenvolvimento um processo contínuo, porém com algumas fases distintas na evolução do indivíduo.

Segundo a autora, a psicologia tradicional concebe a infância de uma forma fragmentada, abstrata, única e universal, não

considerando que ela deve ser definida socialmente, vinculada à realidade social da criança.

Similarmente ao que ocorre em relação ao conceito de desenvolvimento, na psicologia tradicional a aprendizagem humana é considerada de suma importância, porém não se leva em consideração que o seu conteúdo é historicamente determinado. A preocupação central é a de explicar os mecanismos que a favorecem e ajustar o homem aos padrões de comportamento dominante.

Lane (1985) expressa muito claramente suas questões quanto a este enfoque “tradicional”:

Não discutimos a validade das leis de aprendizagem; é indiscutível que o reforço aumenta a probabilidade da ocorrência do comportamento, assim como a punição extingue o comportamento; porém, a questão que se coloca é porque se aprende certas coisas e outras são extintas, por que objetos são considerados reforçadores e outros punidores? Em outras palavras, em que condições sociais a aprendizagem ocorre e o que ela significa no conjunto das relações sociais que definem concretamente o indivíduo na sociedade em que ele vive (LANE, 1985, p. 12).

O que não é considerado, portanto, pela psicologia “tradicional”, é que a participação do homem nos produtos sociais acumulados se dá de forma diferenciada, ou seja, o saber acumulado historicamente pela sociedade é assimilado diferentemente pelas diferentes classes sociais.

O desenvolvimento e a aprendizagem são concebidos pela psicologia tradicional, ou como processos independentes entre si, ou como idênticos. A dicotomia entre indivíduo e sociedade, subjetivismo e objetivismo, está contida na base dessas concepções.

4. DELIMITAÇÃO DE SEU CAMPO E IDENTIDADE

Delimitar o campo da psicologia da educação torna-se uma tarefa difícil. Goulart, Ribes, Freitas e Luna são alguns dos autores que apontam caminhos para a elucidação desse problema.

Goulart (1987) afirma que ela só poderá oferecer uma contribuição válida para a educação se resgatar o aspecto específico de sua competência, já que deve se preocupar não propriamente com a educação, mas com áreas tangenciais. Ela deve se utilizar “de conclusões obtidas em diversas áreas da ciência psicológica sobre assuntos que interessam especificamente à educação e a investigação de problemas relacionados às pessoas sob a ação educativa”. (Goulart, 1987, p, 14)

Ribes (1982), partindo da constatação de que o encargo social da psicologia deve ser definido a partir “das práticas sociais que emergem em respostas a demandas históricas concretas de uma estrutura social e econômica particular” (Ribes, 1982, p.123), afirma que a identidade de uma disciplina se configura, inicialmente, a partir de sua especificidade epistêmica, e só secundariamente em termos da demanda que a sociedade concreta lhe impõe.

Segundo o autor, os diferentes ramos da psicologia aplicada aparecem, “como respostas imediatas e externamente determinadas a demandas sociais em momentos críticos no tecnológico e/ou no ideológico”. Ou seja,

A sua justificação parte de sua necessidade imposta e não de seu uso real ou potencial como conhecimento aplicável. Assim, a disciplina se configura progressivamente pela sucessão de tarefas encomendadas, sem que exista de fato uma aptidão ou maturidade epistêmica para exercê-la (RIBES, 1982, p, 127).

A psicologia aplicada deve, segundo Ribes, integrar-se organicamente ao corpo científico da psicologia, e não se deve reduzir seu campo a problemas estritamente psicológicos, tampouco negar a relevância do psicológico, buscando no sociológico ou no biológico a solução dos problemas.

Sobre a relação da psicologia com a educação, Ribes afirma que:

A educação [...] não é campo específico de ação profissional da Psicologia, e é por conseguinte tão absurdo tentar reduzir os problemas da educação a uma psicologia educativa, como buscar

a substituição de uma psicologia educativa inexistente nas teorias pedagógicas ou sociológicas” (RIBES, 1982, p. 134).

Freitas (1987), apoiando-se no referencial de Ribes, afirma que a psicologia educacional “não tem existência própria como ciência, mas somente se referenciada à área de conhecimento denominada psicologia e, como tal, caracteriza-se, no melhor dos casos, como uma subárea deste conhecimento” (FREITAS, 1987, p. 132).

Dessa forma, sua identidade deve ser encontrada como ciência psicológica, e não como ciência da educação.

Luna (1987) afirma que a tentativa de delimitação desse campo só poderá se tornar uma tarefa real quando se “[...] recuperar histórica e epistemologicamente o significado científico, social e político desta disciplina [...]”.

Para Luna,

[...] a Psicologia Educacional deveria estar retomando a produção em Psicologia e usando-a para estudar as interações recíprocas entre o indivíduo e o seu ambiente (LUNA, 1987, p. 3).

Para esta tarefa, Luna aponta duas condições: a contextualização do fenômeno e o conhecimento das interações passadas dos indivíduos, considerando que deve-se recorrer à ajuda de outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

Algumas pistas para a delimitação do campo da psicologia da educação podem ser encontradas nos estudos acima citados.

Ainda que pesem as diferentes posturas dos autores citados, alguns pontos em comum podem ser destacados: a psicologia da educação deve incorporar o conhecimento psicológico construído e resgatar a sua especificidade, partindo, porém, de uma perspectiva interdisciplinar.

Em síntese, seu surgimento vem atender à necessidade de adaptação e controle dos indivíduos exigida pela sociedade capitalista. Se sua vinculação esteve associada a serviço da ideologia dominante, sua aplicação, portanto, não é neutra nem homogênea e sua definição se mostra contraditória, como são contraditórias as relações sociais que se dão entre os homens nessa sociedade.

Como consequência, delimitar seu campo passa a ser uma

tarefa que só poderá ser realizada na busca epistemológica e histórica dos campos do saber psicológico. A evolução de sua produção nos revela a impossibilidade de se traçar um perfil da área, devido à fragmentação e diversidade dos estudos realizados.

A psicologia da educação começa a ser questionada a partir do redimensionamento do papel da escola e do ensino. Os seus modelos teóricos não mais atendem às necessidades educacionais e passam a ser revistos, e seus conceitos criticados. É a busca por uma nova abordagem que dê conta de explicar o homem como um ser biológico, social e histórico e que não mais considere o desenvolvimento do psiquismo humano de uma maneira passiva e contemplativa.

Entender pessoas, ajudá-las, orientá-las é uma atribuição de educadores, pais, psicólogos [...] Entender como isso ocorre e por que não se dá o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e de professores é um desafio... E a escola com seus atores, cenários coloridos e em preto e branco precisa ser estudada a partir de seu contexto que é singular, mas que expressa o movimento da cultura e da Educação brasileira. De nada valem os estudos e pesquisas se não forem para buscar o entendimento do ser e estar no mundo nas suas várias dimensões. [...] O sentido e o significado que se possa atribuir à educação e à escola está no olhar de quem vê [...] E qual o olhar do sujeito da contemporaneidade? Esse olhar do sujeito pode ser direcionado pela educação, pela psicologia, pela escola. Todavia, a relação da escola com a Psicologia não deve ser terceirizada (alguém “de fora” vai resolver meus problemas [...] que de antemão tem caráter patológico) e sim de parceria, de compartilhamento de ideias, de reflexões, de trocas. [...] A produção do conhecimento aponta caminhos percorridos e sinaliza possibilidades. Mas qual o sentido desse conhecimento? Para que serve revelar o que algumas pessoas já pensaram, produziram e sentiram sobre a

Psicologia e a sua relação com a Escola? Não há outro caminho a não ser deixar revelar e desvelar em cada uma dessas áreas as possibilidades de conciliação ou de impossibilidade dessa relação... Ou quem sabe buscando a superação dessa dicotomia: do possível e do inconciliável [...] (URT, 2009, p. 200).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Psicologia e ideologia**: um estudo da formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais. Belo Horizonte, dissertação de mestrado. UFMG, 1980.

FERREIRA, May Guimarães. **Psicologia Educacional** - análise crítica. São Paulo, Cortez, 1986.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **A situacionalidade da Psicologia Educacional**. Adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP. São Paulo, tese de doutorado, PUC, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, (27): 122-140, Set., 1987.

GOULART, Iris Barbosa. Psicologia: uma ciência humana aplicada à educação. **Rev. AMAE Educando**. Belo Horizonte, (161): 3-11, mar./1984.

_____. **Psicologia da Educação em Minas Gerais**: Histórias do vivido. São Paulo, tese de doutorado, PUC, 1985.

_____. **Psicologia da Educação** - Fundamentos teóricos e aplicações a prática pedagógica. Petrópolis, Vozes, 1987.

KELLY, William A. **Psicologia Educacional**. 5 ed, Rio, Agir, 1969.

LANE, Silvia; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social**. O homem em movimento. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. **Uma redefinição da Psicologia Social**. Educação e Sociedade. Campinas, (6): 96-103, jun. 1980.

LUNA, Sérgio. **Psicologia Educacional**: uma tentativa de delimitação do campo: o ponto de vista de um psicólogo. São Paulo, 1987. Mimeo.

MARQUES, Juracy (ora). **Psicologia Educacional**: contribuições e desafios. Porto Alegre, Globo, 1980.

MERANI, Alberto. **Historia crítica de la Psicología**: de la antigüidade a nuestros días. Barcelona, Grijalho, 1975.

_____. **Psicologia e alienação**. 2 ed. Rio, Paz e Terra, 1977.

MIRANDA, Marília Gouvêa. Psicologia do Desenvolvimento: a construção do homem como ser individual. **Educativa**, Goiânia- GO, v.2, p-45-62,1999. Disponível em: www.geppe.ufms.br

MOULY, George J. **Psicologia Educacional**. 8 ed. São Paulo, Pioneira, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**. Uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar** - Histórias de submissão e rebeldia. SP, tese de livre docência, USP, 1987.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo, Ática, 1984.

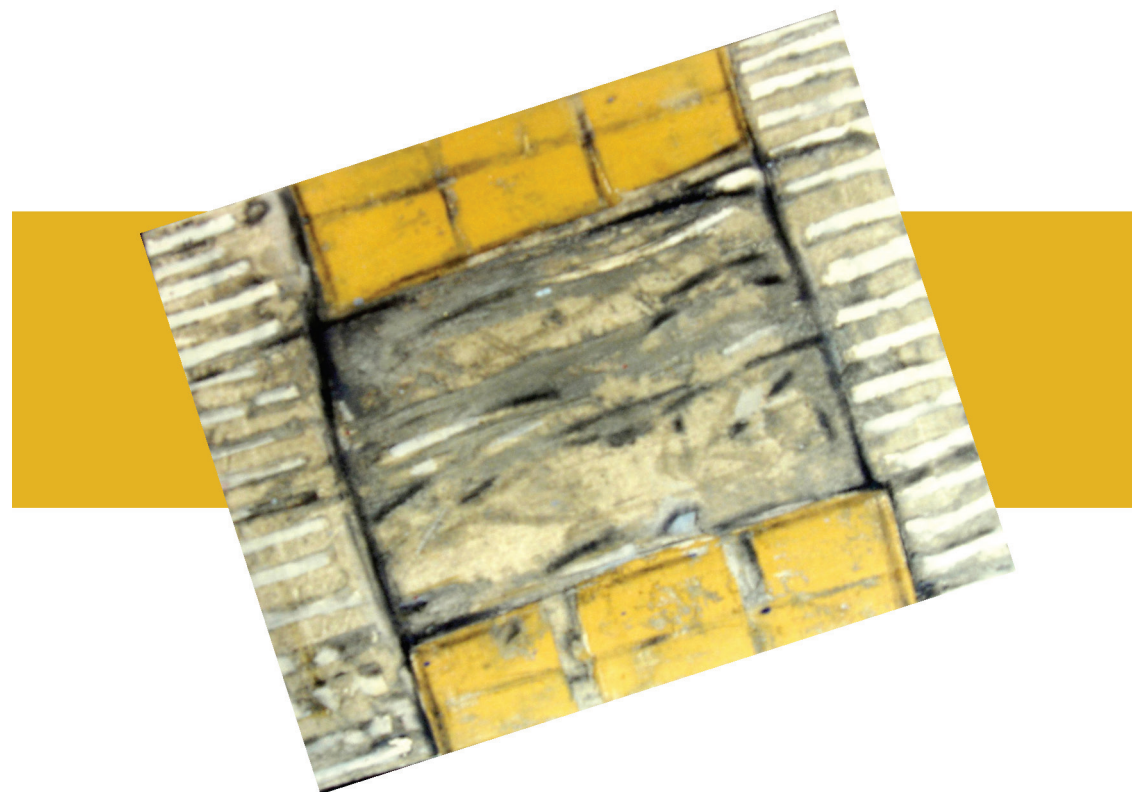
RIBES, Emilio. **El conductismo: reflexiones críticas**. Barcelona, Editorial Fontanela, 1982.

RODRIGUES, Marlene. Psicologia Educacional. **Uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. **A evolução da Psicologia Educacional através de um histórico da Psicologia moderna**. USA. 1936.

URT, S.C.; COSMO, N.C. As contribuições da Psicologia da Educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande - MS, v. 15, n30, p.183-201, jul/dez-2009.

PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS



O OLHAR DE FAMILIARES BRASILEIROS E BOLIVIANOS PARA UM PROJETO SOCIAL NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Ana Cecília Demarqui Machado¹

Cristhiane da Graça Oliveira Amâncio²

1. INTRODUÇÃO

Conhecer o desconhecido e os diferentes costumes dos alunos após sua inserção na Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano, em Corumbá MS, projeto social que une crianças e adolescentes brasileiros e bolivianos no período inverso ao da escola regular, pode representar uma proposta de integração das experiências do sujeito percebidas pela família nessa relação na fronteira.

A compreensão da relação social entre esses alunos não está descrita neste artigo. Aqui procuramos refletir sobre os diferentes critérios que possibilitam estabelecer caminhos pelos quais se possa identificar a representação das relações estabelecidas a partir da atuação no projeto. Nesse sentido, a psicologia, ciência que estuda o comportamento humano, pode oferecer embasamento teórico para melhor compreender a relação dos alunos pelo olhar da família. Mas como ela pode representar a participação do aluno no projeto social? Que família é essa?

Segundo Rousseau (2001), entende-se por família o(s) sujeito(s) que assume(m) responsabilidades por uma criança. É a primeira instituição de direito da qual o sujeito participa e recebe cuidados. É nessa relação que recebe influências para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. No olhar da família é possível identificar a representação da experiência no projeto social, a percepção do desempenho e do interesse do aluno, bem como possíveis mudanças comportamentais ligadas à aprendizagem da música e da dança.

¹ Mestranda em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). anaceciliadm@yahoo.com.br

² Pesquisadora A da Embrapa Agrobiologia, orientadora do mestrado em Estudos Fronteiriços. camancio@cnpab.embrapa.br

A verdade é que não há muitas informações disponíveis sobre o campo social das relações, como se dá a atuação de povos com nacionalidades diferentes convivendo em projetos sociais e como se relacionam no mesmo espaço, que aqui está voltado para expressão artística e cultural. Neste contexto, a comunicação por meio da utilização da linguagem como instrumento de mediação entre diferentes povos levanta a questão dos idiomas – português e espanhol – que podem retratar uma relação cultural e politicamente aceitável nessa região de fronteira.

Todavia, o distanciamento também percebido entre brasileiros e bolivianos pode ser marcado pela não valorização e pela falta de interesse pelo idioma do país vizinho, pois empiricamente é notável a comunicação em português. Tais fatos, que parecem sem valor para um dos lados da fronteira, têm algo a nos ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e repensam a comunicação nessa região, embora haja semelhanças que favoreçam o diálogo, especialmente por meio do famoso “portunhol” como instrumento mediador que acaba aproximando os sujeitos. Segundo Silva (2004), é nesse caminho de mão dupla que se percebe a convivência dos dois lados da fronteira Brasil-Bolívia.

Nesse jogo social, as múltiplas estruturas mantidas pelas atividades dos indivíduos trazem a questão da comunicação enquanto valiosa ferramenta de mediação social e cultural, que contém o saber e o imaginário das pessoas e contribui entre signos e significados na construção da realidade social.

Para Vigotski (1996), caracterizar o aspecto tipicamente humano do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam representa a história do homem, do desenvolvimento durante toda a sua vida. Fica evidente que o sujeito está em constante movimento histórico, social e cultural e é essencialmente constituído por suas relações e representações sociais.

2. O CAMINHO PARA A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Quando buscamos palavras e comportamentos com o mesmo significado no grupo, procuramos uma conversão externa que possa conter, mesmo que empiricamente, as determinações concretas do processo grupal – sua formação, sua função, seu nível de maturação e de alienação, entre outros. Para Lane (2004), a realidade social permite uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo. Todas as interações humanas surgem entre duas ou

mais pessoas e estão psicologicamente representadas em cada participante que as vivencia.

Podemos então, nesse caminhar, perceber que a representação social, quando traz o conhecimento singular para o coletivo, apresenta a função de elaborar ou refletir sobre a realidade das pessoas – mundo material e representacional –, ideias, pensamentos e sentimentos em relação a algum objeto ou experiência. Segundo Moscovici (*apud* Moñivas, 1993), a representação social tem a sua razão de ser por três motivos:

- por originar nas conversas e discussões diárias [...];
- por dispor de um código aceito para a comunicação [...];
- por determinar os limites de um grupo, ou seja, as representações distinguem os membros de cada grupo (MOSCOVICI, 1993, p. 244).

Para o autor, a ideia de representação com ganho social possui um papel central, ou seja, uma coisa ou fato só faz sentido quando tem significado ou representação para o outro. A formação de um conceito ou imagem nada mais é do que um conhecimento e uma linguagem compartilhada, que por sua vez possui uma natureza ancorada na memória, na comunicação que distingue o grupo. Por essa via, podemos pensar no sujeito a partir do sentido que ele atribui a um objeto ou qualquer outra coisa e, no caminho inverso, como a réplica do objeto faz parte do pensamento que transforma sua realidade e seu desejo.

Aos poucos o sujeito se apropria de ideias, linguagens, comportamentos, e no dia a dia vai construindo sua realidade social, que só faz sentido à medida que gera, de maneira compartilhada, comportamentos e comunicação sobre algo ou alguma coisa. Ora, se o comportamento e a fala são compartilhados e replicados, podemos pensar em controle social. Ou não?

De fato, este questionamento remete ao aspecto real da relação entre o mundo interno e o externo, que produz certo controle aceito socialmente – aspecto que vale a pena ser investigado. Para a psicologia social, o mundo é percebido tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente social e cultural em que vivemos. A distinção ocorre a partir da necessidade que o homem tem de avaliar objetos materiais para compreender

a realidade que o cerca – criando e recriando modelos, significados, regras e normas.

Para Moscovici (2007), alguns aspectos nessa construção contradizem o sentido que se dá a tudo e todos que nos rodeiam. Primeiro porque existe uma observação familiar e, com isso, o olhar percorre apenas o que lhe é comum, deixando de ver o que não reconhece. É como se houvesse invisibilidade para o que ainda não existe de forma consciente ou familiar em nosso entendimento. Segundo porque, em alguns casos, determinados aspectos ou fatos são aceitos com certa passividade, sem contestação, o que acaba por se refletir em costumes e comportamentos que repetidamente se transformam em meras ilusões. Por último, a resposta aos estímulos está entrelaçada à definição comum a todos os membros de uma sociedade. É uma construção que se desenvolve da infância à maturidade. Perceber todos os fenômenos que provocam e estimulam as mudanças é ter uma visão mais ampla das relações e representacionais matérias do sujeito.

A cada momento percebemos a intervenção das representações que nos orientam para o que é visível e para aquilo que tentamos responder, que define nossa realidade. Essa representação faz parte do sistema perceptivo, como a cognição, que é ajustada para dar uma resposta, seja ela qual for. É uma característica do sujeito que é ativamente “tornada” própria para cada um por meio das relações que se estabelecem com o outro – um produto social.

Podemos, de certa forma, pensar que a função das representações é converter o objeto – pessoas ou acontecimentos –, um sentido construído socialmente, através da troca de significados que os sujeitos elaboram e compartilham da experiência em comum. Num segundo momento, ela volta ao sujeito como uma leitura da realidade – formas de pensar, agir, falar e outros comportamentos se transformam em desejos, metas, objetivos ou despersonalizações.

Todos esses elementos se juntam e sintetizam um modelo. Um bebê ainda no ventre, por exemplo, já faz parte do discurso e das representações da mãe e da família. A associação de categorias assume uma determinada forma real, pois a representação do bebê – identidade, filiação e experiências futuras, entre outros – é compartilhada por vários sujeitos sociais. E é essa convenção que possibilita ao outro representar e depois trazer para a fala, passando pela memória, a dimensão do “bebê que está por nascer”. Na verdade, as interações ocorrem naturalmente na fala e se tornam familiares para as pessoas. Cada parte é ligada ao todo, formando categorias que indicam como

cada experiência é somada a uma realidade pelas conversões – por conter limites e experiências passadas do que está sendo representado e apresentado para o outro.

Sob outro viés, o conceito de representações sociais foi utilizado por Durkheim nas ciências sociais, quando diferenciou representações individuais e coletivas. Parte do esforço foi para contribuir na separação da ciência sociológica da psicologia. Embora o desenvolvimento do conceito e da teoria da ação social tenha sido fortemente influenciado por Weber e Marx, foi Durkheim quem buscou conceituar o sentido das representações grupais dos sujeitos envolvidos, repousando na existência simbólica compartilhada pelas pessoas. Assim, a discussão reaparece a partir da necessidade de analisar e pesquisar a realidade social e cultural do homem em movimento com seus pares.

Essa movimentação parte do singular para o plural e pode indicar um saber ou fazer em comum. Com essa contribuição, podemos investigar a percepção dos familiares dos alunos brasileiros e bolivianos em relação ao projeto social, que atende diariamente o aluno no período inverso ao frequentado na escola regular. Mesmo possuindo todos os referenciais metodológicos desta, o projeto não é obrigatório. A experiência e a expectativa compartilhadas pelos familiares em relação à participação do aluno podem indicar uma espécie de visão conjunta, e trazem a compreensão de fatos e fenômenos sociais que indicam uma interpretação da participação e da expectativa dos alunos.

Alunos brasileiros e bolivianos frequentam diariamente o projeto e essa relação configura relevância, na perspectiva de que esse movimento pode não só revelar o que existe nas relações interpessoais, como também identificar sua movimentação cultural/social.

3. FRONTEIRA: PALCO DE REPRESENTAÇÕES PARA ALUNOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS

A proximidade de convivência com outros povos em região de fronteira traz algumas reflexões, entre as quais sobre sentimentos de pertencer e identificar. Isso faz pensar em semelhanças e diferenças na relação com o outro. Esta diferenciação pode ser interpretada além da demarcação geográfica.

Para Raffestin (1993), a fronteira vai muito além dos fatos geográficos, na medida em que assume importância em todas as relações, visíveis ou não, que acontecem dentro e fora da sua

área de abrangência. Seria difícil levantar uma definição do termo sem uma forma material ou representacional das relações que ali acontecem o tempo todo e de diversas formas.

Atualmente podemos visualizar esse contexto por meio da rotina de ambos os lados da fronteira. Brasileiros e bolivianos a atravessam por conta do comércio, ou em busca de atendimento médico e de vagas nas escolas, entre outros motivos. Na relação Brasil-Bolívia, o estreitamento entre os povos se deu a partir dos tratados econômicos assinados pelos dois países, que se ampliaram pelo intercâmbio comercial fortalecido pelos acordos legais, facilitando a transição e a migração dos povos.

Neste contexto, percebe-se na área educacional o percurso entre crianças e jovens que possuem moradia em Puerto Quijarro e Puerto Suarez, mas que atravessam a linha de fronteira para estudar em Corumbá, retornando depois ao seu país de origem. Podemos pensar na troca de experiências e de valores que se dá por meio da aproximação dos povos, no que, segundo Hartmam (2006), pode ser chamado de “cultura de fronteira”.

Como pensar nessa cultura de fronteira sem inserir em nossas ideias as diferenças culturais que existem entre alunos bolivianos e brasileiros? Certamente, essa compreensão não é tão simples. Para Raffestin (2004), a presença, a ausência ou a perda das diferenças entre povos pode causar violência. Ora, se a fronteira representa diferenças culturais, quais seriam as formas de violência sentidas por esses alunos que estudam no mesmo espaço?

Faz-se necessário buscar essa compreensão, visto que nessa troca cultural – entre diferenças e semelhanças – estão embutidos os objetivos da educação não formal oferecida aos alunos, e que podem contribuir para aproximação dos jovens observados no projeto social que compôs nosso objeto empírico de reflexão. O ideal é que a educação possa contribuir para a igualdade social e o desenvolvimento pessoal, além de favorecer melhor qualidade de vida e elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos (Brasil, PNEDH, 2004).

Para Posner e Vandel (*apud* Papalia, 2000), pesquisas realizadas com crianças de diferentes etnias, classes sociais e de ambos os sexos mostram que, quando inseridas em um programa de assistência no horário inverso da escola regular, observa-se “sucesso na escola” como resultado: o rendimento e as notas se elevam, elas apresentam hábitos sociais saudáveis e se adaptam melhor do que as que ficam em casa sozinhas,

sem atividade direcionada. Porém, pouco se fala de programas oferecidos em região de fronteira e o que pode ser considerado como “sucesso”, ou do impacto que podem provocar.

Acredita-se que o impacto efetivo desses projetos depende de muitos fatores: identidade dos alunos, situação socioeconômica, aproveitamento escolar, relacionamento cultural e envolvimento familiar.

As experiências educativas não formais estão sendo aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em questão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas garantidoras da cidadania. Foi desenvolvida a noção de empoderamento dos grupos sociais, entendida como um conhecimento experimentado sobre os mecanismos que podem melhor defender e garantir os direitos humanos (Brasil, PNEDH, 2004).

A relação estabelecida com o outro acaba por influenciar no comportamento dos alunos dentro e fora do projeto. A compreensão dos relacionamentos entre estrangeiros em região de fronteira vem sendo objeto de pesquisas que, segundo Oliveira (2004), passam por valores culturais socialmente aceitáveis de significados e significantes do que é posto.

Refletir a partir dos desdobramentos culturais entre alunos brasileiros e bolivianos no projeto social pode trazer um novo olhar para a prática de atividades de música e dança que estão sendo oferecidas e as representações que acontecem ao seu redor. Contudo, essa maneira de ver o outro pode não ser tão saborosa assim, pois sentimentos conflituosos podem surgir a partir das diferenças, resultando tanto em bons quanto maus resultados.

Toda cultura ocidental está impregnada pela “regere fines” e pelas transgressões inevitáveis que delas são derivadas. Sem dúvida também, porque mais que um fato geográfico e um fato social, a fronteira é um fato biológico, incrustado no hipotálamo. Espaço-temporal, a fronteira é também biossocial: ela delimita um “para cá” e outro “para lá”, um “antes” e um “depois”, com um limite marcado e uma área de segurança (RAFFESTIN, 2004, p. 11).

Para Hartmann (2006), conflitos decorrentes da situação de viver em fronteira, de ser um ou outro, de possuir sentimentos de pertença de um lado ou outro, pode ser fonte para a identificação dos sujeitos. Mas é preciso transgredir para novas possibilidades de relacionamento. No processo terapêutico, quando uma pessoa consegue elaborar melhor os fatos que estão acontecendo, pode romper com o círculo vicioso que vinha se repetindo nas suas relações e consegue caminhar para novas possibilidades e saberes.

Nesse campo, as relações se estabelecem com valores e outros significados criam espaço para possíveis trocas de conhecimento, cultura e relacionamentos.

Aprender em outro local que não seja o da sua nacionalidade pode significar mais do que uma simples ocupação de tempo nas diversas linguagens que se estabelecem. O aprendizado pode acontecer a partir da experiência com novas oportunidades e relacionamentos.

Dentro desse contexto regado por valores culturais fronteiriços atribuídos entre significados e significantes, foi criada em 2005 essa escola de artes, projeto de uma ONG local, que visa reduzir a exclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, provenientes de Corumbá e Ladário, no Brasil, além de Puerto Suárez e Puerto Quijarro, na Bolívia. 270 alunos selecionados frequentam diariamente o espaço, recebendo aulas de música, dança e idiomas, além de apoio escolar e psicológico.

Os alunos são selecionados entre os oito e dez anos de idade, e podem permanecer até os 18, por apresentarem interesse e/ou aptidão para dança ou música. Observa-se que algumas crianças de diferentes bairros dos municípios, dentro e fora do território brasileiro, apresentam uma característica em comum: vivem em situação de risco social (segurança doméstica, abandono, violência urbana).

O projeto parte do pressuposto de que crianças em situação de exclusão social participando de atividades direcionadas podem desenvolver suas habilidades e tomar para si a construção e a prática do saber da dança e/ou da música. Nesse movimento, pode-se abordar uma série de questões sobre inclusão e exclusão social. A representação social que a família faz em relação ao projeto pode conter sentido de importância ou de valor para o desenvolvimento social dos participantes, o que às vezes passa despercebido pelos familiares e até pela própria escola.

Tal relação pode conter ganhos e perdas, na medida em que penetram e influenciam a mente de cada um e ao mesmo

tempo são repensadas, recitadas e reapresentadas pela família, como coloca Moscovici (2007). A representação social está marcada pelas nossas experiências, oportunidades e possibilidades – enfim, pela nossa história de vida. Nesse sentido, a representação da família traz a experiência não só do aluno, como também dos familiares em relação ao projeto – uma realidade vivida diariamente, que se tornou real por possuir valor e sentimento entre os envolvidos.

Segundo Silva e Cunha (2005), a busca e a valorização da aprendizagem escolar pela família surgem entre os séculos XV e XVIII, em função do distanciamento da criança do trabalho. Contudo, à medida que mudanças econômicas e sociais vão ocorrendo nos séculos seguintes, novas famílias, novos atores passam a compor este cenário. Aqui se entende por família os responsáveis pela proteção, educação e mantenedores dos alunos que estudam no projeto. É necessário buscar o seu olhar, o sentido atribuído ao projeto por meio da vivência do aluno em relação ao conhecimento proposto por essa escola de artes, entre comportamento, interesse ou habilidade – fatos e ações que marcam e caracterizam uma relação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, a psicologia social pode buscar na família respostas em direção ao mundo representacional, atribuindo valor e sentido à vivência dos alunos que frequentam a Escola de Artes Moinho Cultural Sul-americano, produzindo algo que se constitui como elemento da cultura fronteiriça

As experiências, as ideias e os valores resgatados através da memória dos familiares são o que pode “dar luz” para a participação de alunos de diferentes nacionalidades que atuam no mesmo espaço fronteiriço. Esse projeto atende atualmente alunos de 38 escolas do Brasil e sete da Bolívia. Parece, contudo, que alguns fatos comuns acontecem, independentemente da nacionalidade dos alunos: o interesse por música ou dança e a situação de vulnerabilidades socioeconômica.

O sentido que a família construiu em relação ao projeto pode representar um forte aliado para o desenvolvimento e a permanência do aluno. Por ser uma escola que oferece atividades diferenciadas e não ser obrigatória, a construção da identidade se dá pelo interesse e pelo desejo, seja da criança ou da família. Parece provável que o significado atribuído à música ou à dança seja o

principal sentido expresso pelo imaginário da família e do próprio participante em relação ao projeto.

A proposta deste estudo é contribuir para reflexão entre os aspectos do sujeito e de seu mundo social, base para possíveis intervenções em questões que se colocam como desafio na região fronteira e na área de educação. Quando buscamos representações sociais, vamos atrás do sujeito, de suas características e de possíveis mudanças de costumes que podem ser observadas. Compreender o que acontece ao seu redor, principalmente no projeto, corresponde à existência validada de uma realidade. A representação é uma característica do ser humano, por meio da qual buscamos nomear e dar sentido a tudo que nos rodeia. Mas o significado só existe porque faz sentido, porque é compartilhado pela experiência e por conferir a real forma da nossa existência.

A representação social vai muito além das fronteiras materiais, ela faz parte do pensamento, da memória, do comportamento, da comunicação e do valor que atribuímos a tudo e a todos. É como a soma mais ampla de todos os eventos psicológicos evocados pela nossa relação com outras pessoas, ainda que socialmente produzidos, trazendo marcas da nossa vivência, do passado, do presente e daquilo que esperamos do futuro.

Fazer uma leitura inicial das representações sociais é buscar uma experiência, e talvez determinar sua importância social e cultural para aqueles que estão envolvidos e partilhando da mesma compreensão ou representatividade.

Faz-se necessário primeiro conhecer o cotidiano dos alunos bolivianos e brasileiros, na vivência diária entre a escola formal frequentada em seu país de origem e o projeto no Brasil, pelo olhar da sua família, observando as marcas das relações no que diz respeito à aprendizagem, à troca cultural entre dois países, a possíveis mudanças comportamentais etc.

A psicologia social pode contribuir em questões que se colocam como desafio em território de fronteira. Sua contribuição – prática e teórica – no processo de integração social pode fortalecer a atuação dos alunos que integram culturas de diferentes nacionalidades no mesmo espaço. Nesse ponto, a teoria das representações sociais oferece entendimento e reflexão sobre a experiência da criança e do adolescente quando adentram no ambiente familiar, contando suas experiência no projeto ou mostrando o que aprendeu – dançando, cantando, tocando um ins-

trumento –, fazendo com que a família dê sentido à sua vivência.

Por ser historicamente construída, a representação sofre influência do poder cultural, podendo ser repensada e também reconstruída em qualquer tempo e espaço, mas também deve ser simplesmente pensada e desvendada para ser reconhecida. Ora, desvendar representa trazer para o conhecimento a opinião e o sentimento da família dos alunos de diferentes nacionalidades para o conhecimento comum. Então, se existe diferença entre as culturas, provavelmente existirão diferentes formas de representar a mesma situação. Mais do que representar o grupo, é necessário respeitar as particularidades de cada povo, de cada voz, de cada um.

REFERÊNCIAS

BENTHAM, J. **Temas em psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos: **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília: s.ed., 2005.

CORDOVA, M. J. W. **Identidade regional e representação social na perspectiva do consenso**. Dissertação de mestrado: UEPG, 2002.

KRIEGER, M.G. Terminologia em contextos integradores: funcionalidade e fundamentos. In: **Organon**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 2, n. 26, 1998.

LANE, S. T.M. Codo, W. (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARINO, E. **Manual de avaliação de projetos sociais**. 2. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2006.

MARTINS, M.H. (org). **Fronteiras culturais**. São Paulo: Ateliê, 2002.

MARVIM, J.; Vasconcelos, C. A. (orgs). **História, religião e identidades**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2003.

MEDEIROS, M. **Olhando a lua pelo mundo da lua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua**. Tese de doutorado. USP, 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. (org). **Guerras e imigrações**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2004.

OLIVEIRA, M. B. S. Reseña de representações sociais: investigações em psicologia social de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, jun. vol. 09, n. 055. Associação Brasileira de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais: São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, T. (org.). **Território sem limites: estudos sobre fronteira**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2004.

PAPALIA, D. E. & Olds, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 7. ed. 2000.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. São Paulo: Companhia das Letras, 1. ed., 2001.

SILVA, A. L. C.; CUNHA, C. A. Representações sociais de família para um grupo de professoras. **PSIC – revista de psicologia**. São Paulo: Vektor, v.6, n. 2, pp. 1-9, jul/dez, 2005.

SILVA, S. G. **Bolivianos e brasileiros em Corumbá, MS: preconceito e cooperação mútuos**. (mimeo): Corumbá, MS, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 5. ed. 1996.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ADOLESCENTES

Brena Maués da Silva¹

Ana Lúcia Finocchio²

1. INTRODUÇÃO

A proposta a ser discutida neste trabalho é o estágio supervisionado em Psicologia Escolar, realizado quinzenalmente por acadêmicas do 5º semestre de Psicologia da Universidade Anhanguera-UNIDERP na Escola Estadual Hércules Maymone, em Campo Grande-MS, com alunos do 2º ano do ensino médio. O objetivo era incitar questionamentos sobre o futuro profissional em adolescentes, que comumente só se preocupam com isso quando já estão cursando o 3º ano e são pressionados, implícita e explicitamente, pela sociedade a escolher “o que vão ser quando crescer”.

O trabalho de apoio à escolha profissional busca auxiliar os jovens orientandos na elaboração de seus conflitos, reflexões e antecipações sobre um olhar para o futuro, no sentido de possibilitar e mobilizar a capacidade de decisão, para que estes possam construir um projeto profissional e pessoal mais consciente (Soares, 2000).

A orientação profissional (OP) é conceituada por Bock (2001) como

[...] um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos chamados determinantes da escolha. Estes determinantes é que levam à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos [...] (BOCK, 2001, p. 144).

Bock (2001), concebendo o homem como um ser essencialmente histórico e social, que se constitui nas e pelas relações que estabelece com os outros no seu mundo circundante, me-

¹ Acadêmica do 5º semestre do curso de Psicologia da Anhanguera-UNIDERP.

² Supervisora de estágio em psicologia escolar do Curso de Psicologia da Anhanguera-UNIDERP.

diado pelos instrumentos e signos, coloca que a OP deve ter também, a finalidade de promoção de saúde.

Acreditamos que o indivíduo se constrói numa relação de mediação com o meio social e, portanto, saúde e doença estão sendo construídas nesse processo. Assim, será na vigência da dialética constante da subjetivação que o indivíduo irá se constituindo também suas formas de pensar, sentir, agir, além de construir e expressar nesse processo suas formas de escolhas. As formas de escolhas do indivíduo, portanto, expressam sua consciência, e assim sua saúde/doença (BOCK, 2001, pp. 171 -172).

Ou seja, o profissional deve possibilitar ao orientando a ampliar a consciência que possui sobre a realidade que o cerca e instrumentalizá-lo para uma atuação transformadora diante da realidade social.

A partir dessa perspectiva, trabalhamos, por meio de estudos de textos, rodas de conversa, dinâmicas de grupo, questionário de habilidades e interesses, frases incompletas e do teste projetivo de personalidade HTP (*House-Tree-Person*), uma maior conscientização de si mesmo, da realidade socioeconômica, cultural e ocupacional, assim como obstáculos e recursos disponíveis, como facilitadores da escolha profissional desses jovens envolvidos, já que esse é o período de elaboração de vivências e de definição de suas opções. Buscamos propiciar um amplo olhar sobre o mercado de trabalho e suas vicissitudes e fazer a relação das potencialidades e habilidades mais evidenciadas no processo de OP dos orientandos com as áreas profissionais nas quais provavelmente obteriam maior êxito. Esses elementos foram trabalhados de uma forma dinâmica e participativa, já que público-alvo solicita essa postura a todo o momento.

Nas atividades propostas, obtivemos grande participação dos alunos, que demonstraram interesse em pontos que dizem respeito ao papel do psicólogo, principalmente no âmbito clínico, e às relações interpessoais professor *versus* aluno.

Ao final do semestre, individualmente fizemos a devolutiva aos alunos, propondo uma relação entre os resultados dos en-

contros, dinâmicas e o envolvimento de cada um em sala com as áreas profissionais.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

A orientação profissional pode ser trabalhada apoiando-se em diferentes referências teóricas da psicologia, como as abordagens clínica, organizacional ou educacional. Cada uma, com especificidades e características próprias, utiliza-se de procedimentos técnicos diferentes. De modo geral, elas priorizam a relação homem-trabalho, abordando questões como a continuação dos estudos, a escolha dos respectivos cursos de interesse, os conflitos relacionados ao desempenho do papel profissional e o planejamento ou reorganização de carreira (Soares, 2000).

O presente trabalho orientou-se na abordagem educacional em OP, que se caracteriza por ser um trabalho realizado com crianças e adolescentes, normalmente vinculado à instituição de ensino. Sob essa perspectiva, há a possibilidade de se trabalhar diversos temas, como conhecimento de si, influência social e da família na escolha profissional, orientação para o trabalho na sociedade capitalista e informação das diferentes profissões e ocupações (Soares, 2000).

A OP com alunos do ensino médio constitui-se em uma proposta preventiva, oportunizando ao profissional da psicologia atuar não só como facilitador da escolha, como também, genuinamente, educador. Isso ajuda a desmistificar a visão que a sociedade ainda possui a respeito dessa área de atuação – de que é apenas clínico o que compreende as relações saúde *versus* doença mental. O papel do psicólogo escolar é hoje diferente do que possuía no início de sua inserção na escola, quando tinha como função medir habilidades, diagnosticar doenças e capacidades.

Segundo Reger (1989, p. 13),

Há um modelo mais apropriado para o profissional que deseja atuar no contexto escolar: assumir um papel de educador. Seu objetivo seria o de “ajudar” a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional por meio da aplicação dos conhecimentos psicológicos.

Este é o seu principal desafio nos dias atuais: assumir a postura de educador, e não de clínico da instituição. No entanto, é possível ser um psicólogo escolar e utilizar-se da escuta clínica, principalmente no que corresponde à relação com o adolescente, que se encontra em uma fase do desenvolvimento em que existem muitas transformações físicas, psicológicas e socioculturais.

É nessa transição entre infância e idade adulta que ocorre a crise de identidade, que, segundo Osorio (1989, p. 14).

Designa um ponto conjuntural necessário ao desenvolvimento, tanto dos indivíduos como de suas instituições. As crises ensejam o acúmulo de experiência e uma melhor definição dos objetivos. E identidade é o conhecimento por parte do indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal, ou entidade distinta dos outros, resultante de identificações prévias.

A crise de identidade é, portanto, uma revisão dos conceitos que anteriormente lhe foram transmitidos e agora podem ser questionados, bem como a elaboração das perdas referentes a esse período, como da imagem corporal, da identidade infantil e dos pais da infância.

Diante desta perspectiva, a OP com adolescentes tem como principal objetivo ajudar o jovem a elaborar seu plano de habilidades e aptidões, preparando-o para as constantes mudanças sociais, garantindo assim decisões mais seguras e elaboradas.

Trabalhar a questão da escolha profissional com jovens é uma tarefa que exige do orientador profissional uma postura ética e compromissada, uma vez que a escolha é possível sim, mas em meio a numerosas limitações impostas pela sociedade, pela família e pelas condições econômicas e geográficas. Porém, mesmo diante a tantas limitações, muitas vezes determinantes, o homem mostra-se sujeito da própria vida e capaz de escolher meio a tantos fatores que influenciam esse processo. Como coloca Soares (2000, p. 45), “[...] o homem é sujeito da sua própria vida, é capaz de fazer escolhas mesmo em condições limitadas e, muitas vezes, determinantes”.

É importante ressaltar o processo de OP facilita a conscientização sobre valores, estereótipos, cultura, crenças e sobre como a importância dada às diferentes profissões influencia o desenvolvimento de uma futura identidade profissional. É fundamental que o orientador profissional encontre na escola uma parceira nesse processo, já que esta, além de fornecer conhe-

cimentos teóricos, deve ser um espaço que possibilite ao aluno o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, oferecendo uma formação adequada para o ingresso no mundo do trabalho, em que atue como um cidadão ético.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

No primeiro encontro fizemos algo menos estruturado, pelo fato de ser o reconhecimento de ambas as partes envolvidas no processo e para que pudéssemos iniciar uma relação de vínculo. Queríamos saber as expectativas que tinham diante dessa proposta de trabalho, o que imaginavam ser a orientação profissional e, principalmente, a visão deles em relação à profissão de psicólogo e sua atuação.

A partir deste movimento pudemos perceber que a grande maioria dos alunos não conseguia visualizar psicólogos que não fossem clínicos, cuidando de pessoas ditas por eles como “loucas” ou “com problemas”. Em diversas situações fomos interpeladas sobre a possibilidade de encontros individuais, situações em que era necessário enfatizar a importância do grupo em orientação profissional.

Nos encontros seguintes, eles se sentiram mais à vontade para fazer perguntas sobre o mercado de trabalho, as dificuldades percebidas para a inserção mesmo quando se tem qualificação profissional, os medos diante do incerto. Em alguns momentos de descontração, ou mesmo quando realizavam o que era solicitado, alguns se sentiam livres para expor que não tinham perspectiva, que não iriam conseguir e que por isso não pensavam nessas possibilidades, apenas desejavam que o ano terminasse.

Em outro encontro, fizemos uma dinâmica na qual foi possível trabalhar questões referentes ao medo. Pedimos que, de olhos fechados, desenhassem o que fosse solicitado, mantendo-se assim por 15 minutos. Quando abriram os olhos puderam perceber os seus desenhos totalmente disformes, grande foi a surpresa, bem como comparação com os dos colegas. No momento da discussão, muitos se referiram ao incômodo de ficar de olhos fechados. Assim, foi possível verbalizar o que os incomoda enquanto adolescentes. Várias foram as verbalizações no sentido de que crescer é difícil, ocasiona muito medo, de que incomoda não ser criança, mas não se quer ser adulto, além das pressões familiares.

Assim foi possível trabalhar previamente questões conflituosas referentes à fase do desenvolvimento na adolescência, como a identidade em transição, o luto do corpo infantil e pelos pais infantis e as expectativas para a vida.

Posteriormente foram propostos os questionários de habilidade, interesses e frases incompletas. Com esse último instrumento foi possível fazer uma reflexão sobre valores, significados e sentidos, sobre “quem eu sou, o que gosto e não gosto”. Percebemos que alguns se interrogavam: “Eu também não sei isso sobre mim?”

O último procedimento foi a aplicação do teste projetivo HTP coletivamente. Diante dos dados obtidos nos encontros quinzenais, de ordem do consciente e inconsciente, pudemos individualmente oferecer a devolutiva do que foi observado. No que se refere à relação entre o perfil dos alunos e as profissões, foram observados os pontos fortes e os que devem ser trabalhados para um bom relacionamento interpessoal.

O momento da devolutiva foi muito significativo; eles se sentiram importantes, valorizados e respeitados. Já que se abriram e puderam fechar esse movimento, alguns mencionaram estar muito ansiosos pelo resultado. Para nós, como acadêmicas, foi fundamental o *feedback* dado por eles na própria devolutiva referente ao nosso trabalho, bem como a postura de aceitação e participação demonstrada durante todos os encontros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve período que passamos na instituição escolar, pudemos perceber na prática a importância do psicólogo na educação como facilitador do processo de ensino, do desenvolvimento psicológico nas diversas fases do desenvolvimento e como elo entre escola e aluno.

A partir dessa experiência foi possível perceber a real necessidade e importância de se iniciar o quanto antes o processo de orientação profissional com os adolescentes, propiciando assim um maior reconhecimento da identidade, a elaboração de suas perdas diante do crescer, a valorização da autoestima, a criação de perspectivas diante do futuro e, se necessário, intervenções psicológicas.

Quando enfatizamos o início precoce de um trabalho com os adolescentes é por essa ser uma fase de grandes mudanças. Com apoio e orientação, será possível viver esta transição de uma forma mais saudável, sem grandes sofrimentos psíquicos.

Nesses encontros ficou evidente o quanto os jovens têm necessidade de um olhar mais humano por parte do educador, o que muitas é negligenciado, dando-se prioridade à parte pedagógica. Em alguns momentos percebeu-se que alguns demonstravam desejo de apenas serem ouvidos.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. J. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M.; GOLÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

REGER, R. **Psicólogo escolar: educador ou clínico?** São Paulo: Quero, 1989.

SOARES, D. H. P. As diferentes abordagens em orientação profissional. In: LISBOA, M. D.; SOARES, D. H. P. (orgs.) **Orientação profissional em ação – formação e prática de orientadores**. São Paulo: Summus, 2000.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: RECORTES DA TRAJETÓRIA DE UMA PSICÓLOGA

Denise de Fátima do Amaral T. Basmage¹

1. INTRODUÇÃO

Em 1991, formei-me em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul-RS (UCS). Resolvi dar continuidade aos meus estudos e, no ano seguinte, ingressei em Psicologia na mesma instituição, mas concluí na FUCMT, em Campo Grande-MS. Durante o curso, fiz estágio nas áreas clínica, organizacional, escolar e estágio voluntário na Santa Casa de Campo Grande. Ainda no último semestre, ingressei no curso de pós-graduação em Estudos Disciplinares de Trânsito no Ensino Superior, concluído em 1994.

Para agregar novos conhecimentos que contribuíssem para a melhoria do meu fazer, participei de congressos, cursos, palestras e seminários, entre outros, na perspectiva da atualização profissional.

A partir daí atuei na área clínica e, após alguns anos, surgiu uma nova oportunidade: trabalhar como professora em uma escola da rede particular de ensino na disciplina de Filosofia – um projeto específico para as turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (atualmente 6º a 9º anos) e 1º ano do ensino médio. O trabalho com a filosofia envolvia todas as questões relacionadas à adolescência, tais como valores, autoestima, autoconhecimento, drogas e sexualidade, e contemplava dinâmicas de grupo, textos reflexivos e filmes educativos.

No início, foi difícil encarar a complexidade de uma sala de aula sem uma experiência anterior, mas a colaboração dos colegas e a credibilidade da direção da escola fizeram um grande diferencial para o meu desempenho. Percebia nos alunos um grande desejo de se expressarem, de compartilhamento.

Posso dizer que foi um grande aprendizado e uma grande experiência. Foi preciso muita dedicação para enfrentar a realidade da sala de aula. Apesar de ter trabalhado por apenas um

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação PPGEduc/UFMS. Orientanda da profª Drª Sônia da Cunha Urt.

ano e meio, pude sentir como são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano.

Na perspectiva de atuar em minha área, tive a oportunidade de mudar de função, agora como orientadora educacional do Colégio Salesiano Dom Bosco, em turmas de 8º e 9º anos.

A minha atuação como orientadora educacional se estendeu de 2001 a 2007. Fazia parte de minhas atividades diárias orientar e acompanhar o desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem e encaminhá-lo às oficinas de aprendizagem (reforço escolar). Outras atividades também eram desenvolvidas: acompanhamento de alunos a viagens, palestras de formação, atendimento aos pais, professores e encaminhamento do aluno, sempre que necessário, a outros profissionais da área da saúde.

Concordo com Hargreaves quando afirma que

As escolas e os professores estão involuntariamente envolvidos em uma transformação mundial da política, da economia, da tecnologia, da cultura, da moral e da vida cotidiana. As estruturas familiares estão mudando, as relações estão se tornando mais temporárias e frágeis, e as individualidades e identidades das crianças correm mais riscos. Os professores falam em haver muito mais responsabilidades sociais no ensino hoje do que havia em outros tempos (HARGREAVES, 2001, p. 202).

Uma atividade realizada foi o projeto “Questões Adolescentes”, para trabalhar com os alunos dessa faixa etária. O grupo era formado por alunos que tinham interesse em participar espontaneamente ou que apresentavam um índice alto de notas abaixo da média – caso em que eram convidados pela orientadora. Nos encontros, que aconteciam uma vez por semana, discutíamos vários assuntos, entre eles dicas de como estudar, valores, autoestima e autoconhecimento, além de assistir a filmes educativos e realizar dinâmicas de grupo. Sempre me preocupei com o aspecto preventivo, de mostrar ao jovem as oportunidades de escolha que ele poderá enfrentar, trabalhar o desenvolvimento de uma boa autoestima, a valorização do ser e projetos de vida.

Pollak assegura que

[...] ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Em relação aos pais, percebia que muitos necessitavam de orientação, sentiam-se perdidos, não conseguiam estabelecer limites e manter a firmeza, especialmente pelas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na estrutura familiar nos últimos anos – pelo fato de muitos trabalharem fora e não poderem acompanhar seu filho mais de perto. Muitas vezes o adolescente perde as referências familiares.

Essas mudanças e exigências trazidas pela era virtual lançam desafios e alterações no contexto escolar, por ser um espaço de construção social.

Rego afirma que

A escola possui uma função social, porque compartilha com a família a educação das crianças, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para transmissão e construção de um conjunto conhecimentos (REGO, 2005, p. 58).

Na minha prática, inicialmente muitas foram as dificuldades, devido à complexidade do ambiente escolar e da função do orientador educacional nesse contexto.

Segundo Rego,

Ainda que se reconheça a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo, moral e social sobre o indivíduo (especialmente durante a primeira in-

fância), pode-se argumentar que seu poder não seja absoluto, e irrestrito. [...] Neste sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno, e sim o de oferecer oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 2005, p. 62).

Em outra reflexão, a autora assevera que

A escola possui uma função social, porque compartilha com a família a educação das crianças, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos (REGO, 2005, p. 58).

Meu maior desafio foi orientar os professores, mostrando a importância de um novo olhar sobre as diferenças encontradas em sala de aula, “um olhar inclusivo”. Eles devem conhecer mais as características dessa faixa etária para lidar melhor com os alunos em seu cotidiano, contemplando não só os aspectos cognitivos, mas colaborando na formação integral do aluno em todos os aspectos sociais e afetivos. Trabalhei junto a essa equipe por meio de dinâmicas, textos reflexivos e orientação individual.

Concordamos com Faria ao asseverar que

Na aurora do séc. XXI, necessitam os professores estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada, porque os modernos

meios de comunicação, liderados pela internet, permitem o acesso instantâneo à informação, e os alunos têm mais facilidade para buscar conhecimento por meio da tecnologia colocada à sua disposição (FARIA, 2002, p. 67).

Segundo os escritos de Tacca,

Em uma sala de aula, alunos e professores, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituem-se mutuamente em sua subjetividade (TACCA, 1999, p. 216).

O fato de acreditar na educação como um processo inacabado, no qual só crescemos como profissionais quando acompanhamos e investimos na nossa formação, melhorando consequentemente a nossa prática educativa, suscitou em mim o desejo de ampliar os conhecimentos, principalmente colaborar com os jovens e professores para a melhoria da qualidade de suas relações.

Por isso, busquei um referencial de estudo em que pudesse aliar a educação e a psicologia para compreender melhor as questões que envolvem os professores e seus alunos. Para tanto, ingressei no GEPPE (Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação-UFMS). É muito significativo poder participar de um grupo de pesquisa que abrange essa interface.

Movida por minhas inquietações como profissional que constantemente reflete sobre a sua prática, ingressei nesse grupo em 2005. Participei da elaboração de um subprojeto de pesquisa sobre a identidade de professores, vida escolar, trajetória profissional e prática pedagógica. Os encontros propiciaram o estudo de textos relacionados à psicologia e à educação, além de discussões e debates sobre temas relevantes, que aumentaram o meu interesse pela pesquisa e, consequentemente, pelo mestrado em Educação.

No ano de 2006, para conciliar o trabalho com o estudo, mudei de setor e passei a trabalhar como orientadora educacional

no período noturno, na EJA e no ensino médio. Nesse período, desenvolvi atividades semelhantes às anteriormente descritas, com alunos que apresentavam dificuldade de leitura, e fiz orientação profissional para os alunos do 3º ano.

Os estudos no grupo proporcionaram o contato com leituras de autores que instigaram importantes reflexões para minha história de vida e formação.

Em seus estudos, Dominicé assegura que

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço em formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 1988 p. 140).

Dentre as descobertas que norteiam meus estudos está o referencial teórico da abordagem histórico-cultural, fundamentada em Vigotski, por favorecer possibilidades de inovação e melhoria para a educação.

Na perspectiva de Vigotski, o organismo e o meio interagem, modificando-se ambos nesta relação. Assim, o desenvolvimento do homem é produto da apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural acumulada. Nesse sentido, a adolescência é uma fase que se construirá a partir do meio sociocultural em que o sujeito está inserido.

Estudos referentes ao campo da psicologia têm evidenciado uma concepção naturalizante acerca do fenômeno da adolescência. Alguns estudiosos contemporâneos ainda a apresentam como uma fase evolutiva, durante a qual o indivíduo trata de estabelecer a sua identidade adulta, porém de uma forma universal e a-histórica

No entanto, essas ideias são questionadas por aqueles que compreendem a adolescência como uma construção histórica

e social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno, e não como um período natural do desenvolvimento.

Compartilhamos as ideias de Ozella ao afirmar que:

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto não considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente (OZELLA, 2003, p. 9).

Um estudo realizado por Bock (2002) propôs-se a analisar os conceitos de adolescência presentes em livros de diversos autores, tais como Zagury (1996, 2001) e Tiba (1996), bem como alguns conceitos acerca de suas principais características, com o objetivo de orientar pais e professores por meio de uma leitura crítica dessas concepções.

Para a autora, a adolescência tem sido definida por vários autores como uma fase natural do desenvolvimento humano, algo que desabrocha entre o final da infância e a vida adulta. Naturalizou-se, assim, a adolescência. Bastaria a todos aguardar que um dia ela chegaria. Um caráter universal e abstrato lhe foi dado, inerente ao desenvolvimento humano. Ela não só foi naturalizada, como tomada como uma fase difícil. Uma fase semipatológica do desenvolvimento, que se apresenta carregada de conflitos “naturais” (Bock, 2004, p. 33).

Prevalecem assim as características negativas de um momento difícil e conflituoso. Bock (2004) assegura que essas concepções vão em direção contrária às ideias da psicologia histórico-cultural.

Nesses estudos a autora conclui que, para esses autores, nenhuma das características dessa fase é constituída nas relações sociais e na cultura.

Nesse sentido, adolescência é um momento significativo, interpretado e construído pelos homens. Responder o que é a

adolescência implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento. Portanto, há necessidade de superação dessa visão naturalizante.

O desejo de atentar para o tema da identidade do adolescente contemporâneo decorre da minha trajetória com esse grupo. O contato no cotidiano e as viagens educativas propiciaram aproximações, momentos de trocas e a percepção de que eles necessitam ser ouvidos.

Em 2007 ingressei no curso de mestrado em Educação da UFMS. Desenvolvo um projeto de pesquisa que tem como tema “A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural”. Como membro do grupo GEPPE, participo das pesquisas “Aprendizagens em professores: concepções e práticas”, “Memória do GEPPE” e “Troveiros, matulas – quá: a educação no processo de constituição de sujeitos que vivem na região do Pantanal”.

Atuei ainda no setor de recursos humanos, como psicóloga organizacional, no Colégio Salesiano Dom Bosco.

Hoje atuo no Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul, no Fórum da Comarca de Três Lagoas-MS, especialmente nas Varas da Infância e Juventude, na 2ª Vara criminal e na 1ª Vara Cível, e nos projetos que desenvolvi: “Estação cultura” (implantação de uma biblioteca/brinquedoteca na instituição de acolhimento de crianças/adolescentes Poço de Jacó) e “Adoção é coisa do coração”, curso preparatório para pretendentes à adoção, entre outros.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as questões apontadas, considero que o profissional de psicologia deve buscar sempre novos conhecimentos, estar aberto a novas oportunidades de atuação, independente daquelas que são mais enfatizadas nos cursos de graduação.

É preciso adequar sua prática à realidade, procurando novos métodos de realizar seu trabalho e buscar continuamente a formação para poder avançar seus conceitos.

Por meio do convívio cotidiano, passei a me identificar com o trabalho junto aos adolescentes, a descobrir seus anseios, suas dificuldades e sua coesão grupal – uma cumplicidade com o outro. Acredito que essas trocas foram fundamentais para o

meu crescimento pessoal.

Posso dizer que orientei e ensinei, mas em contrapartida aprendi muito, o que foi muito gratificante.

Compartilhamos as ideias de Vigotski ao referir-se sobre um dos princípios de seu método, onde assegura que

Defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram-se ao longo do tempo, isto é, processos que passaram por meio de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e se tornaram fossilizados. Essas formas automatizadas ou mecanizadas, as quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaramse mecanizados (VIGOTSKI, 2003, p.84).

Existe, portanto, a necessidade de romper com conceitos e práticas fossilizadas que se cristalizaram ao longo do tempo para instaurar novas formas de pensar e agir como atores no contexto escolar, onde podemos exercer o papel de mediadores no processo de formação dos conceitos e dos processos psicológicos superiores.

Para tanto, é necessário desvencilhar-se de muitas influências advindas de nossa formação, sobretudo quando o foco restringe-se especialmente a uma área específica.

Acredito que a inserção do psicólogo na sociedade pode contribuir de forma significativa nas mais diversas áreas de atuação.

Concordo com Urt (2000) ao afirmar que

A psicologia pode ser uma ciência a serviço da transformação, se tiver o compromisso de desvelar o aparente e desocultar o real. Partindo de modelos teóricos que considerem o homem um ser histórico-social, utilizando como aporte filosófico para essa abordagem o método histórico e dialético (URT, 2000, p. 18).

Destaco também as contribuições da metodologia interdis-

ciplinar, uma vez que impõe que cada especialista transcenda a sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher a contribuição das outras especialidades, o que pode beneficiar muito o seu trabalho.

Reconhecemos também a contribuição da psicologia escolar para que os fenômenos educativos sejam mais bem compreendidos. Porém, muitas vezes encontram-se dificuldades nas relações interpessoais pelas intervenções feitas no cotidiano na instituição. Cabe aqui uma reflexão sobre o papel do psicólogo escolar. Qual a imagem dos professores sobre ele? Quais as dificuldades encontradas nesse ambiente? De que modo ele pode orientar alunos, professores e pais nesse universo tão complexo em que a escola está inserida na contemporaneidade?

Podemos coletar “achados preciosos”, fazer boas intervenções e orientações, porém é necessário que barreiras sejam transpostas.

A experiência com os grupos de estudos e pesquisa é fundamental para favorecer as trocas compartilhadas na interface psicologia-educação.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana. **Cad. CEDES**, Campinas: v. 24, n. 62, pp. 26-43, abril/2004.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. De Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b. pp.131-153.

FARIA, E.T. O Professor e as tecnologias. In ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. pp. 57-62.

HARGREAVES, A.; EARL L.; RYAN J. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Trad. Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências construídas: a visão da**

psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.
POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. In: Estudos históricos, Rio de Janeiro. v. 5. n. 10, 1992. pp. 200-212.

REGO, Teresa Cristina **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TACCA, M. C. Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. REY, F. G. (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. pp. 215-239.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

URT, S. da Cunha. **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, UFMS, 2000.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: TRABALHANDO COM ESTUDANTES EM UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA

Flávia Maria Feroldi Ferreira¹

Sônia da Cunha Urt²

1. INTRODUÇÃO

A escolha profissional se constrói a partir de um contexto social, econômico e político específico, no qual a orientação profissional busca colaborar no processo individual dessa escolha. De acordo com Aguiar e Bock (1995, p. 22), “[...] a escolha é um ato de coragem do jovem, que escolhe, naquele momento, o que quer e o que está disposto a perder. É um momento importante da construção da sua individualidade.”

Retomando brevemente a história da orientação profissional, reconhece-se que ela surge no início do século XX, na França e nos Estados Unidos – fruto da sociedade capitalista, em que a relação do homem com o trabalho se torna significativa –, partindo dos princípios da Teoria do Traço e Fator, que prevaleceu até meados da década de 1950, período em que passou a sofrer influências da psicologia vocacional, tendo como base os estudos da psicologia da personalidade e do desenvolvimento (FERRETI, 1988).

A partir dessas duas frentes psicológicas, a orientação profissional foi se constituindo, voltada ora para os estudos das vocações, ora para os estudos socioeconômicos. Essa dualidade se faz presente nos dias atuais e Bock (2002), em uma crítica à dissociação entre indivíduo e sociedade presente na classificação de Crites, propõe outra organização das abordagens teóricas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias para além da crítica.

¹Mestranda em Educação – PPGEdu/UFMS – supervisora e executora do projeto.

²Orientadora – DCH/CCHS/PPGEdu/UFMS – responsável pelo projeto.

Dentro desse último grupo, estudiosos como Ana Mercês Bahia Bock, Silvio Duarte Bock e Wanda Maria Junqueira Aguiar propõem uma orientação profissional embasada na abordagem histórico-cultural de Vigotski³, considerando que o indivíduo desenvolve-se a partir da relação com o ambiente sociocultural em que vive.

É por isto que se propõe uma nova abordagem denominada “sócio-histórica”, aceitando as formulações desenvolvidas pelas teorias críticas, mas apontando que é necessário um avanço na compreensão da relação indivíduo-sociedade, de forma dialética, e não idealista ou liberal; isto é, deve-se caminhar para a compreensão do indivíduo como ator e ao mesmo tempo autor de sua individualidade, que não deve e não pode ser confundida com individualismo (BOCK, 2002, p. 67).

Tal perspectiva tem como questão central a aquisição de experiências pela interação do sujeito com o meio, ou seja, sua constituição nas relações sociais, na troca com outros e consigo próprio. Assim se processa a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais mediadas pelos símbolos, sobretudo pela linguagem.

Vigotski e seus colaboradores idealizaram e elaboraram seus estudos defendendo a ideia de que a cultura é como um elemento da natureza humana, inserida em um processo histórico que modela as ações psicológicas do homem (Leontiev, 1978). Nesse sentido, é a cultura que possibilita ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, um universo de significações que fornece, em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, a apropriação de conceitos e significações.

Para Leontiev (1978) é por meio da atividade que o homem se desenvolve e se hominiza. E é na sociedade que ele irá encontrar também os motivos, objetivos e meios para a realização da sua atividade.

³Não há consenso na grafia do sobrenome de Lev Semyonovitch Vygotsky. Neste trabalho, opta-se pela grafia com dois “is”, preservando-se a empregada pelos diferentes autores e editores nas citações.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Nesse sentido o lugar de onde nos colocamos para organizar este trabalho é o território das ideias da psicologia histórico-cultural, que considera a importância dos fatores sociais, econômicos e culturais na constituição do sujeito, imprimindo-lhe uma visão e uma leitura crítica da sociedade em que vive.

[...] a partir da concepção de “condição humana”, isto é, alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com os outros homens. Um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive (BOCK, 2002, p. 72).

Assim, o presente trabalho traz o relato de um programa de orientação profissional realizado em uma instituição inclusiva. Para sua elaboração e seu desenvolvimento, estiveram envolvidos os alunos do 5º ano⁴ de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a psicóloga e mestranda em

⁴Adauto Furlanetti, Débora Dos Santos Soares, Estela Barbosa Paulino, Juberto Antonio Massud, Laís Amaral Malhado, Leandra Pereira Da Silva, Roberta De Souza Salgado, Sophia Paes Mariano e Katiane Lopes Xisto.

educação pela UFMS Flávia Maria Feroldi Ferreira, sob a coordenação e orientação da profª Dr.ª Sônia da Cunha Urt.

2. CONHECENDO A INSTITUIÇÃO E O PROJETO

Antes de iniciarmos o relato do programa, cabe aqui apresentar o local em que o projeto foi desenvolvido.

A instituição se configura como entidade beneficente de assistência social sem fins lucrativos e tem por objetivo oferecer serviços educacionais não formais com ênfase na modalidade de ações afirmativas ou medidas especiais compensatórias, destinadas a jovens e adultos provenientes das minorias sociais, como afro-descendentes, índios e portadores de necessidades especiais.

Ela se organiza como um cursinho pré-vestibular, tendo como proposta educacional a possibilidade de acesso dos diversos grupos étnicos de baixa renda a um curso superior. A equipe técnica é composta por um presidente, um coordenador e um secretário geral, que respondem às questões administrativas e pedagógicas.

Ao perceber as indecisões e inquietações dos alunos diante da escolha profissional, o presidente solicitou nosso trabalho e, a partir deste contato, elaborou-se o projeto que, ao considerar os princípios e objetivos da instituição, abordou a escolha como algo que se constrói a partir de um contexto social, econômico e político específico. Nesse sentido, a orientação profissional,

[...] além de contribuir para incorporar novos aspectos (determinações) à reflexão que os orientandos fazem com a finalidade de escolher a profissão, ajuda na eliminação de preconceitos, superando análises superficiais e restritivas, possibilitando, enfim, uma leitura mais complexa e completa da realidade na qual estão imersos (BOCK, 2002, p. 177).

Assim, segundo esse mesmo autor, ela não deve ser entendida como solução para os conflitos ou indecisões, o que de certa forma patologiza ou trata como inapto aquele que não consegue se decidir. A melhor forma de se escolher é refletir acerca do maior número de determinações possíveis para, a partir

daí, projetar-se, imaginar-se, planejar-se em determinada(s) profissão(ões).

Dessa forma, nossa proposta de trabalho, fundamentada na abordagem da psicologia histórico-cultural, mostrou-se coerente com a proposta da instituição, centrada na causa das minorias, que almeja uma sociedade menos desigual, com oportunidades para todos, formando e incentivando cidadãos críticos e autônomos nas suas decisões.

3. OBJETIVOS

O objetivo principal do projeto foi proporcionar uma reflexão acerca da escolha profissional, considerando os determinantes históricosociais, auxiliando os alunos na obtenção de uma visão crítica em relação às questões atuais do mundo do trabalho, da profissão e da escolha.

Tivemos também como objetivos:

- Estimular o desenvolvimento do autoconhecimento, para facilitar o processo de escolha profissional;
- Fornecer informações acerca do mundo do trabalho, do mercado e das profissões;
- Aplicar técnicas, motivando o pensamento crítico no processo, com base nas condições concretas da realidade socioeconômica e cultural;
- Promover reflexões com os participantes, a fim de favorecer a tomada de decisões;
- Apresentar um conjunto de temas com vistas a uma ação consciente no campo da escolha profissional, buscando desenvolver nos participantes o sentido de valor pessoal, bem como colaborar para a construção da cidadania.

4. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS

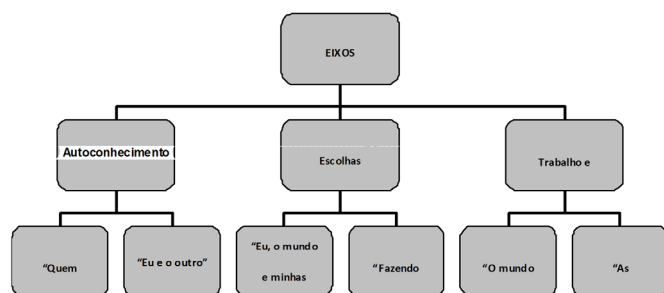
O projeto contou com a participação de aproximadamente 50 alunos. Os procedimentos iniciais foram: 1) divulgação do projeto; 2) inscrição dos interessados (70 inscrições); 3) termo de consentimento para participação devidamente assinado pelos responsáveis e pelos alunos; e 4) início dos encontros.

Optamos pela orientação em grupo, pois acreditamos que permite ao jovem perceber-se como um sujeito inserido

num espaço social concreto, sendo ao mesmo tempo constituinte desse espaço e constituído por ele, permitindo-lhe questionar e problematizar, construir e desconstruir ideias e conceitos que se ampliam ao longo do processo de aprendizagem. Por meio dos encontros, houve a possibilidade do compartilhamento de experiências, apreensões, medos, informações, perspectivas e sonhos presentes no processo de escolha.

Os encontros aconteceram na própria instituição, semanalmente, com uma hora de duração, e organizaram-se nos seguintes passos: aquecimento e relaxamento, aplicação e discussão de dinâmicas, textos, músicas e poemas, sempre encerrando com o fechamento do tema trabalhado. Para o desenvolvimento do projeto foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, dinâmicas grupais, músicas, poemas e textos, acompanhados de muita discussão e participação dos alunos.

Diante da proposta de uma orientação profissional que colocasse em discussão os determinantes para uma escolha bem ancorada, foram propostos eixos temáticos, contendo, cada um deles, temas específicos para serem trabalhados. Os eixos e os temas encontram-se explicitados no diagrama a seguir:



O primeiro encontro se destinou à apresentação do projeto e dos sujeitos envolvidos nele. Nesse momento houve a apresentação de um vídeo intitulado “Trabalho, trabalho”, organizado e realizado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP.

Como exposto no diagrama, os encontros se dividiram em eixos temáticos, tendo cada um dois encontros. O primeiro, intitulado “Autoconhecimento” buscou possibilitar aos orientandos a reflexão e a análise da própria trajetória de vida, revendo seus desejos com a tentativa de compreender como se constrói a individualidade e possibilitar-lhes o reconhecimento do que já desenvolveram em termos de interesses, habilidades e características pessoais, para projetar o que mais se pretende desenvolver, mudar e, sobretudo, construir. É preciso deixar claro que esse eixo não teve a pretensão, em momento algum, de relacionar as características pessoais com as profissões, mas sim de proporcionar aos alunos o autoconhecimento.

O quarto e quinto encontro fizeram parte do eixo “Escolhas”, cujos subtemas abordaram: “Eu, o mundo e minhas escolhas” e “Fazendo escolhas”. Esse eixo enfocou as várias escolhas que fazemos no cotidiano, propondo aos estudantes uma reflexão sobre as possibilidades existentes na sociedade.

O terceiro e último eixo objetivou discutir como o trabalho se configura na atual sociedade, por meio de debates sobre o mercado de trabalho, as profissões e a diferença entre emprego, trabalho e profissão. Discutiram-se também as áreas de conhecimento em que as profissões se inserem nos cursos superiores. Para essa discussão foi organizada uma mesa redonda com três profissionais, das áreas de exatas, humanas e biológicas, a fim de que promovessem um debate sobre as profissões e os cursos universitários de cada área. Ao final das exposições, foi aberto um espaço para que os alunos fizessem perguntas e expusessem suas dúvidas.

O encerramento do programa consistiu na devolutiva final e na avaliação do projeto, realizada em grupo por meio da reflexão e da retomada dos aspectos trabalhados no decorrer dos encontros. O ponto mais discutido foi a mesa redonda, uma vez que essa atividade possibilitou aos alunos maiores informações sobre os cursos nas universidades, sobre as profissões e, sobretudo, acerca de algumas informações sobre estágios e bolsas de estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou aos alunos a discussão e a reflexão dos vários fatores a serem considerados no processo de escolha profissional, sendo ela multideterminada e datada pelo momento histórico atual, ressaltando a necessidade de se considerarem as exigências do mercado de trabalho, sua dinamicidade e plasticidade, as possibilidades de formação profissional, as habilidades e os fatores pessoais que influenciam a escolha. Dessa forma, o grupo foi incentivado a pensar e analisar todos os aspectos envolvidos na escolha.

Durante os primeiros encontros, percebemos a dificuldade de os alunos considerarem a chance de escolher outras profissões além das que eram por eles apontadas a princípio, contudo, no decorrer das atividades notamos a ampliação do foco de possibilidades.

Assim, a partir da contribuição da psicologia, os sujeitos puderam ter um novo olhar sobre suas experiências; possivelmente buscaram elaborar melhor seus projetos de vida e, especialmente, estabelecer critérios para planejar seu futuro e conquistar seus objetivos.

Durante a apresentação do programa, no primeiro encontro, foi identificado que os alunos mostravam-se interessados em participar da orientação. Nos encontros seguintes, tal interesse foi se consolidando, uma vez que eles se mostraram abertos e dispostos a participar das atividades promovidas, cada vez mais se expressando e participando ativamente.

Considera-se que o objetivo da orientação foi atingido, uma vez que os temas discutidos em cada eixo foram contínuos e interligados, trazendo como característica dominante os debates e o envolvimento dos estudantes. O tema “Fazendo escolhas” destaca-se, pois foi desenvolvido com muito entusiasmo pelos alunos, que se depararam com situações que envolviam diferentes escolhas, cada uma com seus pontos positivos e negativos, englobando perdas e ganhos.

O programa proporcionou também a reflexão sobre a relação entre homem, sociedade e mercado de trabalho por meio da relação dialética existente entre eles. Por meio das atividades, foram levantadas questões do mercado de trabalho, como a dificuldade de se encontrar vagas para todos, abordando-se assim o desemprego.

A mesa-redonda, formada por profissionais qualificados, propiciou aos alunos o conhecimento das três grandes áreas (exatas, humanas e biológicas) e possibilitou um entendimento de como os cursos se estruturam nelas. Esse momento foi de esclarecimentos e informações referentes à dinâmica do universo acadêmico, por evocar muitos questionamentos e sanar várias dúvidas.

Ao adotar a psicologia histórico-cultural, buscou-se sinalizar aos jovens os vários determinantes da escolha, a fim de possibilitar uma visão de mundo crítica, que pudesse auxiliá-los nesse momento. Assim, as atividades atuavam sempre como dispositivos para discussões, levantando problemas e dificuldades cotidianas nas profissões, fazendo com que os alunos expusessem suas ideias e auxiliassem seus colegas nas suas resoluções.

A partir dessa perspectiva, foi possível superar a visão psicométrica da orientação, que se restringe a testes psicológicos e questionários fechados, que muitas vezes conduzem a respostas diretas e sem questionamentos. Dessa forma, o programa mostrou-se eficaz, uma vez que trouxe à tona diversos aspectos da subjetividade dos sujeitos permeados pela convivência familiar, suas ideias de trabalho, suas prioridades, emoções e conflitos. Ao longo dos encontros ficou evidente o quanto esses jovens organizam seus objetivos, seus desejos e sonhos de uma forma contextualizada, pensando no seu país, nas necessidades e em seu papel na sociedade.

Algo que esteve muito presente foi a questão das influências, ou seja, sempre se chegava à dúvida entre escolher pelo desejo e pelo sonho em exercer determinada profissão ou pela remuneração e ascensão econômica. Tais discussões mostraram-se ricas e polêmicas, tornado-se cada vez mais elaboradas e conscientes ao longo dos encontros.

Segundo Bock (2002, p. 57) “[...] os indivíduos se modificam com o tempo e, mais do que isso, adquirem habilidades, mudam interesses e transformam suas características pessoais”. Nesse sentido foi possível notar que essa temática trouxe certo alívio aos participantes, posto que estabeleceu a decisão não como algo perene, mas sim apenas o início de uma escolha.

Dentro desse contexto, refletimos sobre nossos objetivos, as expectativas dos alunos e o caminho que o programa de orientação profissional seguiu. Buscamos sempre refletir acerca da realidade social e suas contradições, sobretudo o liame exis-

tente entre questões políticas, econômicas, sociais e culturais que se arrolam na constituição do ser humano e, consequentemente, trazem implicações para sua escolha profissional.

Percebemos assim que é possível contribuir para a formação de sujeitos críticos por meio de um novo olhar sobre as experiências, as profissões e as escolhas que são feitas na vida, buscando com que estas sejam mais autônomas e livres de contaminações de qualquer ordem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In BOCK, A. M. B. *et al.* **A Escolha Profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRETI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, PT: Horizonte Universitário, 1978.

OZELLA, S. (org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SÃO GABRIEL DO OESTE

Jeane de Araujo Rocha Martins Araujo- NUESP/MS¹

1. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SÃO GABRIEL DO OESTE

O NUESP – Núcleo de Educação Especial de São Gabriel do Oeste – é um órgão de segmento público estadual que tem como atribuição o atendimento a crianças com deficiências, objetivando sua inclusão nas salas de aula do ensino regular. No município de São Gabriel do Oeste, realizou uma importante parceria com a prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para que não houvesse crianças sem atendimento especializado em suas diversidades, priorizando de forma importante essa ação na educação especial.

Esse trabalho é realizado por técnicos que atendem as escolas estaduais e municipais na identificação de alunos com suspeita de alguma deficiência, no encaminhamento para os serviços necessários, visando ao atendimento à sua especificidade, ao atendimento e apoio à família, ao acompanhamento do aluno incluso e de sua evolução e/ou dificuldades pedagógicas ou emocionais e no apoio técnico e pedagógico aos professores, tanto da sala de aula quanto da sala de recursos, além dos itinerantes e intérpretes de alunos surdos.

De acordo com Fávero,

O direito de todos à educação tem peculiaridades: não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio de igualdade de acesso e permanência em escola (art. 206, I, CF), bem como a garantia do Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I, CF).

¹ Psicóloga especialista em Metodologia da Educação Especial/UNAES-MS. Especialista em Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers/CESIR-RJ.

Em se tratando de crianças e adolescentes, principalmente, o seu direito à educação só estará totalmente preenchido:

- a) Se o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF).
- b) Se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso de ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LDBEN, ECA e normas infralegais).
- c) Se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) [...].

É deste direito que as pessoas com deficiências, também são titulares. É certo que além destes objetivos, requisitos e garantias para educação, nossa Constituição garante, agora apenas para as pessoas com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (Fávero, 2007, p.16).

A Prefeitura de São Gabriel do Oeste, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, no momento representada pela educadora Elizabeth Gricelda Klein, nunca mediu esforços para que a educação fosse oferecida em todos os seus segmentos, transformando pessoas em verdadeiros cidadãos conscientes de seu desenvolvimento educacional para um país melhor.

Esse projeto conta com diversos profissionais qualificados, buscando cumprir suas atribuições no que concerne à educação especial. Abaixo estão descritas as atribuições de funcionamento do NUESP/MS.

2. ATRIBUIÇÕES DO NUESP

- Articular e estabelecer parcerias junto aos serviços de saúde, assistência social e transporte, entre outros;

- Avaliar os alunos encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com o indicativo de necessidades educativas especiais (NEEs);
- Encaminhar os alunos avaliados aos serviços de apoio pedagógico especializado (sala de recursos, professor-intérprete, ensino itinerante, classe comum etc.);
- Orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores dos serviços de apoio pedagógico especializado;
- Apoiar e acompanhar os professores de classe comum no processo de ensino e o desenvolvimento acadêmico dos alunos incluídos;
- Contribuir para a formação continuada de toda a comunidade escolar, promovendo momentos de estudos, debates, palestras e divulgação da educação especial nos segmentos das unidades escolares, além de divulgar e discutir os documentos legais norteadores dessa modalidade;
- Cumprir e fazer cumprir as diretrizes educacionais da educação especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação (SED).

3. TÉCNICOS DO NUESP

São professores e/ou profissionais especializados, com formação preferencialmente em pedagogia, psicologia e/ou áreas afins, ligados administrativamente à unidade escolar e pedagogicamente à Coordenadoria de Educação Especial/SUPED/SED e SEMEC – Secretaria de Educação Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

O NUESP de São Gabriel do Oeste conta com quatro profissionais, que fazem o atendimento das redes estadual e municipal, em parceria desde 2001.

Os atendimentos são realizados em uma escola-polo, com os seguintes profissionais:

Cleonice Rose Vicentini Pasqualli

Habilitada em Pedagogia;

Especialista em Educação Especial;

Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino e Metodologia em Educação Especial;

20h no NUESP/MS;

SEMEC/MS.

Marilene Martins Barbosa Araújo

Habilitada em Pedagogia;
Especialista em Educação Especial;
Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino e Metodologia em Educação Especial;
20h no NUESP/MS;
SED/MS.

Vilma Juliani Zimmermann

Habilitada em geografia;
Especialista em Educação Especial;
Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino e Metodologia em Educação Especial;
20h no NUESP/MS;
SED/MS

Jeane de Araujo Rocha Martins Araujo

Habilitada em Psicologia;
Especialista em Educação Especial;
Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino e Metodologia em Educação Especial;
40h no NUESP/MS;
SEMEC/MS.

4. ATENDIMENTO ÀS ESCOLAS

O atendimento às escolas é realizado por meio de visitas periódicas das técnicas que, diante de solicitações das coordenações pedagógicas em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno em sala de aula, prosseguem com um contato com a família, realizando uma entrevista e buscando a autorização para a avaliação de seu filho. Inicia-se então o processo de avaliação psicológica e pedagógica, com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas e encaminhar o aluno para o atendimento de suas necessidades.

São oferecidos ao aluno, entre outros serviços:

- Atendimento em sala de recursos: com a finalidade de desenvolver as potencialidades específicas do educando, com o auxílio de recursos, equipamentos e materiais pedagógicos

num ambiente estimulador, de forma intencional, buscando as competências pedagógicas e a inclusão escolar e social.

- Atendimento de ensino itinerante: domiciliar e escolar, que viabiliza, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde.
- Atendimento com o professor-intérprete: oferece profissionais especializados para interpretar a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – aos alunos surdos nas classes de ensino comum.
- Atendimento psicológico e fonoaudiológico: realizado em parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde, que conta com profissionais da área clínica para o atendimento da demanda comportamental e emocional, assim como da reabilitação da linguagem.
- Avaliações oftalmológicas e médicas: em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

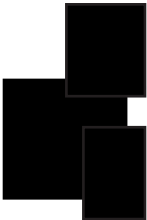
5. ATENDIMENTOS EM SALA DE RECURSOS

Os atendimentos em sala de recursos (SR) são realizados em diferentes regiões da cidade, atendendo a todos os bairros e também à área rural do município, atendendo alunos com deficiência mental (DM), deficiência auditiva (DA) e em classes especiais (CE). As salas estão alocadas nas seguintes escolas:

- E.E. Creuza D. Coleta – SR/DM – 50 alunos (período matutino/vespertino 40h); SR/DA – 10 alunos (período matutino/vespertino 20h);
- E.E. São Gabriel – SR/DM – 53 alunos (período matutino/vespertino 40h);
- E.E. Dorcelina Folador – SR/DM – 12 alunos (período matutino/vespertino 20h);
- E.E. Bernardino F. Cunha – CE/DM – 11 alunos
- E.M. Nilma G.Gazineu – SR/DM – 58 alunos (período matutino/vespertino 40h);
- E.M. Filinto Müller – SR/DM – 10 alunos.

6. SALAS DE AULA COM PROFESSOR INTÉRPRETE

Essas salas estavam assim distribuídas no ano de 2008 para melhor atender a demanda de alunos surdos:



- Período matutino/vespertino: 1º ano (matutino), 5º ano (matutino), 6º ano (vespertino), 7º ano (vespertino).
- Período noturno: 2º ano do EM e 3º fase – CEJA

7. ENCAMINHAMENTOS

Os encaminhamentos seguem um protocolo de atendimento para melhor organização da equipe e, assim, melhor atendimento à família, ao aluno e à escola. São passos deste protocolo:

- 1º passo: suspeita de alguma dificuldade pelo professor do educando – encaminhamento para a coordenação pedagógica;
- 2º passo: pré-avaliação pela coordenação pedagógica e encaminhamento para o NUESP – após isso, o pedagogo e a psicóloga vão à escola do aluno, com o objetivo de conhecer seu histórico com mais precisão e os recursos utilizados para sua aprendizagem. Também nesse momento começa-se um trabalho investigativo com o objetivo de observação desse aluno em seu ambiente escolar.
- 3º passo: agendamento do atendimento pelo NUESP com os responsáveis e o educando – momento de contato direto com os pais ou responsáveis. Depois de concluído o processo de investigação na escola, o aluno segue para avaliação pedagógica e psicológica com instrumentos específicos.
- 4º passo: encaminhamento do resultado e devolutiva do diagnóstico pedagógico e psicológico, com seus encaminhamentos – acontece com as orientações aos coordenadores e professores e, posteriormente, contato com a família.
- 5º passo: acompanhamento sistemático nas escolas e aos alunos atendidos pelo NUESP.

8. REALIZAÇÕES E PARTICIPAÇÕES DOS TÉCNICOS DO NUESP

São realizadas, ainda, outras ações, como a participação e realização de congressos e encontros de formação continuada para professores de toda área publica e particular do município, entre as quais:

- Participação na Oficina de Educação Especial do Encontro de Educadores;

- Organização e coordenação na realização do curso de LI-BRAS em São Gabriel do Oeste (redes estadual e municipal);
- Participação na formação continuada para professores, sendo seus membros formadores do segmento de educação especial;
- Acompanhamento do planejamento mensal com os professores de salas de recursos;
- Acompanhamento da frequência e assiduidade dos alunos em salas de recursos;
- Orientação aos profissionais da educação que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais ou outra dificuldade apresentada no processo de aprendizagem;
- Acompanhamento pedagógico nas escolas estaduais e municipais;
- Realização de avaliações pedagógicas e psicológicas em alunos encaminhados ao NUESP;
- Participação em cursos e formações estabelecidos pela SEMEC e pela SED;
- Atividades solicitadas por outras secretarias (palestras, orientações, diagnósticas, pedagógicas e outras).

Abaixo se apresenta um demonstrativo de atendimento realizado entre os anos de 2001 e 2007 e seus percentuais por escola e encaminhamentos.

Dados estatísticos das avaliações e encaminhamentos realizados entre os anos de 2001 e 2007.

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total	%
Total de alunos avaliados	104	106	49	59	54	55	52	479	100
Total de alunos encaminhados p/ sala de recurso e classe especial	66	64	34	48	37	42	42	333	69,51



Número de alunos avaliados por escola

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total	%
E. M. Nilma Glória Gerace Gazineu	27	34	13	16	6	24	17	137	28,60
E. M. Pingo de Gente	16	20	6	7	8	11	8	76	15,86
E. M. Armelindo Tonon	6	14	5	11	3	4	2	45	9,39
E. M. Ênio Carlos Bortolini	5	19	9	4	2	6	3	48	10
E. M. Senador Filinto Muller	6	6	0	3	7	3	4	29	6
E. E. Bernardino Ferreira da Cunha	16	6	4	7	5	1	3	42	8,77
E. E. São Gabriel	16	0	4	3	2	2	3	30	6,3
E. E. Dorcelina Folador	0	0	8	0	16	0	3	27	5,63
E. E. Creuza Apª Della Coleta	13	8	3	8	4	2	9	47	9,8

Alunos encaminhados para sala de recursos em relação à demanda de cada escola

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total	%
E. M. Nilma Glória Gerace Gazineu	14	20	07	12	4	16	06	79	57,66
E. M. Pingo de Gente	6	11	2	5	3	4	2	33	43,42
E. M. Armelindo Tonon	2	14	8	3	1	3	1	27	60
E. M. Ênio Carlos Bortolini	5	19	9	4	2	6	3	32	66,66
E. M. Senador Filinto Muller	4	3	0	1	6	3	3	20	68,96
E. E. Bernardino Ferreira da Cunha	13	4	3	5	2	0	1	28	66,66
E. E. São Gabriel	12	0	3	2	2	2	3	24	80



E. E. Dorcelina Folador	0	0	4	0	11	3	2	20	74,08
E. E. Creuza Apª Della Coleta	8	6	1	6	3	2	4	30	63,82

Alunos encaminhados para classe especial

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total	%
E. M. Nilma Glória Gerace Gazineu	1	4	7	4	0	4	10	30	21,89
E. M. Pingo de Gente	1	2	0	0	0	1	2	6	7,89
E. M. Armelindo Tonon	1	4	0	3	0	1	2	10	22,22
E. M. Ênio Carlos Bortolini	1	0	1	2	0	0	1	5	10,41
E. M. Senador Filinto Muller	1	2	0	2	1	0	1	7	24,14
E. E. Bernardino Ferreira da Cunha	1	2	0	2	1	0	1	7	16,66
E. E. São Gabriel	1	0	0	0	0	0	0	1	3,33
E. E. Dorcelina Folador	0	0	1	0	1	0	0	2	7,40
E. E. Creuza Apª Della Coleta	5	1	1	2	0	0	3	12	25,53

Outros encaminhamentos: psicólogo, avaliação neurológica, atendimento fonoaudiólogo etc.

Ano	2001 - 2007
E. M. Nilma Glória Gerace Gazineu	30%
E. M. Pingo de Gente	51,3%
E. M. Armelindo Tonon	19%
E. M. Ênio Carlos Bortolini	20%
E. M. Senador Filinto Muller	4%
E. E. Bernardino Ferreira da Cunha	24%
E. E. São Gabriel	34%
E. E. Dorcelina Folador	23%
E. E. Creuza Apª Della Coleta	3%

A preocupação com a realização da inclusão no município de São Gabriel do Oeste aos alunos com dificuldade e deficiências e o acompanhamento efetivo, priorizando o desenvolvimento pedagógico, apenas vem de encontro ao cumprimento das legislações vigentes. Esse serviço é essencial não somente aos alunos, mas também aos educadores que os acolhem e a suas famílias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei em pensar que pudesse existir**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de Fevereiro de 2001.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. **Deliberação CEE/MS Nº 7828**, de 30 de maio de 2005.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DO OESTE: PRÁTICAS E DESAFIOS

Juliana Chioca Ipolito

Prefeitura Municipal de São Gabriel do Oeste

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de minha experiência como psicóloga educacional no município de São Gabriel do Oeste. Assim que me formei, tive a grata experiência de ser aprovada em um concurso público para a área de atuação com que mais sentia afinidade durante a graduação. No entanto, sabia que não seria uma tarefa fácil, pois já havia constatado em estágios e na própria bibliografia da área que o trabalho do psicólogo escolar/educacional ainda era pouco conhecido pelos profissionais de educação e, como consequência disso, acabava tendo seu papel confundido com o do psicólogo clínico e até mesmo com o de outros profissionais, como o psicopedagogo.

Assim, inicio esta exposição fazendo um breve – e necessário – esclarecimento sobre o papel de psicólogos escolares/educacionais. Eles são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, assim como se dedicam ao ensino e à pesquisa na interface psicologia e educação. Seu trabalho se dá mais no âmbito da instituição como um todo, e não focado apenas no indivíduo. Aborda problemas de relacionamento dentro da instituição – professores-alunos, direção-funcionários etc. – e procura trazer a família desses alunos para dentro do processo ensino-aprendizagem e sua formação integral.

¹Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007). Atuou como psicóloga educacional na cidade de São Gabriel do Oeste, do período de fevereiro de 2008 a agosto de 2009. Tem experiência na área de Psicologia Educacional. Atualmente participa do GEPAPET (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aspectos Psicossociais de Educação e do Trabalho). É aluna do programa de Mestrado em Educação da UFMS. É aluna da Especialização em Psicoterapia da Infância e da Adolescência, do Instituto de Pesquisas Psicossociais. É coordenadora local do curso de Especialização Gestão Pública e Sociedade da UFT em parceria com a UNICAMP, do polo de Campo Grande.

Como aponta Reger (1982),

O psicólogo escolar atua, em primeiro lugar, de acordo com um papel de educador. Seu objetivo básico no sistema da escola pública é ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos. Ele está nas escolas para ajudar a planejar programas educacionais para as crianças (p.13).

Também Antunes (2007) propõe uma prática diferenciada do modelo clínico, pautada na ação pedagógica, com o psicólogo se inteirando do processo educativo:

Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica (ANTUNES, 2007, s/p).

A maioria dos educadores, contudo, não reconhece estas formas de intervenção como sendo próprias da atividade do psicólogo escolar/educacional. Como aponta Rosseti *et al.* (2004), em pesquisa realizada na cidade de Vitória, uma parcela significativa dos profissionais de educação afirma conhecer como trabalho do psicólogo na escola os atendimentos individuais e/ou clínicos, principalmente com os alunos.

Foi exatamente essa situação que encontrei nas escolas municipais de São Gabriel do Oeste: a enorme expectativa dos profissionais de educação em torno de minha atuação clínica na escola – com os alunos-problema, evidentemente.

Sabe-se que a atuação do psicólogo no contexto escolar não deve compreender a prática clínica, pois ao tratar os problemas de aprendizagem e comportamento como um desvio emocional ou um distúrbio psicopatológico, ele transfere toda a causa do problema para questões intrínsecas ao aluno, decorrendo daí pensar que a solução também está dentro dele. Por isso a psicoterapia é tão recomendada pelos professores nesses casos, pois desvia o problema, que muitas vezes está na sua metodologia de ensino (Patto, 1984; Reger, 1984; Martinez, 2010; Antunes, 2007).

No entanto, a equipe da Secretaria de Educação do município tinha conhecimento de que o papel do psicólogo na educação deveria ser mais de educador do que de clínico. Por isso, com o intuito de promover um serviço mais abrangente, implantou-se o cargo de psicólogo educacional. Isso porque a atuação do psicólogo no contexto escolar ocorria apenas por meio do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NUESPI) e do Núcleo de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), tendo como foco de trabalho apenas os alunos ditos “especiais” – ou por dificuldade ou por talento acima da média.

Quando era percebido que algum aluno apresentava dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento dentro da escola, este geralmente era encaminhado ao NUESPI, sem antes realizar uma análise das condições às quais ele estava submetido. É importante salientar que a incumbência de encaminhar os “alunos-problema” ao núcleo cabia à coordenação de cada escola, a pedido dos professores. De lá, o psicólogo poderia encaminhar ou não para o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS).

Essa forma de atuação confirmava que a psicologia somente “adentrava os portões da escola” através do modelo clínico, com a utilização de testes variados, como de Q.I. e de personalidade, e da elaboração de diagnósticos e orientações detalhadas, ou então oferecendo psicoterapia para os alunos considerados portadores de distúrbios emocionais, de conduta, e até mesmo de psicomotricidade.

Assim, a escola, ao encaminhar para o serviço de psicologia, ficava à parte de todo esse processo, e se “livrava do problema”. Não se analisavam as relações ali estabelecidas, o método de ensino dos professores, suas relações com os alunos encaminhados, a participação da família no seu processo de aprendizagem, e assim por diante.

Reger (1982) irá explicar este fenômeno ao afirmar que

As crianças que têm problemas de comportamento, especialmente crianças que são difíceis de lidar e, portanto, perturbam a rotina na sala de aula, são normalmente consideradas como emocionalmente perturbadas ou como “portadoras de problemas”. Geralmente, nada é feito no sentido de examinar as condições sob as quais a criança “tem” seus problemas, a fim de determinar se as condições, mais do que a criança, contribuem para os problemas observados (p.12).

Essas crianças-problema, ao serem encaminhadas diretamente para avaliação psicológica, sem a triagem de um profissional de psicologia que conheça o cotidiano da escola na qual elas estão inseridas, acabam sendo patologizadas e estigmatizadas. É evidente que não deve ser descartada a importância do trabalho exercido pelo núcleo, porém faltava o profissional que os ligasse ao cotidiano das escolas e que trabalhasse com questões específicas da instituição. A expectativa era que, com um psicólogo educacional, essa lacuna fosse preenchida e os alunos ditos “problema” tivessem uma “chance” antes de serem enviados diretamente para avaliação.

Dessa maneira, meu entendimento foi de que o foco inicial de meu trabalho deveria ser a análise das instituições escolares como um todo, para traçar um plano de ação eficiente e coerente com a realidade de cada escola. Posteriormente, deveria ser mantido um diálogo com os dois núcleos já atuantes, o NUESPI e o NAAHS, para que pudessemos funcionar como uma rede de promoção do ensino e da aprendizagem.

Assim, este trabalho objetiva relatar, de forma breve, o panorama das instituições escolares do município e possíveis alternativas de atuação. Concluo, a partir disso, com as perspectivas futuras de atuação nas escolas analisadas, sempre embasada pelos autores pesquisados para esta área de atuação.

2. ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES

Foi realizada, no período de 07 de abril a 31 de junho de 2008, uma pesquisa em cinco escolas municipais de São Gabriel

do Oeste, com o objetivo de traçar seus perfis. O intuito era conhecer a realidade de cada uma, pois acredita-se que o sujeito e seu processo de aprendizagem não podem ser analisados fora do seu contexto sociocultural.

Desta maneira, as investigações seguiram-se observando a estrutura física das escolas, as relações que ali se estabeleciam, os professores (assim como suas histórias de vida e profissão), os funcionários, os alunos e suas famílias, o bairro e seu nível socioeconômico, entre outros.

As visitas seguiram o seguinte critério: eu ficaria cerca de duas semanas em cada instituição escolar e conversaria informalmente com todos os funcionários que ali atuam, a fim de analisar o material implícito nos discursos, além de participar do cotidiano da escola – reuniões, planejamentos e intervalos na sala dos professores, entre outros.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, os nomes das escolas serão fictícios, trazendo títulos de grandes obras da literatura infantojuvenil. Assim, a primeira experiência foi estabelecida na Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo, depois na Escola Municipal Mundo de Sofia, seguida pela Escola Municipal Alice no País das Maravilhas, Escola Municipal Dom Quixote e, finalmente, Escola Municipal Rural Dom Casmurro.

Desta forma, segue um breve relato da experiência e sua posterior análise.

2.1. ESCOLA MUNICIPAL SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO

A Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo atende 294 alunos. São 138 no período matutino e 156 no vespertino, distribuídos em turmas de pré-escola a 8º ano. São vinte e cinco professores, cinco serventes, um vigia, uma cozinheira, um assistente administrativo, uma coordenadora e uma diretora.

A escola apresenta boa estrutura física, com quadras cobertas e salas amplas, e também aparenta uma boa limpeza.

Entre os professores, muitos estão começando este ano (2008) na escola, porém os discursos são similares em relação ao bom relacionamento entre professores, direção e coordenação. Todos elogiaram a instituição, dizendo que é muito bom trabalhar lá; alguns chegaram a comparar com outras, dizendo que esta é bem melhor que outras. Ao explicar como seria meu

trabalho, foram bem receptivos, já expondo algumas dúvidas em relação à indisciplina, hiperatividade e inclusão.

Uma questão bastante preocupante nessa escola é a patologização do aluno. Percebe-se nos discursos dos educadores que uma importante questão a ser trabalhada é a hiperatividade, pois as queixas acerca de “alunos hiperativos” foram muito grandes. Por isso, seriam convenientes ações que visassem a um melhor esclarecimento sobre esse conceito, incitando esses profissionais à reflexão, ao questionamento sobre o significado desse distúrbio e sobre os perigos da estigmatização. Conjuntamente, deveria haver orientações a esses professores sobre como trabalhar com os alunos que, de fato, são hiperativos (com diagnóstico médico), bem como orientar os pais a respeito da importância das regras e limites no desenvolvimento da criança.

Outro ponto a ser trabalhado são os relacionamentos interpessoais entre funcionários, que estão atrapalhando o bom andamento dos serviços administrativos. Uns não querem trabalhar com outros, o que acaba prejudicando a produtividade.

2.2. ESCOLA MUNICIPAL MUNDO DE SOFIA

A Escola Municipal Mundo de Sofia atende um total de 298 alunos, sendo 134 no período matutino e 164 no vespertino. A escola possui quinze professores, uma diretora, duas coordenadoras (uma no período matutino e outra no vespertino) e doze funcionários administrativos.

As turmas variam de quatorze a trinta alunos por sala. A escola oferece da pré-escola ao 5º ano, sendo a faixa etária de cinco a onze anos, com exceção de três alunos que possuem treze, quinze e dezesseis anos.

A estrutura física da escola é boa, a limpeza também. Os funcionários administrativos se organizam bem em relação a esse serviço.

Assim que cheguei, a diretora, juntamente com a coordenadora do turno vespertino, fez uma reunião com as professoras que ali estavam para ser exposto como seria o serviço de psicologia educacional. Ao ser explicitado que seria realizado um trabalho de orientação com professores e pais de alunos, e não um

atendimento particular com estes, nos moldes da psicologia clínica, elas elevaram o tom da voz e disseram: “Então não vai servir de nada você aqui! A gente não precisa desse tipo de trabalho... precisamos de atendimento individual para as crianças!”

Em conversa com a diretora, foi constatado que as professoras daquela escola tendiam a culpabilizar o aluno, por isso a resistência quando souberam que o serviço se dirigia mais a elas do que a eles, pois assim foi sugerida, implicitamente, a reflexão sobre a possibilidade de o problema estar nelas.

Nos intervalos de aula, esse fato foi comprovado. Na sala dos professores, os discursos predominantes eram sempre de culpabilização do aluno. Desta forma, foi solicitado pela coordenadora que fosse executado um trabalho com os 5º anos, pois segundo as professoras, estava “impossível de trabalhar lá”.

Devido às queixas em relação ao racismo serem muito grandes, foi passado um vídeo e em seguida feito um debate com os alunos a respeito da diversidade cultural, com o intuito de conhecer a turma.

Com essa atividade pude constatar que há crianças e adolescentes nas turmas de 5º ano e, portanto, a diversidade de idade e maturidade era muito grande, assim como a de nível socioeconômico. Quem estava com dificuldades de conviver com a diversidade, na verdade, eram as professoras, que não estavam sabendo lidar com uma sala tão heterogênea.

Foram feitas sugestões às professoras para trabalharem temas do cotidiano desses alunos, relacionando-os à matéria do currículo escolar. Elas disseram que isso não era possível de fazer, pois teriam que sair do currículo. Foi sugerido que então saíssem, nem que fosse por uma aula, caso contrário esses alunos continuariam sem interesse nas aulas expositivas, que para eles eram monótonas e distantes de suas realidades.

Assim, pude concluir que a Escola Mundo de Sofia apresenta problemas sérios em relação à equipe pedagógica. As coordenações do turno matutino e vespertino não estão integradas, os professores são resistentes a qualquer nova sugestão de trabalho, estão estacionados, alguns deles com problemas pessoais e psicológicos que afetam o desempenho profissional.

Essa falta de integração pedagógica leva a direção a ter que atuar como coordenação também, o que é negativo para escola, pois para seu bom funcionamento todos os cargos devem

ser executados por seus responsáveis, para não sobrecarregar nem um nem outro.

A culpabilização do aluno é a grande marca dessa escola. A maioria dos professores não tem o hábito de perguntar sobre a realidade deles, como por exemplo, o porquê das faltas, como são suas famílias, ou mesmo se possuem alguma doença.

Um exemplo ilustrativo foi um episódio ocorrido poucas semanas antes, quando um aluno da pré-escola teve um “surto” e agrediu a professora, a coordenadora e a diretora com chutes, xingamentos e mordidas. Somente quando sua mãe foi chamada a equipe pedagógica foi informada de que o mesmo possuía problemas neurológicos e tomava medicação que alterava seu humor. Precisou ocorrer um grave incidente para descobrirem a causa da agressividade do aluno. A partir daí foram tomadas medidas de orientação à professora, coordenação e direção sobre como agir com ele nesses casos.

Obviamente, não são todos os professores que estão defasados. Há aqueles que sabem questionar seu próprio trabalho, buscando sempre aprimorá-lo. Essa minoria deve se tornar maioria, a fim de que não seja abafada pelos outros. Para que isso ocorra será necessária uma intervenção junto a todos os professores e coordenação, de forma que os leve a repensar suas próprias práticas.

2.3. ESCOLA MUNICIPAL ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

A Escola Municipal Alice no País das Maravilhas atende um total de 615 alunos. Ao todo são trinta e sete professores e dezotto funcionários administrativos. A escola possui um diretor, uma coordenadora de pré-escola ao 5º ano e outra de 6º ao 9º anos.

A estrutura física é excelente, há boa limpeza, quadra de esportes coberta, cantina particular, saguão amplo, além de cama elástica, alugada nas festas para arrecadar dinheiro. Também possui um data show e som com microfone, todos comprados com dinheiro arrecadado pela escola.

A coordenadora do 6º ao 9º foi a primeira a fazer queixas. Ela relatou que há uma turma, o 6º B, que é bastante problemática. Os professores estão cada vez mais estressados e não aguentam mais a indisciplina dos alunos de lá. Um detalhe importante acer-

ca dessa turma é que ela foi criada a pedido da Secretaria de Educação, pois não havia mais vagas para alguns alunos em outras escolas, e esta era a única que possuía sala vaga.

Essa turma, além de possuir alunos com dificuldades de aprendizagem, também apresenta outros com necessidades especiais. Mesmo tendo dez alunos a menos que o 6º A e nove a menos que o 6º C, os professores não conseguem dar aula, pois há um grupo de cinco alunos que são extremamente indisciplinados. Eles são comandados por um deles, que chamarei de Carlos.

Um fato que merece atenção é como o diretor da escola lida com situações de indisciplina. Carlos está sempre levando suspensão e advertência. Um funcionário relatou que na semana anterior à minha chegada à escola, a mãe de Carlos esteve lá e o diretor, na frente dela, gritava para o aluno: “Você é um incompetente! É um zero à esquerda! Eu vou te expulsar da escola se você continuar assim!”

Outra situação semelhante aconteceu no dia seguinte, quando Carlos “aprontou” de novo e o diretor, com “permissão” dos pais, o fez lavar o banheiro como castigo. Esse ato o levou a piorar o seu comportamento no dia seguinte, pois os colegas de sala zombavam dele, o que acabou ocasionando mais uma suspensão, junto com mais outros quatro alunos.

Foi marcada uma reunião com os responsáveis desses cinco alunos. Compareceram quatro mães—uma delas não foi porque o aluno não lhe entregou o bilhete, pois, segundo ele, a mãe não o deixaria ir a uma festa no fim de semana.

Depois de conversar com as mães, os alunos e a coordenação, foi sugerido que mudassem o líder da “bagunça” para o 6º A, e que os professores o tratassem de forma diferente, sem o rotular como o “bagunceiro”, o “incompetente”. O diretor foi resistente à ideia, dizendo que não funcionaria e, além disso, “estragaria” a turma, que é excelente, mas foi convencido, temporariamente, a tentar. Foi explicado a todos os professores do 6º A e do 6º B a respeito da situação, e como deveriam tratar Carlos. Todos concordaram, exceto uma professora que, segundo os outros colegas de trabalho, fica sempre no “contra”. Como a maioria aceitou, ela acabou concordando também.

Duas semanas depois, nada havia sido mudado. Nem o aluno de sala, nem o comportamento dos professores em relação a ele e, conseqüentemente, nem o comportamento de Carlos.

Esse fato lamentável serviu para mostrar como são tratados

os casos de indisciplina na escola. A atitude de não mudá-lo de sala mostrou a falta de confiança que o diretor, a coordenadora e os professores têm a seu respeito. É como se seu comportamento fosse inato e imutável, como se a culpa pela indisciplina fosse apenas dele, e não do rótulo e do menosprezo que sofre dentro da instituição.

Esse aluno já foi expulso de outras escolas e, provavelmente, será expulso dessa se nada for feito, continuando assim o ciclo de rejeição e revolta.

Outra questão a ser comentada é a necessidade de que se faça um trabalho de saúde mental com os professores – penso que não só nessa instituição –, pois muitos apresentam problemas psicológicos e/ou psiquiátricos que acabam afetando seu desempenho profissional, bem como gerando atestados médicos e faltas.

Também é importante dizer que a Escola Alice no País das Maravilhas é tida como a melhor escola municipal, devido à sua estrutura, beleza e nível socioeconômico dos alunos. Infelizmente, só isso não basta. A equipe pedagógica precisa estar mais integrada e mais aberta a mudanças, caso contrário, problemas como esses continuarão a vigorar.

2.4. ESCOLA MUNICIPAL DOM QUIXOTE

A Escola Municipal Dom Quixote atende um total de 890 alunos. São cinquenta professores e quinze funcionários administrativos (há capacidade para vinte e três), além de uma diretora e três coordenadores.

Essa é a maior das escolas municipais de São Gabriel do Oeste. Apresenta uma boa estrutura, porém a limpeza deixa a desejar, pois são poucos funcionários para este serviço em uma escola tão grande, além de ser uma região com muita poeira.

Os coordenadores e os três secretários são funcionários novos, por isso ainda estão se adaptando ao ambiente de trabalho.

Os primeiros a me receber a foram os coordenadores, que logo passaram casos particulares de alunos indisciplinados, ou que não querem vir à escola, com suspeita de serem usuários de drogas ou problemas familiares graves, entre outros.

Assim que explicitado como seria o serviço de psicologia educacional, eles passaram o calendário de hora-atividade dos professores e mostraram a sala.

No intervalo aconteceu algo peculiar. A diretora entrou na sala dos professores e, com um tom de voz elevado, disse que a estavam denunciando por roubo, mas que essa pessoa que queria “derrubá-la” não iria conseguir, pois ela era totalmente inocente e que, quando isso fosse provado, a processaria por calúnia.

Todos sabiam de quem se tratava, mesmo não sendo citados nomes. Essa pessoa é uma professora da qual há dezenas de reclamações. Ela já foi afastada por agressão aos alunos e tem uma história de vida bastante difícil.

O ambiente de trabalho fica tenso quando ela está presente. Ninguém consegue falar quando ela está por perto, pois, além ter um tom de voz muito elevado, sempre age como se estivesse com a razão, querendo ensinar os outros como se deve trabalhar.

Além desse problema grave, outra questão problemática da escola é o elevado número de alunos e professores para apenas dois coordenadores.

Esses profissionais não conseguem executar sua tarefa, ficam apenas “apagando incêndio”, como eles mesmos dizem. A escola atende a população mais carente do município. Os problemas sociais atravessam os muros da escola e vêm refletir sobre o comportamento e aprendizagem desses alunos.

Os coordenadores, dessa maneira, não conseguem fazer um trabalho pedagógico adequado com os professores, que ficam sem suporte e supervisão.

Os conselhos de classe tiveram a minha participação e foram bastante produtivos. Foram fomentadas discussões sobre hiperatividade, sexualidade, desigualdades sociais, constituição familiar, dificuldade de aprendizagem e violência, entre outros.

Desta forma, conclui-se que a escola necessita, com urgência, de um inspetor de alunos, um orientador educacional e mais serventes.

Uma instituição desse tamanho precisa de um suporte maior, pois os problemas não são apenas com os alunos, mas com professores também.

Em relação à professora citada, serão tomadas medidas para que ela seja encaminhada a um serviço psiquiátrico, pois tem gerado conflitos que prejudicam não só os colegas de trabalho, como também os alunos.

Essa instituição necessita também de projetos que trabalhem, principalmente, a sexualidade, não só com os alunos, mas também com os professores, pois muitos relatam não se sentirem preparados para trabalhar o assunto.

2.5. ESCOLA MUNICIPAL DOM CASMURRO

A Escola Municipal Dom Casmurro, localizada em um distrito de São Gabriel do Oeste, atende um total de 141 alunos, do 1º ao 9º anos, no período integral. São 14 professores ao todo, dentre os quais três são encarregados dos projetos. Possui uma diretora e uma coordenadora, mas permaneceu cerca de três meses sem secretário, pois o mesmo havia pedido exoneração.

Essa instituição apresenta dois principais diferenciais: o primeiro é ser uma escola rural, e o segundo, ser de período integral. No turno matutino, os alunos têm aulas regulares, com disciplinas do currículo escolar. À tarde, participam de projetos nos mais variados temas, como saúde coletiva, liderança, meio ambiente, artes e esportes, entre outros.

Um fato importante a se destacar é a distância que muitos alunos percorrem para chegar à escola. Eles levam até quatro horas no percurso até à escola, e os professores, cerca de uma hora na viagem de ônibus da cidade ao distrito. São poucos os alunos que moram lá, geralmente eles vêm de fazendas distantes. É um percurso bastante cansativo.

A escola não apresenta uma estrutura adequada para funcionar em período integral. As salas são pequenas e não há um espaço de descanso para os alunos no horário do almoço, além de a quadra de esportes ainda não ser coberta.

Dessa maneira, os alunos ficam cansados e alguns professores se queixam do rendimento no período da tarde. Eles acordam cedo, percorrem vários quilômetros, estudam a manhã toda e ainda têm que ficar à tarde, sem um lugar adequado para descanso. Além disso, em dias de aula de educação física praticam esportes debaixo de sol quente.

Contudo, a escola de período integral trouxe alguns benefícios que deveriam ser implantados em todas as escolas, como o planejamento com todos os professores reunidos. Nesse dia eles discutem questões administrativas e pedagógicas, além de

terem aulas de LIBRAS com o professor de educação física, que é surdo.

Esse professor trouxe o convívio com a diversidade para escola e levou todos os funcionários e alunos a quererem aprender LIBRAS.

Outra peculiaridade é a existência de uma aluna de quinze anos transexual. Ela se diz discriminada pela comunidade e até mesmo ameaçada de morte. A escola não trabalha em nenhum de seus projetos o tema sexualidade, o que não favorece a convivência dela com os outros alunos. Além disso, os professores não a chamam pelo nome social, escolhido por ela, mas sim, pelo seu nome masculino, do registro de nascimento. Esse tema precisa ser trabalhado com urgência, afim de que professores e alunos possam superar seus preconceitos e aprender a lidar com o diferente de forma respeitosa.

Outra observação feita durante as investigações foi a de que há uma discórdia entre diretora e coordenadora, cujas personalidades são bastante distintas. A primeira é religiosa, passiva; a outra é enérgica, ativa, e às vezes ríspida. As duas haviam brigado alguns dias antes da minha visita e, no dia da reunião com os professores, a coordenadora falou para todos que a questão havia sido resolvida e que estava tudo bem – o que não era verdade, pois era nítido o desentendimento entre ambas.

Há muito o que se fazer nessa escola. Apesar de possuir muitos pontos positivos, há questões que urgem ser resolvidas, como o preconceito contra a aluna transexual e o problema de relacionamento entre diretora e coordenadora.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses mais de três meses de caminhada pelas escolas, pude ver na prática muito do que já havia lido em teoria: a patologização do aluno pela escola, a banalização do termo “hiperatividade”, o alto índice de estresse do professor – e, conseqüentemente, doenças psiquiátricas –, a falta de habilidade dos professores em lidar com a sexualidade dos alunos e a violência dentro da escola.

São Gabriel do Oeste, apesar de ter tido o segundo melhor índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)

do estado, não apresenta situações muito diferentes de outras escolas do resto do país. Os problemas de aprendizagem, as desigualdades sociais, o preconceito com assuntos concernentes à sexualidade, a violência e os problemas de saúde mental do professor estão muito presentes.

Com essa experiência de conhecer a realidade das cinco escolas municipais de São Gabriel do Oeste, pude traçar possíveis caminhos para a minha atuação como psicóloga educacional.

Como a demanda é altíssima, e são cinco escolas, decidi por atuar como uma espécie de orientadora das questões que envolvessem a psicologia da educação, sempre ligada ao NUESPI e ao NAAHS. A princípio faria um cronograma, segundo o qual passaria em todas as escolas de oito em oito dias. Também ficaria responsável por participar das reuniões de pais e conselhos de classe nos quais fosse solicitada. Um dia da semana ficaria reservado para outras atividades, como formular projetos, pesquisar materiais para professores e conversar com as equipes dos núcleos.

Também pretendo estar sempre em contato com a Secretaria de Assistência Social e de Saúde, pois considero esta uma atitude fundamental para o desenvolvimento e execução de projetos ligados a sexualidade, preconceito, violência e saúde mental de professores, entre outros.

Um dos pontos fortes da educação do município é a formação continuada dos profissionais de educação. Essa será uma ótima oportunidade para trabalhar com todos os professores de determinado segmento juntos. A intenção é que, em cada formação, sejam trabalhados com um determinado grupo aspectos ligados à psicologia da educação, de acordo com a necessidade de cada um.

Outra importante observação a ser feita é que as escolas municipais necessitam, com urgência, de um inspetor e um orientador educacional. O inspetor ficaria responsável por vigiar os alunos no corredor – se matam aula, se fumam dentro da escola, se vão o banheiro e não voltam para sala, entre outros. O orientador educacional ficaria responsável por orientar alunos e conversar com sua família quando necessário.

Essas duas funções estão sendo desempenhadas pelos coordenadores, que não têm tempo de exercer as atividades próprias de seus cargos, prejudicando, assim, os professores – que

ficam sem apoio pedagógico – e, consequentemente, o bom andamento das escolas.

Em suma, para que a educação de São Gabriel do Oeste se torne, cada vez mais, modelo para as outras cidades do estado, ainda é necessário que se façam alguns investimentos, não só com estruturas de prédio e material, mas com profissionais capacitados a auxiliar nesse processo.

Espero que este relato de experiência, de uma psicóloga recém-formada, colabore com tantos outros que enfrentam as mesmas dificuldades enquanto profissionais da educação. Talvez minhas ações não tenham sido as melhores, as ideais, porém foi o que, neste momento, fui capaz de executar com minha pouca experiência de vida e de profissão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas**. Cad. psicopedag., 2007, vol.6, n.11, p.00-00. ISSN 1676-1049.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, pp. 39-56, mar. 2010

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1982.

REGER, Roger. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1982.

ROSSETTI, C. B.; SILVA, C. A.; BATISTA, G. L.; STEIN, L. A.; HULLE, L. O. **Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório**. Revista Paidéia: 2004, pp. 191-195.

CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Maria Alice Alves da Motta ¹

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Minha trajetória na área de educação iniciou-se com o curso de graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 1990. Durante o curso lecionei em escolas de línguas e, após sua conclusão, em 1993, passei a dar aulas em uma grande escola da rede particular de ensino. Naquele período, comecei a me defrontar com a complexidade do processo educativo e a questionar alguns aspectos de minha formação.

Em 1995, iniciei o curso de Psicologia, durante o qual não dei aulas de forma regular, mas realizei estágios, principalmente na área psiquiátrica. No ano seguinte ao término do curso, voltei a lecionar e ingressei no magistério público estadual.

Paralelamente às aulas no período matutino, atuava em consultório na área clínica em psicologia. No ano seguinte, 2001, decidi prosseguir com os estudos e iniciei a especialização em Psicopedagogia. Durante as aulas, havia muitos trabalhos e pouca discussão. Muitas pessoas lá matriculadas (a imensa maioria professores) esperavam, ao final do curso, montar um consultório para atendimento individual e assim poder sair da rotina da escola. Nesse sentido, percebe-se o viés fortemente clínico relacionado às áreas “psi”.

Minha intenção ao procurar o curso era a de que, pela via do conhecimento e da formação teórica, poderia ter uma prática mais consistente, tanto em sala de aula como no consultório. Em uma das disciplinas foram trabalhados textos de Phillipe Ariès sobre a infância; por meio desse autor percebi que a perspectiva histórica poderia me conduzir a reflexões importantes.

¹ Psicóloga, mestre em Educação pela UFMS, professora e técnica do Núcleo de Educação Especial – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Ao final da especialização, o tema que havia escolhido pesquisar para a monografia era o papel do autoconceito do professor no processo de alfabetização. Meu orientador nessa etapa era psicólogo, atuando na área da saúde mental. A orientação se deu no sentido de utilizar testes para medir o autoconceito do professor. As dificuldades encontradas foram inúmeras, pois alguns se recusavam a respondê-los (atitude muito sábia de autoproteção). Ao final da aplicação, eu possuía grande número de dados que pouca validade tinham. Concluí a monografia com um sentimento de que o estudo não representava a realidade – apenas tinha feito os professores afirmarem o que eu mesma desejava.

O trabalho foi avaliado como satisfatório, com indicação para redigir um artigo sobre os resultados. Felizmente houve autocrítica para não fazê-lo, pois hoje considero que teria sido irresponsabilidade divulgar um estudo baseado unicamente em testes psicológicos. Alguns deles, apesar de amplamente utilizados pelos psicólogos da área clínica, posteriormente foram reprovados pelo Conselho Federal de Psicologia pela validade duvidosa, já que não haviam sido estudados a partir de amostras com a população brasileira, além de outras falhas metodológicas.

Hoje percebo o carimbo positivista fortemente marcado na minha formação, pois eu procurava estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre fenômenos extremamente complexos, utilizando metodologia pouco adequada à pesquisa em ciências humanas. Além disso, concebia o autoconceito como algo imutável e sem relação com o contexto histórico e social no qual o sujeito está inserido. As péssimas condições de trabalho nas escolas, interferindo na subjetividade do professor, também não haviam sido questionadas no estudo.

Não houve uma análise crítica sobre a visão de mundo e de homem que se encontra subjacente a cada forma de abordar um problema de investigação, nem sobre a relação entre o método e as perspectivas teóricas. Da mesma forma, as possibilidades e os resultados obtidos a partir da escolha de um método para abordar o fenômeno que se deseja investigar não chegaram a ser discutidos

2. ENQUANTO ISSO, NA ESCOLA...

Em relação à sala de aula, os problemas inicialmente encontrados aos poucos iam diminuindo e eu me questionava por quê.

Haviam os alunos se “acostumado” comigo? Tinha eu me habituado a eles? Ou eu havia me acomodado? Apesar de tudo, ainda não me sentia satisfeita: não conseguia fazer com que os alunos se interessassem por minhas aulas, além de enfrentar frequentes problemas envolvendo disciplina. Conversava com a coordenação a respeito algumas vezes, outras vezes com colegas, de quem recebia críticas por ter preocupação excessiva com questões que eram consideradas corriqueiras no cotidiano da escola.

Continuava a me questionar, principalmente quando comparava o trabalho do consultório ao de professor: por que seria preciso ser um bom psicólogo, estar atualizado, ter postura ética e buscar caminhos como terapeuta e não seria necessário (ou não se é estimulado a) ser um professor competente, ou que pelo menos tenha consciência dos objetivos que busca? Chegava a poucas conclusões, pois as duas profissões tinham algo em comum: a solidão.

Infelizmente, da forma que a escola está hoje organizada, há poucos espaços destinados à discussão em grupo para os professores; quando há reuniões ou palestras, muitas vezes as pessoas convidadas têm pouca ou nenhuma familiaridade com a realidade da escola pública, trazendo receitas da moda, ideias prontas ou reflexões piegas combinadas a dinâmicas de grupo (essa última opção usualmente é levada a cabo por psicólogos sem formação na área escolar).

O professor se questiona sozinho (quando o faz) e busca solitariamente formas de empreender seu trabalho e encontrar o sentido do que faz. Muitas vezes é possível que o psicólogo busque progredir mais impulsionado pela concorrência e pela necessidade de se manter num mercado restrito. Quanto à docência, quando o professor se preocupa em fazer o melhor, logo é desestimulado, tanto pelos colegas quanto pela família.

Percebe-se aí a desvalorização da qual o magistério é objeto: a profissão é vista como algo pelo qual não vale a pena desgastar-se. Apesar disso, procurava tornar a disciplina de Língua Portuguesa atrativa para os alunos e menos maçante do que costuma ser: organizava debates sobre temas atuais, propunha trabalhos a partir de discussões sobre vídeos, trazia músicas para ilustrar o conteúdo e buscava outras formas de avaliar. Centrava minhas aulas em produção e interpretação de textos mais do que em gramática.

No segundo semestre de 2003, fui convidada por uma colega de trabalho a assistir uma palestra que haveria na UFMS, promovida por um grupo de estudos, onde encontrei antigos professores. Procurei a coordenadora, a professora Sônia da Cunha Urt, e manifestei meu interesse em frequentar as reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE, no qual fui recebida.

Comecei a realizar leituras que debatiam o psicologismo na educação, como Cunha (1995) e Ferreira (1986); discutiam-se os períodos históricos e como o ensino se configurou em cada um deles, as diversas correntes filosóficas e suas implicações para a área, além de outros debates pertinentes para se compreender o fenômeno educativo. A partir dessas discussões, passei a ter uma compreensão mais ampla e um pouco menos ingênua sobre o assunto.

Além disso, comecei a participar de pesquisas e compreender, assim, as nuances da investigação em ciências humanas, o percurso para elas se firmarem no cenário do que é considerado científico, a influência do positivismo na formação profissional e na forma dicotomizada de conceber ciência e pesquisa, inclusive quando estabelecemos oposições, como pesquisa quantitativa/pesquisa qualitativa.

Pude perceber uma melhora na qualidade de minhas aulas, fato que também era salientado pelos próprios alunos. Devido às leituras realizadas no grupo, vinha revendo minha postura sobre avaliação e deixava de adotar a prova bimestral como principal elemento de verificação do progresso da aprendizagem do aluno. Também questionava a grade curricular e os conteúdos considerados essenciais para o aluno do ensino médio, assim como o foco de estudos voltado unicamente para o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Aprofundei as leituras na abordagem histórico-cultural da psicologia. Essa perspectiva permite compreender o sujeito de forma histórica, que produz as circunstâncias e por elas também se constitui, conforme indica Marx (2006). Ao contrário de outras abordagens psicológicas, ela atribui à escola uma função essencial no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Da mesma forma, esse desenvolvimento é concebido como sendo impulsionado pela aprendizagem mediada pelas relações sociais. Portanto, não há como culpabilizar o indivíduo por seu

fracasso na aprendizagem, pois o sujeito, sua aprendizagem e seu desenvolvimento são percebidos nas relações sociais.

3. PROSSEGUINDO A FORMAÇÃO

No segundo semestre de 2004, cursei a disciplina de Produção Científica em Psicologia e Educação como aluna especial, o que me auxiliou a compreender como o que vem sendo produzido reflete um movimento daquela área de conhecimento, para onde se direciona, quais são os temas de maior preferência, quais os menos estudados e por quê. O fato de estar cursando a disciplina fez com que eu tivesse maior interesse em participar de eventos na área de educação, como a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd, participando principalmente das discussões do GEPPE, e o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.

Ainda nessa época, fui convidada a integrar a equipe da Unidade Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais², o que percebi como uma oportunidade de desenvolver um trabalho envolvendo os conhecimentos da psicologia. No entanto, sem o suporte de leituras e discussões do grupo de pesquisa, provavelmente não estaria adequadamente preparada para essa tarefa, pois já havia trabalhado como psicóloga em escolas particulares e sabia das dificuldades em propor atividades cujo foco não fosse a avaliação de alunos.

Considero que minha trajetória como professora também contribuiu para que pudesse compreender como o professor se sente, ao invés de culpabilizá-lo. Durante o curso de psicologia, as disciplinas voltadas à área escolar, mesmo que trouxessem discussões relevantes, não eram pautadas por um olhar amplo sobre a educação e a escola, mas eram voltadas para o aluno; quando muito, para o professor. Mesmo assim, o foco era o indivíduo, descolado de seu momento histórico e da sociedade em que ele se desenvolve.

² Atualmente Núcleo de Educação Especial, vinculado à Coordenadoria de Educação Especial.

Há dificuldades para que o profissional perceba as questões psicológicas descentralizadas do indivíduo, devido às marcas do positivismo na formação, voltada frequentemente para a área clínica. Essas marcas, retomando Michael Löwy (1994), concebem o homem como ser autônomo, capaz de puxar a si mesmo pelos cabelos. Autores como Saviani (2004) e Urt (2000) percebem de forma crítica esse viés e apontam a necessidade de não se desprezar as contribuições da psicologia para a prática pedagógica.

No entanto, mesmo admitindo a contribuição da psicologia para a educação, as marcas do positivismo muitas vezes impedem que se aceite especificamente a inserção do profissional psicólogo na escola. Considero que se deva pensar a formação do aluno em psicologia de forma a proporcionar que entre em contato com a realidade da instituição, na forma de estágios e discussões sobre a sociedade em que ela está inserida, pois não se pode considerá-la um espaço alheio a seu contexto histórico-social.

Neste período em que atuei como técnica da unidade de inclusão, passei a ter contato com diversas escolas de diferentes regiões da cidade. Tive a oportunidade de vivenciar várias situações e perceber o estado de carência em que a escola pública se encontra. Alguns profissionais revelam despreparo para lidar com as questões que se apresentam hoje; tudo é percebido pelo professor e pelos coordenadores como caso de polícia: a escola, por vezes, mais se assemelha a uma delegacia, na qual há um livro de ocorrências e punições para aqueles que não se enquadram.

Certas manifestações por parte do aluno são percebidas pelo professor como agressão, mesmo que não haja consciência de que sua postura pode conter certa animosidade. O docente insiste em atividades de rotina, como copiar do quadro-negro; o fato de o aluno não desejar isso é considerado problema gravíssimo e o professor não busca alternativas para esse sistema, que soa desinteressante num mundo de televisões, celulares, vídeos e computadores.

As relações sociais no ambiente escolar são desgastadas: enquanto técnica, fui solicitada a auxiliar na resolução problemas que, na verdade, eram dificuldades em compreender o ponto de vista do outro, assumir posturas e atitudes com tranquilidade. O relacionamento com as famílias também é frequentemente conflituoso e carregado de preconceito – sendo assim, o técnico serve de intermediário.

Há pouca clareza por parte de professores, coordenadores e diretores sobre o processo de aprendizagem, sobre concepções teórico-metodológicas e sobre o que representam algumas opções do professor em sala de aula. A compreensão sobre a realidade das políticas voltadas para a educação e o percurso histórico da sociedade na qual a escola se insere também são limitadas (assim como eu mesma tinha pouca clareza sobre isso quando estava na sala de aula e ainda não participava do grupo de estudos). As formas de avaliação são pautadas por critérios quantitativos e não há reflexão sobre essa questão – discute-se apenas o fracasso do aluno.

Cabe aqui ressaltar a importância dos estudos de Alves (2004, 2005) na análise da forma como o trabalho didático se organizou e ainda se encontra organizado nos moldes da escola manufatureira proposta por Comenius. É importante que o futuro psicólogo tenha esse conhecimento para compreender a instituição escolar de forma menos ingênua.

Não se tem espaço na rotina escolar para refletir e discutir questões pertinentes à educação. O apoio do técnico da unidade era percebido como uma solução pontual: quando o aluno apresentasse problemas, esperava-se que o técnico o avaliasse, resolvesse seu problema e o conduzisse novamente à sala de aula, “curado”. A psicologia é percebida dentro da escola como tendo respostas e soluções para todo tipo de situação. A formação do psicólogo, quase que totalmente voltada para área clínica, muitas vezes acentua essa visão e pouco contribui efetivamente para uma discussão mais aprofundada sobre a educação.

Na atuação como técnica da unidade de inclusão, no período de 2004 a 2006, procurei desenvolver atividades de palestras mensais dirigidas aos pais com participação livre, nas quais eles mesmos propunham os temas que tinham interesse em discutir. O objetivo era aproximá-los da escola em uma situação que não fosse para se patologizar o comportamento dos alunos ou atribuir aos pais culpa por questões de disciplina ou pela não aprendizagem. Da mesma forma, sempre que solicitado, eram organizados estudos para professores, nos quais se objetivava discutir questões como disciplina, avaliação, participação da família, concepções sobre educação etc.

Essa atuação também me levou a retomar aspectos de minha formação de licenciatura em Letras, questionando principalmente as disciplinas pedagógicas e, entre elas, as relativas à psicologia, como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Não se pode atribuir responsabilidade ao professor por não saber como lidar com determinadas situações ou por não compreender como se dá a aprendizagem se as disciplinas que poderiam fornecer esse suporte não propiciam uma visão adequada.

Retomando minha formação como professora, vejo que essas disciplinas estiveram pautadas na perspectiva psicanalítica, visão que também esteve fortemente presente na formação em Psicologia. Não se trata de desprezar esta ou aquela abordagem, mas o processo torna-se pobre se se detém em apenas um referencial teórico.

4. “DO LUGAR DE ONDE ESTOU JÁ FUI EMBORA”³

A participação nas atividades desenvolvidas no grupo motivou o desejo de ingressar no curso de mestrado em educação. Meu objeto de investigação está relacionado à minha trajetória na psicologia e na educação: como se dá a constituição do sujeito no processo de apropriação da cultura nas relações educativas.

Atualmente leciono para alunos do curso de Pedagogia e procuro trazer para a sala de aula discussões sobre como a psicologia pode contribuir para essa prática, buscando desmistificar a imagem de ciência do rótulo e da padronização. Considero que a participação no grupo de pesquisa se configurou em um espaço de relações educativas que propiciou avanços significativos em minha formação.

Busquei retomar aqui alguns pontos de minha trajetória que, acredito, guardam semelhança com a de muitos psicólogos. Espero que as reflexões desenvolvidas possam auxiliar a pensar em espaços de formação em psicologia escolar.

A psicologia, a ciência do sujeito, poderá auxiliar o homem a compreender a si mesmo e perceber seu papel como produto e produtor do meio. Considera-se que, dessa forma, ela poderá rever seu papel de classificadora e assim contribuir para pensar

³ BARROS, 1996, p. 71

na escola como um espaço de formação do sujeito. Finalizamos com Manoel de Barros, para relembrar, com Vigotski (1999), que a poesia tem função ordenadora do comportamento humano:

A ciência pode classificar e nomear órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
Nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam. (BARROS, 1996, p. 53).

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores. Da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. rev. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. pp.21-52.

URT, S. C. (org.) **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: O CASO DOS CEINFs DE CAMPO GRANDE-MS

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima¹

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a prática de estágio em Psicologia Escolar II, desenvolvido em vinte instituições de educação infantil, composto por visitas semanais de aproximadamente duas horas às instituições e supervisão semanal de quatro horas-aula. Foram realizados aproximadamente dez encontros. Ao mesmo tempo, o artigo visa comparar, no aspecto das dificuldades, os diversos momentos de prática de estágio em psicologia escolar em Ceinfs.

O estágio supervisionado em psicologia escolar do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) faz parte da estrutura curricular e tem como objetivos propiciar a formação técnico-profissional, integrar teoria e prática por meio da vivência de experiências as mais próximas possíveis de situações reais e propiciar maior contato com a área da educação.

Especificamente, seus objetivos foram: 1) propiciar a discussão sobre o espaço institucional da educação infantil no qual se insere o profissional da área; 2) favorecer o reconhecimento da especificidade de atuação psicológica; e 3) a busca do planejamento de intervenção da psicologia escolar no campo da educação infantil.

Pensar nesses objetivos é entender que a psicologia pode desempenhar um papel importante, oferecendo seus conhecimentos para a área da educação infantil, atingindo pais, crianças e profissionais que ali atuam. Nesse sentido, como nos mostra Rocha (1999), a psicologia, pouco a pouco, vem se instalando no debate acadêmico no Brasil.

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Profª do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A partir dessa produção acadêmica, é possível pensar em orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos de idade diferentes dos parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da infância em situação escolar. Nesse modelo, segundo Rocha (1999),

Mantém-se a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional, a creche, que, corresponsabilizando-se pela criança passa, também, a criar uma linguagem própria sobre as condições das crianças em seu interior, bem como da configuração dos profissionais que nela vão atuar. Diferenciam-se escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui se encontram em processo de constituição. Uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança em seu próprio mundo, uma vez que se ocupa, fundamentalmente, de projetar a educação destes novos sujeitos sociais (p. 50).

Assume-se uma abordagem educacional da psicologia na instituição creche/pré-escola que busca uma prática preventiva e de promoção, seja da aprendizagem, do desenvolvimento global da criança ou dos conteúdos transmitidos. Defende-se uma atuação abrangente, de forma organizada, envolvendo não apenas a relação educador-professor-criança, mas também as articulações entre os educadores e os demais profissionais, procurando fazer uma conexão com os determinantes sociais, estimulando a interface com a sociologia, pedagogia, filosofia, história, antropologia, biologia, política, serviço social, artes etc. É uma atuação que envolve a instituição em sua totalidade histórica, econômica, política e social, apresentando formas de ação e intervenção baseadas na sua realidade e no seu contexto, enfatizando a descentralização da análise da criança tomada individualmente.

Nessa perspectiva, trata-se de um modelo de estágio interacional, que abrange a relação criança-instituição-família-sociedade. O psicólogo escolar, nesse sentido, seria um educador, atuando de forma conjunta com outros profissionais, primando pelo aspecto inter-relacional, respeitando o contexto sociocultural da instituição e das pessoas com as quais se relaciona, além de traduzir as reflexões conjuntas em ações concretas a serem assumidas pelos envolvidos no processo ensino aprendizagem, não perdendo de vista os conteúdos veiculados com as experiências das crianças e com a análise da família, da instituição creche/pré-escola e da sociedade.

A educação e o cuidado com a criança de 0 a 6 anos, desde o final do século XX, vem se desenvolvendo fora do contexto familiar, por meio de instituições. Trata-se de uma nova forma de sociabilidade infantil. Dessa forma, elas se configuram tanto como o resultado de uma forma contemporânea de ver o sujeito infantil quanto solução para as novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. Com isso, o bem-estar da criança pequena passa a ser uma preocupação das políticas públicas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica, passando a ser um dever do Estado e um direito da família. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) estabelece que ela seja desenvolvida em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos), e que sejam atendidas as necessidades da criança no tocante ao cuidado e à educação.

As crianças dessa faixa etária têm necessidade de alimentação, atenção, carinho e segurança, sem os quais não conseguiriam sobreviver. Nessa etapa também tomam contato com o mundo que as cerca, por meio das experiências diretas com as pessoas, as coisas deste mundo e as formas de expressão que nele ocorrem.

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil constitui-se em outro aspecto importante a ser pensado, segundo Faria e Palhares (2005), devendo-se levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc.

Como nos lembram Faria e Palhares (2005), essas dimensões estão contempladas no documento “Critérios para atendimento

em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (COEDI/MEC, 1995), elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. O referido documento garante, assim,

[...] que as instituições de educação infantil possam verdadeiramente oportunizar (como dizem os italianos) ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças possam expressar nas mais diferentes intensidades suas cem linguagens, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil, e, ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que também são tão provisórias quanto a infância, aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual (FARIA e PALHARES, 2005, p. 75).

O fato de considerar-se que a educação infantil envolve, ao mesmo tempo, cuidar e educar, vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, determinando características que vão marcar sua identidade como instituições, que são diferentes da família, mas também da escola fundamental (Craidy e Kaercher, 2001).

Colocados os pressupostos orientadores de nosso trabalho, apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento da prática desenvolvida.

2. O CONTEXTO DOS CEINFs

Desde 1996, a LDB determina que o atendimento da educação infantil esteja na esfera municipal, mas somente em 2007 efetivou-se essa exigência em Campo Grande. Por outro lado,

apesar de pertencer ao âmbito da educação, esse atendimento ainda está no nível da assistência social, desrespeitando, assim, um princípio constitucional.

Os Ceinf's de Campo Grande são constituídos por dois tipos de instituições: de um lado, as construções adaptadas e, de outro, as específicas para a atuação com crianças pequenas. A partir do governo de André Puccinelli, os antigos CEIs (Centros de Educação Infantil), vinculados à SETAS (governo do estado), passaram para a prefeitura, tornando-se Ceinf's.

Em 2007, o primeiro ano de estágio no Ceinf, a prefeitura contava com 87 unidades; destes, 26 vieram do estado – são os antigos CEIs. Atualmente, em 2011, já são 95 Ceinf's, vinculados administrativamente à Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania (SAS) e, pedagogicamente, à Secretaria de Educação (SEMED), o que acaba gerando desconforto para as duas secretarias.

3. ATIVIDADES REALIZADAS/DIFICULDADES LEVANTADAS

As atividades desenvolvidas pelos alunos, a princípio, configuraram como uma possibilidade do conhecimento da realidade. Em primeiro lugar, foi realizada entrevista com os dirigentes do Ceinf, com o objetivo de conhecer a instituição, a proposta pedagógica, a dinâmica de atuação, condições de trabalho dos educadores, lista de espera, admissão da criança, entre outros aspectos.

Esse levantamento mostrou que a maioria dos centros funciona sem proposta pedagógica, considerando que têm autonomia para elaborar sua proposta a partir das diretrizes emanadas tanto da SEMED quanto da SAS. Mostrou, ainda, a existência de lista de espera, principalmente para a faixa de idade entre 0 e 3 anos. Esse nível, como se sabe, por ser mais caro, sempre oferece menor número de vagas. Mostrou, por fim, que a dinâmica de trabalho do Ceinf depende muito da diretora, isto é, de suas características, de seu temperamento etc.

Em seguida, os alunos foram para a fase de observação, em que foram priorizadas as relações educador-criança, criança-criança e instituição-família, as atividades desenvolvidas (dirigida, livre, de criatividade etc.) e as condições materiais de sua realização (utilização de material pedagógico, sucata etc.). As observações foram realizadas nos diversos níveis de atendimento (berçário e níveis I, II e III, contemplando assim crianças de 0 a 4 anos e 11 meses).

A partir de 5 anos de idade, as crianças eram encaminhadas para o ensino fundamental. Isso ocorre em Campo Grande por força de liminar, mesmo contra a opinião de especialistas, professores e pesquisadores a respeito dos riscos de antecipação da escolaridade. A informação da SEMED, na época, é de que estava com dificuldades de adequação à nova modalidade de funcionamento, ao mesmo tempo em que as crianças, também, apresentavam dificuldades quanto à alfabetização.

Foi possível observar que as ações desenvolvidas com as crianças dirigiam-se, primordialmente, para atividades letradas em direção à pré-escolarização, negando com isso à criança o direito de viver a própria infância. A brincadeira não era experimentada de forma plena, sendo dirigida, vigiada e restringida em sua criatividade. Assim, pode-se dizer que os Ceinfs eram, ao mesmo tempo, um espaço onde se desenvolviam relações traduzidas por atitudes de respeito e carinho, ao mesmo tempo em que podiam ser traduzidas em submissão da criança pelos adultos. Ainda persistem, nos dias de hoje, as mesmas dificuldades com relação à brincadeira. As professoras/educadoras deixam transparecer que brincadeira é perda de tempo, que se deve investir em atividades destinadas à escolarização; é como se brincando a criança não aprendesse.

Não se pode negar que a brincadeira é ambígua. Como argumenta Brougère (1997), ao mesmo tempo em que pode ser uma escola de conformismo social, de adaptação cultural, pode se tornar um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. É sobre esse último aspecto que se deve entender a brincadeira. Apesar desse paradoxo, ela é importante para a criança. Por meio dela, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado e, dessa forma, atuando no processo de desenvolvimento (Oliveira, 1993).

Chamou a atenção a diferença de atendimento entre creche e pré-escola, traduzida na disponibilidade de professores de curso superior apenas para a pré-escola; na creche, em geral, havia educadores de nível médio², ou mesmo auxiliares que atuavam em diversas atividades, tais como cozinha, limpeza etc.

²A informação é a de que esses professores/educadores foram contratados pela prefeitura por meio de concurso recente.

Essa diferença traz duas questões. Em primeiro lugar, a não disponibilidade de professores para atuar com o cuidado e a educação que a criança até 3 anos de idade requer, ou seja, alimentação, troca de fraldas, banho, carinho, atenção etc. Em segundo lugar, às crianças de 4 a 5 anos é oferecido um atendimento de maior qualidade do que às menores. Isso pode fazer com que menos crianças até 3 anos frequentem a creche por falta de qualidade, como mostram algumas pesquisas (Lima, 2004, por exemplo), o que pode comprometer o desenvolvimento de muitas crianças, haja vista que, para muitas, o espaço do Ceinf é o único que, teoricamente, poderia usufruir de alimentação de qualidade, contato com outras crianças e adultos.

Como mostra Vigotski (1998), a educação escolar tem um lugar privilegiado, pois o aprendizado devidamente organizado é capaz de produzir desenvolvimento intelectual na criança. Nas relações que a criança estabelece com os objetos e com as pessoas há sempre a mediação do outro, favorecendo a que um processo a princípio exterior se torne interior.

Foi possível observar, também, dificuldades por parte de professores/educadores em lidar com a expressão de afetividade das crianças, como a sexualidade, a movimentação exacerbada, a teimosia, a agressividade etc. Eles, em geral, apresentavam uma visão patologizada em relação a esses comportamentos, talvez por desconhecerem o desenvolvimento infantil, utilizando assim, o conhecimento do senso comum. Essa dificuldade dos professores/educadores/recreadores ainda permanece, segundo se pode notar em outros momentos da prática de estágio.

Os professores/educadores manifestaram insatisfação com as condições de trabalho que lhe eram proporcionadas, tais como falta de material pedagógico, de brinquedos, de espaço físico, de pessoal e os baixos salários. Em geral, o material utilizado era a sucata. Muitas atividades planejadas não podiam ser desenvolvidas por falta de material, de espaço físico e de pessoal. Em outros momentos de prática de estágio, pode-se perceber que essa insatisfação continua, já que as condições de trabalho permanecem inalteradas.

A rivalidade com as mães foi outro fator evidenciado. Para as professoras/educadoras, as mães não cuidam das crianças como elas: as crianças vêm sujas, com roupa sem lavar, com

piolho etc.; isto é, há uma culpabilização das mães. Por outro lado, sabem que os pais reclamam que elas não fazem nada o dia inteiro. Essa rivalidade é um assunto bastante discutido na literatura desde a segunda metade da década de 1980 (Haddad, 1991). Esse aspecto ainda persiste nos Ceinfs, sendo aspecto que muito incomoda os professores/educadores.

Para Mattioli (1989), esse comportamento parece ter como consequência a ambiguidade de ambas em relação ao desempenho de seus próprios papéis. Para Bloch e Buisson (1998), essa relação complicada é resultado da norma social da “boa mãe”. Existe no ideário feminino a crença de que a mãe deve permanecer em casa, inteiramente à disposição dos filhos, sob pena de estar causando prejuízo ao seu desenvolvimento emocional, favorecendo a que os filhos se tornem delinquentes. Nesse sentido, a mãe que não cuida de seu filho é culpabilizada pela ausência, não podendo ser considerada uma “boa mãe”. Por outro lado, elas rivalizam com as cuidadoras, por medo de perder o amor dos filhos.

Outro aspecto levantado foi o uso um tanto quanto exagerado da TV como entretenimento para as crianças. Segundo Sartori (2001), a televisão está modificando a própria natureza da comunicação, deslocando-a do contexto da palavra para o da imagem. Por meio da televisão nos aventuramos em uma realidade radicalmente nova. A verdade é que ela está criando um homem que não lê, revelando um alarmante entorpecimento mental.

Em outros momentos de prática de estágio, foi possível perceber que o uso da televisão em si não é problemático, o negativo é o uso que se faz nesse espaço, isto é, ela é utilizada para passar o tempo, e não como o instrumento pedagógico ao qual poderia se prestar. A televisão pode ampliar as possibilidades imaginárias das crianças, remetendo ao caráter lúdico e da fantasia que possui. Essas possibilidades levam a criança a confrontar a realidade vivida com a fantasia do mundo televisivo, estimulando a criatividade (Pacheco, 1998), o que torna a televisão um importante meio pelo qual as crianças extraem material para interpretar o real e recriá-lo.

Foi percebida, ainda, a grande ênfase dada, pelas professoras/educadoras, ao modelo clínico de psicologia. Os alunos foram mobilizados, em um primeiro momento, a darem conta

de problemas comportamentais apresentados pelas crianças (indisciplina, hiperatividade, carência afetiva, agressividade, suposição de maus tratos etc., segundo as educadoras). Em outras palavras, a necessidade dos professores/educadores era a de que elas fossem atendidas individualmente pelos psicólogos, no sentido de adequação de seus comportamentos. É como se a função do psicólogo escolar fosse consertar o que se encontra “estragado” no aluno. Em outros momentos de prática de estágio nos Ceinfs essa visão pode ainda ser evidenciada.

A ideia é a de que a função da psicologia na escola é elaborar diagnósticos das crianças e tratá-las para adequá-las, ao invés de um trabalho de reflexão junto ao professor e à criança sobre as relações estereotipadas existentes na instituição, fundamentadas em crenças que colocam o distúrbio de comportamento da criança como ponto central.

Apesar das críticas que se fazem à priorização do atendimento individualizado, levando com que o psicólogo escolar se distancie da realidade da instituição escolar e da dinâmica de suas relações pedagógicas e sociais, essa ótica ideologizada e psicologizante ainda persiste.

A partir desse levantamento, foi elaborada a devolutiva para professores/educadores e diretora, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre as práticas no âmbito dessa instituição escolar acerca da sua função, cujos conteúdos desenvolvidos vão fazer com que as crianças ampliem a capacidade de pensar, de conhecer a realidade e, com isso, transformá-la. Como a criança elabora o pensamento? Qual seria, então, a direção da educação? O educador serviria para quê? Para onde a educação/cuidado deve se dirigir? Quem decide o que é bom para a criança? A creche coloca em foco a criança? Dá voz à criança? Quais valores devem nortear essa ação?

Dessa forma, pretendeu-se, principalmente, mobilizar professores/educadores e diretora para a reflexão, resignificação e, assim, para a produção de novos sentidos sobre a psicologia em geral e, em particular, a escolar-educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão a que se pode chegar é sobre a necessidade de intervenção junto aos professores/educadores, no

sentido de sua formação. Ao mesmo tempo em que se devem considerar as condições materiais que os Ceinfs ainda enfrentam, tais como falta de material, de pessoal, de espaço físico, é preciso pensar também na formação do professor/educador, uma vez que as ações não são excludentes. Entretanto, essa formação não pode ser eventual, apenas quando o professor/educador inicia suas atividades no Ceinf, mas deve ser permanente, sob pena de se estar prejudicando o desenvolvimento das crianças e, contraditoriamente, favorecendo sua exclusão.

Pensar numa intervenção junto a professores significa pensar a totalidade institucional e, mais do que isso, refletir sobre a própria sociedade. Para isso, a psicologia tem que compreender e explicar o que é a intervenção da sociedade na escola, pois o projeto que chega à escola é um projeto de sociedade. Nesse sentido, não se pode deixar de lado a clareza de que as práticas exercidas pelos professores/educadores têm como elemento constitutivo concepções, nem sempre explicitadas, do que é educação, do que se espera da instituição creche e pré-escola e da criança.

Outra conclusão a que se pode chegar é a de que, apesar das críticas recorrentes, vê-se que na educação infantil se repete a visão de que a função do psicólogo na escola é medir habilidades e diagnosticar os alunos, tratando os problemáticos.

Entretanto, entende-se que, acima de tudo, sua função é lidar com o sofrimento daquele que não consegue aprender. De acordo com Facci (2008), seu trabalho só faz sentido se ele tiver clareza de que vai colaborar na função da escola, que é levar o aluno a se apropriar do conhecimento científico produzido na humanidade.

Nesse sentido, sua função é mostrar ao professor como se dá a aprendizagem do aluno, ou seja, qual a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem; que os problemas de aprendizagem percebidos como socialmente constituídos, devem ser analisados em seus múltiplos aspectos: históricos, econômicos, políticos e sociais. Assim, pode-se dizer que o objeto de atuação da psicologia escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação, no sentido de entender as relações que se instituem entre estes processos.

Contudo, nota-se que os Ceinfs e a educação infantil vivem o processo de patologização das questões educacionais: o

psicólogo continua sendo visto como um especialista em adaptação – do desvio à norma, da fantasia à realidade. Qual seria a solução para essa distorção?

Se de um lado existe hoje, em alguns cursos de Psicologia, uma crítica acerca dessa prática, será que existe nos cursos de Pedagogia um questionamento sobre essa relação entre a psicologia e a educação?

Nesse sentido, considera-se que há aí um desafio a ser enfrentado, ou seja, a dificuldade de se desenvolver um trabalho de formação de professores que encaminhem mudanças nas suas formas de agir, pensar e sentir, mudanças essas que, entende-se, só serão possíveis num contexto de resignificação da totalidade institucional, de apropriação de suas contradições e possibilidade de superação.

Assim sendo, concorda-se com Guzzo (2007), quando diz que a relação entre a psicologia escolar, a conscientização e a educação libertadora pode resultar em um modelo de intervenção para o compromisso profissional com uma transformação do espaço educativo, levando os envolvidos a desenvolverem um entendimento crítico de si mesmos e de sua realidade.

REFERÊNCIAS

BLOCH, F.; BUISSON, M. La disponibilité à l'enfant: l'enfant et la norme. In: **Recherches et Prévisions**, n. 57/58, septembre/décembre, 1999, pp. 17-29.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Notas de apontamento durante o I Encontro Regional de Psicologia Escolar e Educacional**. Campo Grande: CRP/14ª Região MS/MT, 2008.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUZZO, R. S. L. Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. **A demanda e escolha das mães por educação infantil: um novo tema para o estudo da educação infantil**. Tese de doutorado em psicologia social – PUC-SP, 2004.

MATTIOLI, Olga C. **No reino da ambiguidade**. Dissertação de mestrado em psicologia clínica – PUC-SP, 1988.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Florianópolis: EDUSC, 2001.

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

SOMAR NA BUSCA PELO LIMITE

Mara de SouzaLutz¹

Vivemos momentos de transição na educação de filhos. De um lado a sociedade tenta passar uma nova filosofia de educação; de outro, a escola “tenta” manter padrões mais claros em relação a uma conscientização do que é ser cidadão. Os pais, por sua vez, diríamos estar confusos em meio às suas próprias experiências enquanto filhos e as tentativas de agora superarem-se como pais, o que resulta em atitudes inseguras quanto ao educar. Foi pensando nessas dificuldades que Carrer (in Thiers, 2001) disse em um dos seus textos: “[...] os pais estão vivendo um momento de indefinição em relação ao modelo de educação, pois o modelo que vivenciaram com seus pais já não atende mais as exigências da sociedade globalizada”.

Foi seguindo esse raciocínio que Levisky (2001, p.150) também escreveu: “[...] surge a necessidade de redefinição dos limites desses espaços nos pais, nos filhos e no espaço inter-relacional”. Ou seja, percebe-se que toda essa situação teve um começo e ainda está longe de ter um fim, pois muitas são as dúvidas a que permeiam.

Dentro de um processo natural, chega uma fase da vida em que o jovem começa a sedimentar aos poucos sua identidade. Sua oposição aos pais e ao meio social se intensifica, o que torna mais desafiador esse momento, principalmente para a família e a escola. Algumas vezes essas diferenciações em suas atitudes começam em casa e se mantêm na escola; outras vezes, em casa não são muito visíveis, enquanto na escola “vêm com tudo”, ao ponto de darem a impressão para os pais de que a pessoa de quem se fala “pode ser qualquer uma menos a dele” – ou seja, desconhecem seu próprio filho.

Nesse momento em que a escola oportuniza ao jovem uma visão mais abrangente do que vem a ser um cidadão, no pensamento de Leão (2003, p. 49) é que se percebe essa amplitude: “[...] a educação visa formar um determinado tipo de homem,

¹ Enfermeira, psicóloga, sociopsicomotricista Romain-Thiers e psicopedagoga.

que do ponto de vista histórico varia conforme a época e o contexto sócio-econômico-político [...]”. Leviski (2001, p. 137) pondera que “[...] frente à perplexidade da família, a escola passa a se constituir como um dos principais espaços favoráveis ao desenvolvimento [...]” e ainda acrescenta que “[...] a escola tem a função de resgatar este aspecto fundamental do desenvolvimento da criança e do adolescente” (p. 138).

Isso acaba por envolver também o papel do professor na vida desse aluno: “A educação sendo, como a agricultura, o cultivo da natureza pela arte, exige uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade”. (Bacha, 2003, p. 244).

Para o educador um conjunto de desafios muitas vezes difíceis de serem transpostos, pois ele tem de buscar múltiplos recursos para tentar despertar o interesse do aluno para o aprender, enquanto a tecnologia, sem precisar se esforçar muito, já tem por vencido esse combate. Segundo Armstrong e Casement (2001), “o uso da tecnologia de computador, muitas vezes visto como uma solução simples, pode ser uma barreira entre os estudantes e um entendimento mais adequado do mundo natural [...]”.

Em alguns momentos o educador nem tem noção da abrangência desses desafios, pois os fatos acontecem naturalmente: “[...] os professores serão os ‘recipientes’ de impulsos, fantasias, emoções, e pensamentos, mais ou menos conscientes, que os adolescentes têm em relação aos seus próprios pais. Amor e agressividade, originalmente dirigidos aos pais, serão ‘transferidos’ para os professores [...]” (Outeiral, 2003, pp.33 e 34). À medida que esses fatos vão acontecendo e se resolvendo de forma espontânea, cria-se uma sensação de bem-estar, favorecendo a motivação para o aprender. Isso é o que também nos reforça Ajuriaguerra e Marcelli: “[...] é artificial separar o que se denomina de estado afetivo e as funções cognitivas, pois as perturbações em um destes domínios acabam habitualmente por repercutir no outro: assim graves perturbações afetivas acompanham-se sempre, em longo prazo, de distúrbios cognitivos” (1986, p. 137).

Existe outro ponto que se faz necessário levantar: a definição dos limites, pois é nesse meio que a confiança surge, por mais que venham junto a atitudes de rebeldia: “[...] as crianças e os adolescentes ‘pedem limites’ e [...] o ‘limite’ os ajuda a organizar sua mente [...]” (Outeiral: 2003, 31).

A adolescência é uma fase da vida em que muitas mudanças e acontecimentos estão ocorrendo de forma intensa. Se para nós, adultos, é comum “nos perdemos e estressarmos” quando muitos desafios aparecem, quem dirá aquele que ainda não tem muita habilidade para administrar suas próprias emoções.

Alguns dos fatos que ocorrem com os jovens envolvem o afastamento gradual dos pais e a identificação com pessoas externas a família. É um período turbulento na área da impulsividade e dos sentimentos; eles passam a ser prepotentes, desafiadores, pois está havendo o desenvolvimento de vários processos em nível de ego. Tudo isso é importante para que o ego possa desenvolver um grau mais amadurecido, permitindo, dessa forma, um melhor ajuste nas suas funções específicas, funções essas que Fenichel descreve da seguinte forma: “O ego desenvolve capacidades com as quais pode observar, selecionar e organizar estímulos e impulsos”

Percebe-se que a escola oportuniza a formação de vínculos extremamente reais nesse meio. Santana (2004, p. 92) refere-se a eles da seguinte forma: “Se os vínculos forem saudáveis em uma determinada relação, haverá maiores possibilidades de o sujeito ressignificar sua história, transvivê-la e construir um projeto de vida [...]”.

Por todos esses motivos é que, após uma jornada de cinco anos como enfermeira, onze anos como psicóloga, três anos atuando na psicologia escolar, um ano como professora de Filosofia e quatorze anos como mãe, foi possível me atrever a tentar algumas situações novas. Uma delas é o desenvolvimento de um trabalho cujo título é: “Somar na busca pelo limite”.

Esse trabalho foi iniciado porque percebia que os recursos utilizados em casos de indisciplina, como advertências, conversas, solicitações da presença dos pais e suspensão, já não estavam sendo suficientes para auxiliar uma geração de jovens advindos de diferentes formas de educação e com muitas lacunas, tanto nessa área quanto na emocional, podendo resultar assim em grandes prejuízos no caráter e no próprio trabalho do professor em sala de aula. Por esses motivos, essa atividade envolveu os seguintes aspectos:

- Objetivo da proposta: oportunizar aos jovens um novo pensar, através do refletir, produzir, dialogar, repensar e mobi-

lizar a mudanças internas e, conseqüentemente, mudanças por meio das atitudes;

- Início do projeto: julho/2007;
- Escola: rede particular de ensino de Campo Grande-MS;
- Público-alvo: ensino fundamental I, II e ensino médio;
- Temas desenvolvidos: fortalecimento de virtudes como consciência, responsabilidade, bom-senso etc.;
- Atitudes frente à proposta: encaminhamento escrito pelo professor e atitudes realizadas pela coordenação junto ao aluno;
- Resultado negativo frente às atitudes rotineiras: autorização por escrito dos pais para o trabalho com a psicologia;
- Recursos utilizados no trabalho: vídeos, textos, dinâmicas etc.;
- Duração: dependente da necessidade. Geralmente de dois a três meses, uma vez na semana, levando em consideração a adaptação às disciplinas, para que o aluno não seja prejudicado em seu aprendizado;
- Clareando dúvidas: essa proposta não visa um trabalho psicoterapêutico, mas sim uma oportunidade de lidar com a crise, desenvolvendo certo grau de consciência de si e do outro, o que é básico na relação e todos os indivíduos.

Dentro dessa proposta, procura-se desenvolver alguns meios em que o jovem pode aproveitar questões rotineiras na escola, já que, segundo Goleman (1995), “[...] este é um lugar que pode proporcionar às crianças os ensinamentos básicos para a vida que talvez elas não recebam nunca em outra parte [...]”, podendo, dessa forma, contribuir em parte no processo de desenvolvimento emocional, buscando certo grau de maturidade em nível de consciência, resultando em atitudes mais sensatas, o que nem sempre será atingido, pois isso depende muito da predisposição de cada indivíduo em rever suas próprias questões.

Este trabalho não se apresenta em sua forma definitiva, pois se encontra na primeira fase, em que a cada novo desafio poderão surgir questões que precisarão ser revistas e reformuladas conforme a necessidade. A única certeza que se tem é que em quanto houver desafios a serem enfrentados, também haverá a boa vontade em procurar recursos para somar na busca pelo limite.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, Julian de e MARCELI, Daniel. **Psicopatologia infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ARMSTRONG, Alison e CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BACHA, Márcia Neder. **Psicanálise e educação – laços refeitos**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CARRER, Janete. Clarificando as relações psicoterapêuticas entre pais e adolescentes em Raimon-Thiers. In THIRS, Solange e THIRS, Elaine. **A essência dos vínculos**. Rio de Janeiro: Altos da Glória, 2001.
- FENICHEL, Otto. **Teoria psicanalítica das neuroses**. Rio de Janeiro: Atheneu, s/d.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LEÃO, Inara B. **Educação e psicologia – reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Estudos em Educação. Campo Grande- UFMS, 2003.
- LEVISKY, David Léo. **Adolescência – reflexões psicanalíticas**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- OUTEIRAL, José. **Adolescer – estudos revisados sobre a adolescência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- SANTANA, José Valdo Souza de. **Tendência anti-social na escola**. São Paulo: Vetor, 2004.

PSICÓLOGO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

Norma Celiane Cosmo - NUESP/COESP/SED¹

Este trabalho apresenta o relato de minha experiência profissional entre os anos de 1992 e 2006, período no qual atuei como técnica da SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no contexto das escolas da rede pública estadual.

A partir de minha vivência profissional, elaboro algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo no ambiente escolar e, com o apoio de pesquisadores, evidencio minha percepção sobre as possibilidades de ação, particularmente na rede pública. Inicialmente, recupero da minha história de vida alguns elementos que marcaram minha trajetória profissional, inteiramente dedicada ao ambiente escolar.

Indagações relacionadas às questões educacionais inquietavam-me ainda como estudante do então curso de Magistério, quando iniciei minha prática profissional em contexto escolar por meio dos programas de estágios supervisionados. Somente agora percebo o quanto aquelas experiências inesquecíveis vividas na escola foram caracterizadas por certa ingenuidade, talvez pela convicção e pelo desejo de ver a sociedade transformada e de poder interagir em um lugar mais humano e igualitário.

A atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental fez com que eu convivesse de forma intensa com alguns questionamentos acerca do processo de aprendizagem, quais sejam: como acontece a aquisição e a produção do conhecimento por parte das crianças, quais abordagens teóricas mais se aproximavam da minha prática docente e que intervenções pedagógicas seriam necessárias considerando o espaço escolar, em especial a sala de aula.

¹Psicóloga e professora, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Técnica de apoio educacional do Núcleo de Educação Especial – órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação, responsável pelas ações, junto às escolas, que se relacionam à inclusão escolar do aluno com deficiência.

Necessitava, como educadora, de respostas consistentes que pudessem orientar melhor minha ação docente. Nesse momento, fui buscar na psicologia, por meio do curso de Formação de Psicólogo, algumas dessas respostas.

Atuei como docente durante todo o período em que fui acadêmica do curso, fato que fortaleceu meu interesse pela psicologia escolar, levando-me a direcionar boa parte de meus estudos para essa área. Com esse interesse, participei de diversos cursos, seminários, conferências e encontros, nos quais se debatiam as contribuições da psicologia no ambiente escolar.

Formada, deixei a docência para desenvolver minhas atividades profissionais como psicóloga escolar, na tarefa de apoiar a escola na implementação da política de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.

Naquela ocasião, tive a chance de atuar não só com o aluno com deficiências, como pude, juntamente com os demais profissionais da instituição, promover ações pedagógicas que permitiam debater a questão da diversidade na escola comum. Nesse momento, constatei que minha trajetória na educação estava apenas começando.

Discutir a inclusão na escola pública nos dias atuais não é tarefa fácil, considerando toda a complexidade que envolve as políticas públicas, em especial as de ensino. Atuar como técnica de apoio educacional permitiu-me propor algumas possibilidades de debates e reflexões sobre as mais variadas questões educacionais que perpassam esse contexto.

Por diversas vezes pude identificar algumas situações consideradas de simples resolução, mas que acabavam se tornando complexos problemas, muitas vezes em função de ações desarticuladas entre os diferentes segmentos que ali convivem. Como uma das atribuições do técnico do apoio educacional é intervir em casos de conflito envolvendo os atores educacionais, algumas vezes foi possível reunir os segmentos escolares para propor debates e organizar propostas que objetivassem o favorecimento e o crescimento da instituição como um todo.

Desde o início do meu trabalho como técnica de apoio educacional e da atuação como psicóloga, tive a oportunidade de trabalhar em um número considerável de escolas da rede pública estadual. Participando de seu cotidiano, pude perceber nos sujeitos envolvidos com a educação expressões de preocupação com as diversas situações conflituosas ali instaladas.

Percebi, por diversas vezes, discussões relativas à educação e a busca por possíveis de intervenção. É com frequência que a escola solicita ajuda de um psicólogo na organização de debates, palestras e seminários, no apoio para a elaboração de projetos pedagógicos e nas atividades com pais, alunos e professores.

Acredito que a intenção sempre foi a de melhorar a compreensão do sujeito que aprende e atua nos diversos ambientes sociais, em particular na escola. Estou certa da necessária vigilância acerca do quanto o conhecimento psicológico é solicitado a contribuir com as questões que cimentam o fazer educacional/escolar. Há muito ainda a ser discutido sobre a colaboração desse conhecimento com as questões de ordem educacional.

As expectativas da comunidade em relação à atuação do psicólogo são elevadas e, na maioria dos casos, há uma visão distorcida a respeito do que ele deve e pode fazer. Muitas vezes esse profissional se envolve e é envolvido em situações que podem inviabilizar um trabalho que, adequadamente conduzido, poderia favorecer consideravelmente a instituição.

Nesse sentido, busco apoio em Reger (1989), o qual informa que o debate sobre o papel dos psicólogos data, pelo menos, do tempo em que grande número deles começou a deixar universidades para trabalhar em pesquisa na área da psicologia aplicada.

Para esse autor, somente a partir da década de 1940 a discussão sobre o papel do psicólogo começou a ganhar destaque, a partir de duas questões pontuais acerca do modelo de atuação profissional: estaria o psicólogo escolar adotando o modelo da academia ou aliando-se ao modelo clínico?

Tais preocupações ainda se fazem presentes nos dias atuais. Definir esse papel ajudaria a esclarecer inúmeras situações vivenciadas pela instituição e seus personagens, dentre os quais o psicólogo.

Para o autor, o psicólogo escolar deve atuar de acordo com o papel de um educador. Sua função é aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional por meio da aplicação do conhecimento psicológico. Ele não deve alimentar a ideia de que pode assumir a responsabilidade pelos problemas desencadeados na escola ou em sala de aula. O professor, ao enfrentar diariamente esse cotidiano, deve ser capaz de usar seu julgamento crítico e ter uma ação decisiva sobre a variedade de questões que podem surgir.

O exercício profissional do psicólogo nessa frente de trabalho nos leva a pontuar considerações acerca de seu conhecimento da realidade do sistema educacional e, com mais especificidade, do conhecimento psicológico que poderá ser utilizado.

A realidade da educação brasileira exige ressignificar o papel do psicólogo escolar dentro do sistema educacional, considerando o conhecimento que possui sobre sua complexidade.

Questões relativas à formação colocam-se na pauta desse tema, com destaque para a observação de que ela deve considerar a perspectiva de uma atuação profissional no campo das políticas públicas.

Nessa direção, Meira (2000) evidencia a necessidade de conhecimento da realidade educacional como passo inicial do processo de formação de identidade profissional do psicólogo escolar. Afirma ser também necessária a definição de posicionamento político e ideológico, não só com referência à educação, mas também aos conhecimentos psicológicos.

No pensamento de Guzzo (1996), a formação deve ser de caráter contínuo, sendo a graduação apenas o início. Por isso a importância permanente do acompanhamento, da avaliação e da intervenção em situações de grupo deve ser parte da dinâmica social.

Ainda segundo a autora, o real conhecimento do sistema educacional em que está inserido é fundamental para que se fundamente de maneira consistente sua atuação, sempre partindo das necessidades da instituição, seus problemas e suas fontes de recursos. Para o psicólogo que atua nessa realidade, é fundamental que aprenda a planejar sua ação na direção do alcance de uma proposta construída a partir do levantamento prévio da demanda ali existente.

Tinha eu duas convicções, as quais me serviram como balizas para toda e qualquer proposta desenvolvida nas escolas em que atuei. A primeira é de que era psicóloga – profissional que lida com a subjetividade humana, mas cujo papel ainda se encontra mal definido por parte das pessoas, já que estas o percebem como alguém muito distante de si (do ponto de vista da possibilidade de ter acesso aos serviços por ele prestados). Nesse sentido, parece que a ideia construída acerca do psicólogo, de um modo geral, apresenta-se bastante confusa, merecendo, portanto, constante vigilância por parte dos que atuam na formação profissional.

Em contextos educacionais escolares, muitos são os que acreditam ser o psicólogo o profissional indicado e competente para resolver todos os problemas. Se não o único, um dos que apresentam a capacidade de dar respostas eficazes às urgências vivenciadas nos momentos de crise pelas pessoas naquele ambiente, remetendo a esses poderes exclusivos e muitas vezes absolutos.

Com essa preocupação, Novaes (2000) afirma que, ao longo da história da relação entre psicologia e educação, houve significativos avanços na atuação do psicólogo escolar. Entretanto, acredita que para esse profissional atuar no campo educacional na realidade brasileira, além de estar bem preparado e qualificado profissionalmente, ele deve apresentar atitude crítica, reflexiva, que lhe permita conviver com esses momentos de crise de maneira a compreender essas urgências.

A segunda convicção que sinalizei é a de estar em uma escola, instituição oficial de ensino, cujo papel principal é socializar o saber sistematizado aos cidadãos, onde se deve efetivar o trabalho educacional escolar, coordenado e dirigido pelo poder público, devidamente organizado por meio de planos, políticas e programas a serem implantados e implementados. Esse pensamento apontou-me a necessidade de entender melhor a área da educação.

É impressionante a dinâmica de funcionamento de uma escola. É quase inacreditável como as expectativas das pessoas inseridas nesse contexto fortalecem, do ponto de vista político², o psicólogo com seu corpo de conhecimento. Foi importante para perceber o volume de responsabilidade que me fora remetido. Não podia decepcioná-los, entretanto não podia assumir isoladamente todos os compromissos a mim atribuídos.

Precisava encontrar modos de expor um discurso e desenvolver minha prática de forma a levá-los a entender que toda aquela demanda de problemas não seria resolvida por ninguém de fora da escola, e que todas as situações necessitavam ser estudadas, planejadas e alternativas deveriam ser buscadas

²O termo “político”, em qualquer de seus usos comuns, na linguagem cotidiana ou dos especialistas e profissionais, tem a ver com o exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, com as múltiplas consequências desse exercício.

por todos que ali estavam, inclusive eu, restando apenas saber como. Tratei de minimizar a ansiedade e provoqueei minha inserção no grupo, buscando imediatamente transformar todo poder a mim remetido em postura que pudesse dirigir para meus objetivos.

Trabalhei em mais de quarenta das quase noventa escolas da rede pública estadual no município de Campo Grande. Dentre as diversas temáticas levantadas pelos profissionais de educação, as questões disciplinares sempre assumiam o protagonismo, chamando a atenção por configurarem a principal questão de quase todas as unidades pelas quais passei.

Quem trabalha diretamente com o grupo docente no cotidiano ouve declarações referentes às dificuldades vivenciadas com alunos, pontuando o tema da indisciplina. Nos debates promovidos pela escola, levantávamos a seguinte questão: Afinal, o que entendemos por indisciplina? Para alguns o foco estaria no aluno, para outros no ensino, ou seja, no professor, assim com havia aqueles que a atribuíam ao processo que envolve ambos, além da família e demais profissionais.

No caso de minha experiência profissional, quando a instituição apresentava a demanda de apoio educacional, o tema ligado à questão da indisciplina sempre ocupava destaque e, assim, foi tratado como tema prioritário.

Destaca-se, contudo, que havia o entendimento, principalmente por parte dos docentes, de que a origem do “problema” era o aluno. Portanto, tinha endereço certo: havia indicação de em qual setor da escola deveria ser colocado o foco. Desta feita, já se determinava a direção do investimento a ser realizado por meio diversas intervenções junto aos alunos e seus familiares.

Havia pouca disposição em cogitar possibilidades de as causas da indisciplina estarem permeando outros setores da unidade escolar, inclusive o grupo docente. Não havia indicações que apontassem para espaços que pudessem ultrapassar os muros da escola. Nessa experiência, ficou evidente como a ação dos profissionais de educação junto ao alunado muitas vezes ocorre de costas para o resto do mundo, restringindo-se significativamente às ações que de fato pudessem ser eficazes e significativas para o coletivo da escola.

Conforme assinala Rego (1996), a questão da indisciplina é um dos temas que atualmente mais tem mobilizado professo-

res, técnicos e pais, tanto da rede pública quanto privada. Entretanto, apesar de ser objeto de crescente preocupação, de um modo geral o tema é debatido de forma superficial, provavelmente por apresentar certa parcialidade na maior parte das análises realizadas, além de existir escasso material acerca do tema.

No entanto, a escola, por meio de seus dirigentes e educadores, em geral solicita o apoio do psicólogo, se não na resolução da questão em si, ao menos para realizar levantamentos junto aos segmentos que compõem a instituição, principalmente pais e alunos, com vistas à realização de possíveis intervenções em nível de orientações. Ao profissional cabe observar essas solicitações e como elas se apresentam, para que ele não seja consumido pelas ideologias que permeiam esse espaço.

Alves-Mazzotti (1999), em estudo intitulado “Representações de ‘aluno da escola pública’ no discurso de professores”, revelou que os docentes muitas vezes possuem um ideal de aluno que não corresponde à realidade concreta. Afirmo a autora que boa parte dos professores desconhece as condições materiais dos alunos pobres, além dos valores e interesses da classe trabalhadora, fato que os leva a apropriarem-se das informações com conteúdo ideológico presente nas classes médias, favorecendo assim a construção de imagens preconceituosas e, em consequência, uma construção pedagógica equivocada.

Nesse sentido, faz-se necessário debater essas questões, levantando a discussão sobre a concepção que as pessoas têm de disciplina, quais conceitos foram construídos dentro da escola, e se estes de fato são validados pela proposta curricular. Outra questão pertinente refere-se à importância que esse conceito ocupa no fazer pedagógico cotidiano. Enfim, os questionamentos devem ganhar abrangência e profundidade, devendo extrapolar a simples necessidade de controle do comportamento do aluno por parte de docentes e de outros segmentos.

Em uma dessas escolas, onde trabalhei por um período de dois anos, propus desenvolver atividades referentes à indisciplina, desde que fosse permitido realizar investigações pertinentes junto aos outros segmentos da instituição. Nessa ocasião, entrevistei pais, alunos, professores e coordenação pedagógica, com a finalidade de identificar as concepções acerca do assunto, na perspectiva de obtenção de pontos de vista sobre possíveis intervenções.

Propomos então reunir todos os funcionários: administrativos, coordenação pedagógica, docentes e direção colegiada para debater. Iniciamos por discutir aspectos relativos ao desenvolvimento construído pela pessoa: sua organização cognitiva, os aspectos afetivos na organização da conduta, as diversas condições pelas quais uma pessoa pode ser exposta, as consequências dessa exposição, favoráveis ou não, considerando o ambiente familiar e os aspectos sociais, históricos e culturais.

Importa saber como as pessoas, a partir da abertura para o conhecimento, permitem-se elaborar reflexões mais aprofundadas de uma situação inicialmente posta como superficial. Constatou-se que as questões acabaram por avançar, visto que ganharam significados. Nessa experiência, discutir a indisciplina possibilitou o exercício, de forma menos banal, da revisão de concepções, valores, perspectivas e expectativas, tudo isso em confronto com expectativas e valores de outras pessoas interagindo entre si.

Na ocasião, foi possível verificar como as pessoas começam a perceber e intervir de forma diferenciada a partir dos novos conceitos construídos, sendo muitas vezes necessária a derrubada dos antigos, que até então se apresentavam rigidamente calcificados por meio da conduta. Tornou-se visível a concreta possibilidade de mudanças ocorrendo nas posturas. Discutir questões ligadas à indisciplina foi e ainda é significativo, não só pela ânsia por entendimento dos que atuam no universo da escola, mas como uma forma de buscar aproximações junto aos envolvidos com as questões escolares.

Sem dúvida, levantar e discutir esse tema configura tarefa bastante complexa, considerando, como foi dito anteriormente, os diversos aspectos que envolvem essa questão, além da carência de pesquisas capazes de responder com suficiente profundidade aos problemas vivenciados nas escolas por pais, profissionais de educação e alunos.

Acredito que, como este, outros temas devem ser aprofundados e seus significados buscados na cultura da escola. Considero relevante refletir sobre questões que tanta importância têm para a sociedade e que nos ambientes escolares devem configurar em espaços legítimos de busca. O psicólogo, a meu ver, pode contribuir significativamente nessa busca.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mazzotti A. J. **Representação de “aluno da escola pública” no discurso de professores.** Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, GT-20 – Psicologia da Educação. Caxambu, MG, 1999.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: S.M. WECHSLER (org) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas, SP: Ed. Alínea

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: E. R. TANAMACHI; PROENÇA M. L. Rocha (org) **Psicologia e Educação: desafios teóricos práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

NOVAES, M. H. A psicologia e a “crise” da educação. **Revista ABRAPEE**, volume 4, n. 2, ano 2002, pp. 69 a 76.

PATTO, M. H. S. (Org). **Introdução à psicologia escolar** – Revista TA Queiroz, Editora São Paulo – SP, 1989.

REGER, R. School Psychology Springfield, Illinois, Charle C. Thomas. In: **Introdução à Psicologia Escolar.** Maria Helena Souza Patto (org) 2. ed. – Revista TA Queiroz, Editora São Paulo – SP, 1989.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotiskiana In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na escola: alternativas, teorias e práticas.** SUMMUS. Editorial.1996.

Revista ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – volume 4- nº 2 – ano 2000.

RIBEIRO, J. U. **Política.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1981.

PSICOLOGIA AMBIENTAL: UM ENSAIO NARRATIVO NA ESCOLA

Yan Leite Chaparro¹
Tânia Rocha Nascimento²
Josemar de Campos Maciel³

*Poderoso para mim, não é aquele que descobre ouro.
Poderoso para mim é aquele que descobre
as insignificâncias (do mundo e as nossas)
Manoel de Barros*

1. INTRODUÇÃO

Quando se vai a um lugar, este se permite voltar a nós como aparência absoluta, como fenômeno do próprio estar, e sugere para aqueles que vão até ele um novo mundo, um mundo de aparências e forças sustentadas por aqueles que o habitam e o vivem, pelos devaneios e histórias que estão latentes no estado de fenômeno do lugar.

Apresento nesse instante o processo, a função de caminhar delicadamente em um espaço que também não é tão novo – a escola – mesmo que com novas vontades e concretizações – o trabalho de estágio. O processo que conto neste artigo é impulsionado pelo método heurístico, criado por Clark Moustakas, psicólogo humanista que desenvolve um método em psicologia cuja natureza é voltada à vivência da primeira pessoa.

O método heurístico se mostra como possibilidade de encontro, um encontro buberiano, regado na experiência do Eu-Tu (Buber, 2004), exigindo o fenômeno de habitar de Merleau-Ponty (1969) para a formação sincera do ato de viver e trabalhar a escola. A escola que digo aqui aparece como campo

¹Psicólogo e mestre em Desenvolvimento Local – UCDB (Bolsista CAPES). E-mail: yanchaparro@gmail.com. Anhanguera-Uniderp.

²Psicóloga e orientadora de estágio em Psicologia Escolar. Mestre e docente da Universidade Católica Dom Bosco.

³Filósofo e doutor em Psicologia, docente da Universidade Católica Dom Bosco.

do método heurístico, pois é a mesma em que vivi meu período de vida dos cinco aos quinze anos, e dali fiz minha formação primeira como pessoa ao mundo, ou como estado pontyano de eu-mundo (1999).

A escola, o método heurístico e o estudo em psicologia ambiental formam uma rede líquida que envolve e é pulsão de todo o trabalho. A escola é campo orgânico de vivência, que traz no saborear o pátio e na construção de oficinas de sensibilização ambiental toda a delicadeza de um estar sensível, quando se reconhece o trabalho montado e desenvolvido na relação, e pela relação, entre pessoas e o valor lúdico artístico (Buber, 2004; Merleau-Ponty, 1969). Escola que é sentida em seu cotidiano (Certeau, 1994), na busca de encontrar os devaneios (Bachelard, 1993) meus, quando compreende símbolos e significados que se mostram no viver a própria escola, vivência possibilitada por aqueles que estão ali, estudam e se permitem conhecer o mundo no estalo criativo de viver.

A psicologia ambiental se mostra como estudo particular que inicia a encontrar meu corpo. No ano de 2007 a conheci, e venho estudando-a na tentativa de construir escritos e ações envolvidos no fenômeno da sensibilização ambiental. Sendo assim, esta ainda nebulosa psicologia ambiental está aqui na busca de compreender a subjetividade, o imaginário e a relação sensível em pessoa-ambiente – como ela se forma, como acontece seu fenômeno de concretização, para a compreensão do que pode ser visto hoje.

Ambiente, primeira pessoa, narrativa, vivência, encontro, habitar, arte – essas são palavras que não são expostas como auxiliares, mas que aparecem com a necessidade da graduação do trabalho. Posso dizer que aqui a primeira fala e expressão sensitiva são do campo, é ele que cria no pesquisador a necessidade das palavras que exponho na primeira linha deste parágrafo e que estão imersas em cada linha do que conto adiante.

2. O PROCESSO NO PÁTIO E SUA POÉTICA.

Quando vou a um lugar que já foi estado do meu viver, aprecio a possibilidade de olhar as coisas (Bachelard, 1993), e daí reconhecer histórias que se contam sobre seus movimentos particulares. O meu estar na escola foi permitido pela confir-

mação da coordenadora da escola, a única a saber o que eu iria fazer ali, pois somente depois houve a comunicação a outros que freqüentavam o local.

No primeiro passo no pátio escolar, percebi que eu também não sabia ao certo o que eu estava fazendo ali, pois eram os fenômenos do campo que iriam permitir o desenvolver do trabalho, que ainda parecia nebuloso. A cada passo, dizeres do campo são ouvidos e sentidos, fenômeno que aparece como fala falada, desenhada e esculpida, dependendo de ocasião que o ato de ouvir permitia. Chego ao pátio e minha pequena certeza em relação à pesquisa é que estarei todas as quintas possíveis ali, e que devo buscar como se forma a percepção ambiental das crianças desta escola.

Sento em um banco de praça bem cuidado, volto meu olhar para este novo espaço e espero o horário do recreio, que será o momento de atenção para a pesquisa. O recreio inicia e o vazio se torna cheio. Rapidamente um mundo de brincadeiras, falas e curiosidade confirmam um novo e próprio movimento, pois primeiro todos lancham, e então outras coisas podem ser feitas, mas o estudo de brincar se inicia logo no primeiro instante.

A brincadeira que sobressai é a de pega-pega, quando cada um pode tocar o outro, e no constante movimento não se encontra um vencedor e um perdedor, pois a risada é o meio e o fim do brincar. E quando algum deslize se mostra e o choro ou a cara de bravo é permitida, os professores que ficam no pátio interferem, dando razão à aprendizagem da compreensão. Às vezes o cair no pega-pega é consequência da corrida. Aqui é possível mostrar um fato importante para a compreensão ambiental do pátio e seu recreio, pois as relações acontecem de forma compreensiva, quando a brincadeira e o estar dos professores facilitam o estar bem ali.

A minha presença no pátio é, num primeiro momento, tímida; chego a pensar que sou quase um objeto de natureza morta. No primeiro instante percebo que incomodo os adultos; para as crianças, minha presença era nula. Fico sentado no banco observando, sentido esse novo-velho lugar, percebendo a convivência ambiental presente e reconhecendo que o recreio é um instante de encontro íntimo com o outro e consigo, quando os limites são apresentados às brincadeiras.

O pátio é um lugar de tamanho médio, apresenta desenha-

dos no chão jogos, como amarelinha, há canteiros com plantas de jardim, um gramado com algumas grandes e antigas árvores, dois bebedouros que ficam na sombra permitida pelo primeiro andar do bloco III, alguns vasos com plantas e rampas de mobilidade urbana. Esse é mais ou menos o concreto que diz sobre o pátio, cenário para muitos atores que fazem dali um de seus mundos particulares de convívio e conhecimento no cotidiano (Certeau, 1994).

A relação concreta com os atores acontece quando levo papel A4 e giz de cera, na tentativa de desenhar o lugar, trazer alguém que me diga como é esse pátio em estado de recreio. Sento debaixo de uma sombra de árvore e começo a desenhar a escola. Quando o recreio inicia, percebo duas meninas comentando sobre minha ação, que escolhem perguntar o que estou fazendo. Digo que estou desenhando a escola, e elas perguntam se podem ajudar. Com muita alegria permito a ajuda e, nesse instante, desenhos particulares da escola aparecem, compondo o meu conhecimento de um novo mundo, mas que sabia que existia.

Este novo-velho mundo se forma pela expressão das coisas (Bachelard, 1993), constituída pela composição delicada e sensível de significados (Merleau-Ponty, 1969), mantidos e confirmados pela compreensão imaginária do estar no lugar, expondo as particularidades dessa casa, cidade, pátio, escola e espaço (Calvino, 2003). O diálogo (Buber, 2004) aconteceu a partir do fenômeno lúdico existente na relação com o mundo, permitido pela linguagem do desenho junto à relação sensível da primeira pessoa (Moustakas, 1961), pois os aspectos da sensibilidade permitiram ouvir e entender cada fala e desenho exposto e até mesmo a confiança.

Quando o diálogo aconteceu, concedido pelo desenho e pelo fenômeno de uma criança confiar nesse ser novo no pátio, inúmeras perguntas se mostraram, sobre quem ele é e o que faz ali, e na tentativa desse novo ser de adivinhar o nome de todos que estavam ali, até que cada um pudesse ser apresentado. No desenvolver do desenho um movimento de identificação se concretizou, quando elementos individuais meus eram comparados com elementos particulares de cada criança, como o anel de coco que eu usava e uma cicatriz no meu joelho. Eram treze crianças em volta de folhas, conversas, gizes de cera e dese-

nhos. Uma criança pediu para todos usarem os dois lados da folha, e a que veio fazer o primeiro contato esteve do início ao fim e estabeleceu algumas regras no desenvolver do desenhar.

O diálogo (Buber, 2004) se fez no mesmo nível. Para eles o pesquisador era um artista (Lévinas, 1993), alguém composto por este estado lúdico e elemento do recreio (conhecer brincando). A relação se estabeleceu pela oportunidade de conhecer algo, pois aqui o lúdico é uma forma mais sincera de expressão da criança. Para Lévinas, a ciência deve buscar na arte o conhecimento da subjetividade, e no momento do desenho se inicia esse ato de conhecer o subjetivo no e do lugar.

A presença do lúdico aparece como estado de relação, pois num outro dia, quando volto ao pátio e observo o recreio, algumas pessoas me cumprimentavam, mas somente a criança que iniciou o contato quando havia a presença de materiais lúdicos construiu uma rápida conversa, mas depois foi brincar. Esse fenômeno permitiu compreender o estar ali, evidenciado pela incorporação desse novo pelo movimento do brincar no recreio.

A relação delicada e lúdica acontece novamente quando uma cartolina branca aparece, acompanhada de massinha de modelar. Quando as crianças se aproximam, as perguntas sobre o que estou fazendo e sobre se podem ajudar se mostram novamente, e a ajuda acontece na busca de expressar o pátio a partir da manualidade, quando a massa de modelar toma forma. A manualidade (Merleau-Ponty, 1999) é a relação corpórea do eu-mundo (Merleau-Ponty, 1999), corpo este que é a complexidade humana (alma-físico). Sendo assim, a importância da manualidade da massinha acontece – sua significação de mundo a partir da composição pessoa-mundo, sabendo que corpo é a substância de relação e a constituição do mundo em si.

A partir desse encontro, o vínculo se forma de maneira mais densa. Quando acontece a expressão do pátio a partir da massa é possível perceber que são muitos os pátios que aparecem, a construção obedeceu ao movimento do, pois a cada instante um pátio novo se formava, com características próprias, mas mantendo alguns signos (Merleau-Ponty, 1969) básicos, como as árvores.

Reconhecendo a postura rica do lúdico no recreio, os encontros aconteceram em meio a trabalhos de desenhos e brincadeiras. Uma nova cartolina vai até o pátio, e com ela levo gizes

de cera. Com esses elementos é construído um imenso desenho em grupo da escola, formado pelo mesmo grupo de crianças, umas treze, que estão no segundo ano. Assim, um grupo é formado no trabalho no recreio, formado de maneira espontânea, talvez pelo aspecto criativo que elas trazem. No decorrer do desenho, uma delas diz que faltam as próprias crianças no desenho, eles mesmos, então acontece um brilhante fenômeno, quando o reconhecimento de si no todo se mostra autêntico e o lugar se mostra também como sujeito (Calvino, 2003).

No final, percebo que os dias no recreio estão se encerrando, pois a proposta de fazer um trabalho de sensibilização ambiental na sala foi aceita, e a escolhida é a pertencente ao grupo que vivenciei no recreio. Quando trago um livro para o recreio, a recepção não foi inteiramente aceitável, pois somente duas crianças quiseram levar a leitura, que foi concretizada em grupo – proposta das próprias crianças.

O último dia no recreio foi marcado como um dia livre e triste, pois não acreditaram que eu iria voltar e falavam sobre uma sincera saudade. A cartolina volta, junto aos giz de cera, e com eles é construído um desenho cuja base é a escola. Nele havia desde foguetes até um desenho sendo eu (pesquisador ou ser do recreio), feito por algumas crianças. Então esse ser estranho parece pertencente ao lugar, como alguém que brinca e foi conhecido no recreio. O desenho da escola foi livre, então desejos, como de uma casa na árvore, também apareceram.

Essa vivência permitiu conhecer um estar agradável ambiental, e é possível indagar que a formação do convívio, da relação e da compreensão (pessoa-pessoa, pessoa-lugar) permite a formação de um gostoso ambiente, também porque a discussão ambiental é possível de ser ouvida na escola. Em um instante de algum dia ouvi uma criança falando para outra: “Descobri um ambiente! Nós somos um ambiente!”

3. SOBRE AS OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL.

As oficinas que aconteceram na sala do segundo ano se dividiram em três dias e permitem compreender o processo sensível de alguém que constrói um significado a partir da brincadeira, do estado compreensível e da possibilidade de dialogar (Buber, 2004).

O chegar mais cedo foi possível em todos os dias, como forma de preparação. Quando a sala se mostra, percebo que ali já tinha passado bons momentos, pois estudei nela na minha terceira série (hoje quarto ano). Nada mudou, é o mesmo chão vermelho e fresco, a posição dos livros e jogos e a janela grande. Nesse instante lembrei de Maurice Merleau-Ponty (1969), quando diz que para conhecer um fenômeno é preciso habitá-lo, estar na experiência do “ser no mundo”. Também me lembrei de Moustakas (1961), que acredita na sensibilidade de estar com o fenômeno, sê-lo por instantes infinitos em si.

A sala é tomada aos poucos pelas crianças. Sorrisos e olhares de desconfiança são encontrados, mas a confirmação de uma criança ao falar: “Olha, é o professor do pátio!” permitiu que rapidamente todos estivessem em volta, perguntando e brincando. A confiança que se encontra nesse ar de subjetividade se forma pelo fato de que o ser do pátio volta à escola – cumprindo assim sua palavra – para fazer outras atividades, outros desenhos. A troca de lugar permitiu perceber novas regras e também reconhecer que o trabalho iria se desenvolver como um prolongamento do pátio, permitindo movimentos mantidos pelo imaginário, o lúdico e o brincar – e aqui se mostrava mais um aspecto sobre o vínculo, o encontro (Buber, 2004) sincero.

No primeiro dia de oficina foi pedido para que desenhassem com giz de cera em uma folha A4 o que é meio ambiente. O ato de desenhar acontecia em meio a conversas, olhares de criação, trocas de lugares e perguntas; falas e risadas davam o tom do dia naquela sala. O círculo se forma quando o desenho termina, e com um pedido de compreensão é possível iniciar a conversa sobre cada desenho. Quando se pergunta o que é meio ambiente, dizem certamente que é o natural, e ambiente o que é construído pelo ser humano – divisão apreendida e que aos poucos é discutida até chegar ao exemplo da chácara de uma criança, quando percebem que o ser humano vive a todo instante em um ambiente (natureza-construído). Assim, foi percebido que ambiente é tudo, daí a importância do cuidado, ou melhor, de conversar com ele, na busca de ouvir o que é melhor para a relação pessoa-ambiente (Moser, 2005).

O segundo dia da oficina é marcado pela construção de duas maquetes sobre o que é ambiente, construção que mostrou elementos diferentes (ambiente sendo tudo, o próprio ser

humano como ambiente, ambiente construído e natural e os dois juntos), pois em cada concretização havia mãos diferentes. Nesse dia a imagem de Bachelard (1993), quando diz “antes da ação vem a imaginação”, se tornou presente, ao ser possível traçar uma comparação da relação do pesquisador com as crianças e a questão da sensibilização ambiental, pois aquele é denominado como professor, este que vem do recreio, constituído pelo mundo imaginário que o envolve. É possível reconhecer um movimento de significação do lugar quando o que se pode construir na sala com presença do professor é parte do pátio, das brincadeiras, permitindo que a criatividade invada cada parte da sala. Fenômeno permitido pelo diálogo (Buber, 2004) de imaginários que envolvem a relação, este também é cerne da condição de sensibilização ambiental quando entendido que o ato de se sensibilizar é mantido pelo afeto, pelo imaginário e pelo diálogo Eu-Tu, pessoa-ambiente.

O terceiro dia da oficina é o último dia de encontro, instante em que foram construídos dois desenhos com giz de cera. Em um é pedido para desenhar como se cuida do ambiente, no outro como é um ambiente cuidado. A oficina se desenvolveu de maneira criativa, quando perguntas eram lançadas na tentativa de encontrar respostas sobre como se forma o desenho. Nesse dia, a pedido de uma das crianças, eu também desenhei, mas o material não foi tomado como exemplo para outros, e sim como mais uma forma de expressão para significar o encontro ambiental. O ambiente cuidado foi caracterizado como lugar gostoso, livre e divertido, cuidado que era permitido por ações como adubar, aguar, construir e apreciar. A árvore e a casa foram os signos (Merleau-Ponty, 1969) básicos para a significação de cuidado ambiental. O encontro se encerra quando conversamos sobre o como e o porquê de cada dia de vivência do pesquisador com cada sujeito do campo de pesquisa. A tristeza se instalou rapidamente, mas foi substituída por um isopor de geladinhos que a mãe de um dos alunos tinha levado para escola.

Em Buber é possível apresentar a compreensão do Eu-Tu quando a construção do eu vive o instante em que compreende que o tu está nele. Sendo assim, a sobrevivência do mundo acontece na existência ou não do diálogo (Buber, 2004) entre esses elementos. Buber desenha um delicado traço existencial do eu-mundo (Levinas, 1993) quando revela que para o viver

este mundo o eu precisa compreender o tu no seu interior, e assim respeitá-lo. Quando desenvolvo esse trabalho, percebo que o ambiente toma forma na relação interna ao externo. Se os discursos externos tratam o ambiente como algo puramente objetivo, como um outro muito afastado, a noção de cuidado se perde, pois o outro está muito longe. Com o desenvolvimento desse trabalho de oficina foi possível construir uma primeira e pertinente percepção de ambiente, tendo a internalização e o cuidado como objetivos marcantes, no instante em que se reconhece que ao lidar com o campo imaginativo essa percepção e essa construção de um saber ambiental (Leff, 2001) podem ficar em cada criança, tendo como consequências suas opiniões novas e holísticas da questão ambiental.

4. SOBRE A SENSIBILIDADE.

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre outras coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena (...) (MERLEAU-PONTY, 1969).

Sensibilidade, sensível, encontro, possibilidade de relação – palavras que revelam o instante com o outro, a possibilidade de olhar e fazer um mundo emergido e conhecido pelo que é sensível, ou até pelo que é sincero. A sensibilidade constitui a ação de conhecer o que está vivo no externo, permitindo o interno se materializar no ar.

Merleau-Ponty revela em seus escritos a possibilidade do corpo, quando esse não é máquina, mas sim substância viva sensitiva-pensante, que forma um constante diálogo (Buber, 2004) com o mundo e reconhece as coisas como sendo não um acessório estático, sem vida, mas sim uma coisa-mundo, sobrevivendo na constante construção um do outro. Merleau-Ponty aparece quando, ao viver e discutir o processo do trabalho na

escola, é possível perceber a constituição da vivência e do habitar, quando se reconhece que é esse processo que permitiu a construção sensível de todo o trabalho.

A sensibilidade aparece como fenômeno do habitar e do viver, na procura de explorar e manter vivo o diálogo. A profundidade desse conceito buberiano revela sua natureza no instante de estar no lugar, na sua figura estética e no movimento das falas e olhares de cada pessoa. Sendo assim, sensibilidade é a construção teórico-prática que permite o tocar as coisas e o perceber o corpo (Merleau-Ponty) em meio líquido entre e pelas coisas.

A figura existencial da sensibilidade trouxe, no desencadear do processo, o encontro com o termo em vida, o imaginário, pois esse estalo criativo de formação e relação com o mundo se mostrou como elemento básico e pertinente para a construção da significação do lugar e do ato de conhecer e estabelecer possíveis ações com o conceito de ambiente. Imaginário que forma o estado líquido de habitar, quando as linhas concretas tomam movimentos de um mundo que é montado pela ação do brincar e ver foguetes, pipas e casa na árvore.

O sensível aparece não como lágrima, mas sim como composição necessária de conhecer, fenômeno que acontece quando o ator da primeira pessoa se mostra presente, fundamentando em ética o trabalho de compreender o lugar, possível pelo encontro com o outro e com a história de quem vai até o campo de pesquisa. Nesse instante o método heurístico se mostra pertinente, pois a composição inicial de construção sensível para o estudo é formada pelo reconhecimento da primeira pessoa no todo do lugar, na busca de estudar os fenômenos que se formam no cotidiano do lugar escola, esta que foi lugar meu até a oitava série.

5. O FIM COMO INÍCIO

A experiência de estágio foi contada em forma de narrativa, pois no escrever diário em estado de descrição foi possível compreender falas e ações importantes para a conclusão do trabalho, como quando vejo e ouço uma criança que se coloca no desenho, a partir da vontade de se desenhar na descrição pintada do pátio. Após sua pergunta: “E a gente: Por que a gente não está aqui?” são formados novos movimentos na relação

com o lugar pelo qual passavam e ficavam como recreio ou saída e chegada da escola.

A narrativa permitiu o encontro mais íntimo com o cotidiano, intimidade alcançada nos patamares da razão, de contar o que é vivido e saber que em cada fala escrita um turbilhão de sensações-pensamentos se mostra, pois o encontro lúdico meu com as crianças é mantido por ele. Ao ver o pátio, precisei voltar à minha história, com paciência, pois ela vinha em seu ritmo, e ao ver o lugar lembrava do livro “Cidades invisíveis” de Ítalo Calvino (2003), em que, a partir de metáforas, expunha-se a natureza de cada lugar que alcançava com suas viagens. A partir dessa leitura pude acreditar e entender o que estava sentindo-pensando.

O estudo heurístico para o mundo sociocultural e ambiental é algo novo, mas a partir dele foi possível concretizar um trabalho em sensibilização ambiental, tanto na vivência do pátio quanto nas oficinas na sala de aula. A densidade do trabalho está no estado que o corpo (pessoa inteira) do pesquisador se envolve com a prática de estudo-estágio, sua história confundida com as de outros, suas ansias aliviadas por perguntas e respostas. É possível afirmar que a constituição do processo de todo o trabalho permitiu sua concretização, pois foram a relação e o encontro sincero que permitiram o desenvolver do todo no encontro Eu-Tu buberiano, sustentando a prática da sensibilização ambiental. Então, talvez esta “coincidência” é inteira o fenômeno do trabalho contado aqui.

A conclusão do estágio se concretizou na forma nova de relação ambiental vista nas crianças e com a formação de um projeto para a escola, fundamentado em aspectos dessa tal sensibilização. O significado de professor do pátio, que brinca, que é lúdico, se fez notável quando se formou o encontro que permitiu o inteiro trabalho, ou melhor, aquilo que é sincero. A vivência no estágio é um dos elementos que formaram um dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) em Psicologia no ano de 2007. O outro foi o estágio em psicologia comunitária, que teve como substância teórica a constituição de trinta e uma crônicas e duas instalações artísticas, denominadas de “O ambiente que sou eu: um ensaio heurístico em psicologia ambiental”.

Aqui se iniciam novas caminhadas junto ao querer, em desenvolver trabalhos que tenham a prática sensível humana para a compreensão ambiental, com o objetivo de cuidar do que se

compreende como ambiente. O ato de caminhar é estreito, duro em muitos instantes, principalmente quando se faz no encontro ético-político (Moustakas, 1961), na busca de renovar o rosto enrugado do mundo, com toques antigos desse e nesse próprio rosto, como o encontro.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 5. ed, 1993.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro Editora, 8. ed, 2004.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CERTEAU, de Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: editora Vozes, 6.ed, 1994.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 4. ed, 1993.

LEFF, H. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. São Paulo: Vozes, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed, 1999.

MOSER, G. **Examinando a congruência pessoa-ambiente: o principal desafio para a psicologia ambiental**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun 2007. Pré-publicação.

MOUSTAKAS, C. E. **Loneliness**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961.

SCHMITZ S. **Portée heuristique des analyses de la territorialité et méthodes de mise en évidence des territoires**. Bulletin de la Société géographique de Liège, vol. 39, pp. 31-39, 2000.