Psicologia Escolar e Educacional:

cartografia de um fazer

CRPRS
Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul
95 Anos fazendo a diferença na Psicologia

Psicologia Escolar e Educacional: cartografia de um fazer

Organizadoras: Elisângela Zanelatto e Simone Fragoso Courel

Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul
Comissão de Políticas Públicas
Núcleos de Educação

1ª edição

Porto Alegre, agosto de 2019.

APRESENTAÇÃO

Psicólogas e Psicólogos,

É com imenso prazer que o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul publica "Psicologia Escolar e Educacional: cartografia de um fazer", trazendo orientações sobre a prática profissional das psicólogas e dos psicólogos na área da Psicologia Educacional.

Este *e-book* foi produzido com o objetivo de orientar as/os profissionais atuantes da área, bem como a sociedade como um todo, que pode ter acesso ao conhecimento dessa prática profissional.

Esta construção tornou-se possível por meio do diálogo e da articulação dos Núcleos de Educação do CRPRS, localizados na Sede do CRPRS, em Porto Alegre, e na Subsede Serra do CRPRS, em Caxias do Sul, partindo do acúmulo dos debates e reflexões acerca da atuação profissional e das teorias existentes que embasam esse campo.

Esperamos que este material proporcione às/aos profissionais atuantes na Educação a possibilidade de reflexão e de fortalecimento da relevância de nossas ações nessa área. Além disso, que possa embasar as práticas no saber técnico e no Código de Ética da Psicóloga e do Psicólogo.

Boa leitura!

Manuele Monttanari Araldi

Presidenta da Comissão de Políticas Públicas do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PARTE I - Psicologia Escolar e Educacional: caminhos percorridos 5
Introdução 6
Contextualização histórica da Psicologia na Educação 8
Núcleos de Educação da Sede e da Subsede Serra do CRPRS 14

PARTE II – Reflexões teóricas e práxis 17
Introdução 18
Paradigma atual na inserção da Psicologia na Educação 19
Psicologia Escolar e Educacional: peculiaridades 23
Psicologia Escolar: (re)conhecendo a prática da/o psicóloga/o no contexto escolar 25

PARTE III – Desafios e possibilidades: algumas questões para refletir 29
Introdução 30
Medicalização da Educação, como a Psicologia pode contribuir nesse debate? 32
Uma reflexão psicanalítica sobre inclusão no contexto educativo 36
O papel da Psicologia Escolar na transição da unidocência para a pluridocência 43

PARTE IV – Relatos de Experiência 53
Introdução 54
Dinâmicas como forma mobilizadora de jovens se autoconhecerem construindo caminhos para o futuro 55
Psicologia em creche-escola 59
Educação básica na rede pública 62

PARTE V – Depoimentos 66
Introdução 67

Conclusão 70

PARTE I

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos em que os Núcleos de Educação da Comissão de Políticas Públicas do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul vêm articulando suas atividades, uma das pautas sempre em evidência foi a demanda, por parte da categoria profissional, da comunidade educacional e da sociedade em geral sobre elucidação acerca do fazer dos profissionais de Psicologia no contexto educacional.

Por parte dos colegas de profissão, identificamos relatos de pouca carga horária destinada à formação, em nível de graduação, para trabalhar nesse campo de intervenção, assim como queixas de raras oportunidades de estágio com supervisão local, o que contribui para pouco contato com as particularidades desse fazer. A falta de oportunidade de dialogar com os profissionais atuantes no contexto educativo, que realmente estejam trabalhando como Psicólogas/os Escolares ou Educacionais, e não em desvio de função como Orientadoras/es Educacionais ou Psicopedagogas/os, também dificulta uma experiência elucidativa. Muitos questionamentos foram feitos aos participantes dos Núcleos sobre como viabilizar a teoria na prática, como não exercer Psicologia clínica na escola, qual o efetivo papel da/o Psicóloga/o na Educação, dentre outros.

Muitos colegas, alunos e demais profissionais da educação, participantes dos vários eventos e momentos de troca e reflexão propostos pelos Núcleos de Educação, trouxeram a dificuldade de compreender claramente qual seria o efetivo papel e quais seriam as atribuições de Psicólogas/os Escolares e Educacionais, seja intervindo dentro da instituição educativa seja como apoio ou consultoria lotada nas Secretarias de Educação, Organizações Não Governamentais ou Instituições de Formação. Evidenciou-se muitas vezes o quanto a demanda das Instituições Educativas, principalmente as Escolas de ensino fundamental e

médio, demandam atendimento aos alunos com dificuldades acadêmicas, comportamentais ou emocionais, intervenção em turmas que apresentam problemas apontados por professores, suporte emocional para o sofrimento do corpo docente e orientação para as famílias no intuito de resolver os problemas identificados nesse contexto.

Percebe-se que a sociedade em geral reconhece o quanto a Psicologia pode contribuir positivamente no âmbito educacional. Ao mesmo tempo, identifica-se, pelos relatos, comentários, demandas, entrevistas de televisão sempre que surgem problemas sérios e publicados na mídia, a expectativa de que o profissional de Psicologia pode ser aquele que irá cuidar de todos, resolver todos os problemas de comportamento, ter a solução para todas as dificuldades relacionais e propiciar que todo o ambiente educativo funcione em harmonia e adequadamente.

Diante da reincidência dessas pautas ao longo do tempo, percebeu-se a necessidade e a importância de veicular de modo mais amplo, indo além dos vários encontros, eventos, reuniões e debates já promovidos pelos Núcleos de Educação, algumas referências sobre esse fazer.

Assim, surgiu o projeto de materializar um pouco dessas ações através da elaboração de materiais informativos e reflexivos sobre Psicologia Escolar e Educacional, considerando a realidade identificada no Rio Grande do Sul. O primeiro passo, já contemplado, foi a elaboração de um *folder* informativo sobre Psicologia Escolar e Educacional, em linguagem breve e pontual, voltado para a sociedade em geral e para a comunidade educativa, podendo ser apresentado a estas pelos profissionais e estudantes de Psicologia. O segundo passo foi a elaboração de um livreto, em formato de "cartilha ilustrativa", com algumas informações contextualizando a Psicologia Escolar e Educacional e apresentando alguns temas desafiadores comumente abordados nesse fazer. Esse material, voltado primeiramente para estudantes e profissionais de Psicologia, também contempla profissionais de educação e instituições educativas. Por fim, o terceiro momento deste projeto se concretiza com este livro, voltado prioritariamente para estudantes e profissionais de Psicologia, visando contribuir com uma reflexão teórico-prática sobre possibilidades e desafios desse campo de intervenção.

Partindo das muitas reflexões no espaço coletivo e de experiências práticas profissionais de alguns dos integrantes dos Núcleos de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, tem-se como propósito contribuir para maior entendimento deste fazer em eterna construção que é o da Psicologia Escolar e Educacional.

Simone Fragoso Courel

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Sabe-se da importância de se revisitar a história quando se pretende refletir sobre os avanços e percalços da ciência. Para compreender melhor onde estamos e propiciar uma análise reflexiva acerca de aonde pretendemos chegar dentro do conhecimento científico e prática profissional, é fundamental conhecer e analisar os caminhos percorridos até então. Assim, faremos um breve passeio pela história da Psicologia na Educação no Brasil, com algumas reflexões necessárias para o entendimento dos desafios atuais e perspectivas futuras.

Visitando a história, ao se buscar o conhecimento psicológico relacionado com sua prática, identifica-se que o berço da Psicologia no Brasil se deu na Educação, se estendendo posteriormente a outros campos de ação (CRP-SP, 2008). Nesse encontro da Psicologia com o sistema educacional brasileiro, Patto (1987) organiza, de forma didática, três momentos historicamente estratégicos, marcados por fatos e aspectos econômicos, sociais e políticos do Brasil, que antecedem a Psicologia Educacional contemporânea e marcam significativamente seu percurso e desafios identificados.

O primeiro momento, de 1906 a 1930 (Primeira República), foi marcado pelo analfabetismo, mão de obra não especializada e a necessidade de se investir em ensino voltado para a população, espaço historicamente ocupado pelos jesuítas. Nesse cenário, a Psicologia entrou na educação através de pesquisas de laboratório nos moldes europeus, junto às instituições educativas, primordialmente nas Escolas Normal, voltadas à formação de professoras. Iniciaram-se estudos, tradução e aplicação de testes psicológicos voltados aos escolares, buscando-se compreensão e categorização das diferenças individuais.

O segundo momento, entre 1930 e 1960, foi marcado pela prevalência do tecnicismo norte--americano. O processo urbano, o crescimento industrial e o período pós-guerras deflagraram um aumento da necessidade de mão de obra para o mercado e, para isso, a seleção de pessoas aptas se fazia necessária, o que incrementou a aplicação de testes para avaliação de habilidades. Como essa fase foi anterior à regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, a formação profissional acontecia através de professores estrangeiros ou brasileiros com pós-graduação no exterior, o que marca mais ainda a influência tecnicista americana (Cassins *et al.*, 2007). A Psicologia, no campo da educação, se ocupou então com a prática de "diagnóstico e tratamento" dos alunos e atendeu às necessidades de avaliação da atenção, maturidade, habilidades e competências com a aplicação da psicometria. Para Barbosa (2011), a forma como a Psicologia ocupou-se com os problemas de desenvolvimento e aprendizagem na primeira metade do século XX demonstrou a forte influência da Psicologia clínica na instituição escolar.

Ainda conforme Patto (1987), o terceiro momento, a partir de 1960, foi marcado pela regulamentação da Psicologia como profissão pela Lei 4.119 de 1962, a partir da qual a Psicologia se insere oficialmente em outros campos de ação e passa a ser reconhecida não só como um campo de estudo mas também por sua práxis. Esse momento de mudanças políticas e socioeconômicas marcantes no contexto brasileiro foi caracterizado pela reorientação do Sistema Educacional para suprir as necessidades políticas e sociais da época, de maior qualificação da mão de obra e promoção de ajustamento social.

A Psicologia passa a ser praticada nas escolas intensamente e esse profissional passa a ser visto como o "solucionador" de problemas de aprendizagem e de comportamento. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692-71, o Sistema Educacional foi ampliado e o Psicólogo foi chamado para compreender e intervir nas queixas escolares principalmente relacionadas ao fracasso escolar, além de contribuir com a formação técnica do Ensino de Segundo Grau. O foco do trabalho do profissional de Psicologia na Educação, na época denominada somente como Psicologia Escolar, eram os problemas de aprendizagem e comportamento centrados no aluno, sem levar em conta a relação professor-aluno, a situação familiar, social e econômica.

Com o processo democrático estabelecido a partir do final da ditadura militar e com a demanda de projetos de inclusão social, novos desafios são colocados em cena: políticas públicas, promoção da cidadania e respeito às singularidades. Paralelamente se instaurou um processo de discussão sobre o papel e a função da Psicologia na Educação dentro da própria categoria profissional, gerando movimentos de mudanças e a construção de novos parâmetros (Delou, 2008). A década de 80 foi marcada pela ampliação dos debates e a revisão da identidade desse profissional de Psicologia na Educação, assim como suas novas práticas.

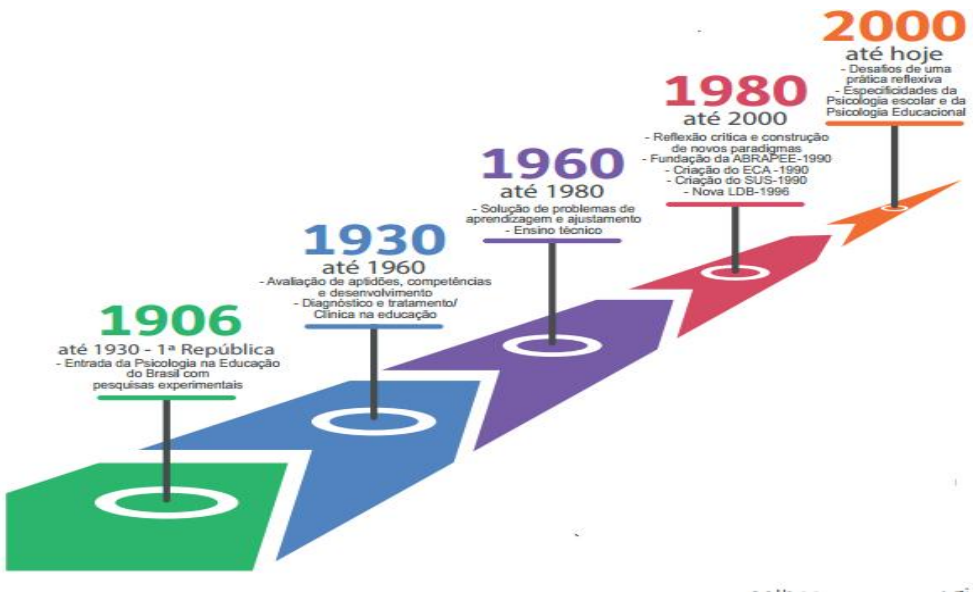
Barbosa (2011) define o período de 1990 a 2000 como o da reconstrução, pois os principais modelos desse novo fazer foram elaborados, caracterizando o avanço na construção de práticas críticas, apoiado pela criação da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) em 1990,

com publicação de revista científica específica e congressos a partir de 1991.

A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, trazendo novas referências para direitos e deveres relacionados a essa faixa etária; a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação — Lei nº 9.394, que define novos parâmetros para a Educação e se encontra vigente até os dias atuais. Outro marco relevante para essa construção se refere à Criação do Sistema Único de Saúde, pela Lei nº 8.080, de 20 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, e impacta significativamente as relações entre Psicologia, Saúde e Educação, definindo significativamente as expectativas, reflexões e os rumos da Psicologia no campo da Educação.

Nota-se que vários eventos levaram à reflexão e construção de novas práticas na educação, com destaque para a Conferência Mundial de Educação de Jonthien, na Tailândia, em 1990. E a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, na qual o Brasil foi signatário, reafirmando o compromisso com a Educação Inclusiva para todos (Dias e Azevedo, 2014).

De 2000 em diante, seguimos com os desafios dessas transformações. Havia o entendimento de que, em decorrência de sua formação e demandas sociais presentes na história da Psicologia brasileira, pautada em um modelo clínico, psicólogas/os atuantes na educação tinham poucas condições de considerar a situação concreta das instituições educativas, o modelo e o sistema educacional vigente, as desigualdades sociais, econômicas e as peculiaridades políticas e culturais na análise dos fenômenos psicológicos presentes no contexto educativo. Tal situação acarretou avanços e retrocessos no processo de redefinição da identidade do profissional de Psicologia na educação e, consequentemente, em suas implicações na prática (Dias e Azevedo, 2014). É possível acompanhar essa trajetória pelo quadro a seguir:



Fonte: das autoras, 2019.

O novo paradigma construído considerava a importância de se voltar a compreensão e a prática para uma visão ampla do processo de ensino e aprendizagem. Compreender Educação implica necessariamente contextualizá-la diante das políticas econômicas, sociais e públicas, nos panoramas culturais e momento histórico. Isso também levou ao

entendimento de que a Psicologia na Educação não ficaria restrita às escolas, podendo estar em qualquer instituição ou contexto em que se dá o processo de ensinar e aprender mediado por relações.

Tal fato trouxe a mudança do nome desse campo de intervenção, agora denominado Psicologia Educacional, que engloba a Psicologia Escolar, que se evidencia nas escolas. Analisando os percalços dessa construção, percebe-se que, além de pressupostos teóricos e técnicos, um fazer crítico com parâmetros éticos bem definidos se faz essencial. As/os psicólogas/os escolares e educacionais, situadas/os (ou lotadas/os) em cargos vinculados à saúde e educação, vivenciam o desafio em constituir um espaço de reconhecimento e atuação claros e pautados nos novos paradigmas, sem se constituir como um modelo médico ou pedagógico.

Diante de todo esse movimento, o Sistema Conselhos de Psicologia, na Assembleia de Políticas, Administração e Finanças (APAF) de dezembro de 2007 definiu, para debate nacional no ano de 2008, o tema "Psicologia na construção da educação para todos", tendo como diretrizes os compromissos assumidos pelo Brasil para criar políticas públicas propiciando inclusão social e cidadania. Muitos grupos de trabalho participaram do levantamento e debate a partir de dados da realidade brasileira na área. Em 24 de abril de 2009, foi publicado um documento pelo Sistema Conselhos de Psicologia chamado de "Carta de Brasília — Psicologia: Profissão na construção da educação para todos" com os eixos e compromissos assumidos para uma efetiva inclusão social pela Psicologia Escolar e Educacional.

No ano de 2013, o Sistema Conselhos de Psicologia, através do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), elaborou, por meio de pesquisa e discussão, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas/os na Educação Básica, mostrando a necessidade de seguir com o debate nesse campo de ação. Partindo do ano temático para debater Psicologia na Educação instituído pelo Sistema Conselhos, o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) instituiu grupos de trabalho para realizar o levantamento e o debate a partir dos dados da realidade do estado.

Diante desse cenário de redefinição do papel da Psicologia na Educação assim como das necessidades de ampliar os debates e difundir informações entre a categoria e para a sociedade, o então grupo de trabalho da Subsede Serra seguiu em ações voltadas para esse fim, até se transformar em Núcleo de Educação, vinculado à Comissão de Políticas Públicas do CRPRS. Posteriormente, esse Núcleo, representado por Psicólogas colaboradoras, defendeu a importância de se instituir um núcleo para discutir sobre Psicologia e Educação na Sede do CRPRS, em Porto Alegre.

Assim, o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, por meio dos Núcleos de Educação da Sede (Porto Alegre) e da Subsede Serra (Caxias do Sul), garante espaços de discussão e orientação à categoria e sociedade acerca da importância da Psicologia Escolar e Educacional. Esses espaços

possibilitam aos profissionais da Psicologia o debate e reflexão de vários temas (im)pertinentes ao contexto educacional vivenciado. Destaca-se que esses espaços mostram-se potentes na medida em que permitem a troca de ideias e experiências entre profissionais da Psicologia e também da Educação.

Nesse sentido, por meio de reuniões sistemáticas, os núcleos discutem sobre temas presentes no cotidiano de trabalho, tais como: a relevância e os desafios da Psicologia Escolar e Educacional, importância da escola na contemporaneidade, inserção de Psicólogas nas instituições educativas, inclusão, violência, sexualidade, saúde dos trabalhadores da Educação, entre outros. E, como forma de materializar e ampliar essas discussões, os núcleos vêm promovendo encontros com a categoria e também com a sociedade de modo geral, através da realização de eventos e reuniões ampliadas, assim como vêm construindo materiais de orientação, ressaltando a importância da Psicologia na Educação.

No âmbito das políticas públicas, existem ações por parte do poder legislativo e de administrações municipais e estaduais, com o propósito de reconhecer e valorizar a presença de profissionais de Psicologia nas escolas públicas. Ressalta-se o Projeto de Lei 3.688/2000, que tramita no legislativo, para inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social no sistema público de educação básica, compondo equipes multiprofissionais, para desenvolver ações contribuindo para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais, revisado com a participação dos Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social.

Sabemos o quanto esse fazer ainda está em construção e dos muitos desafios existentes, sustentados inclusive pelos dilemas da Educação vivenciados atualmente. Assim, entender a construção histórica propicia a reflexão crítica e apropriação dos caminhos da profissão.

Simone Fragoso Courel

Elisângela Zanelatto

Referências

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.* Tese — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cassins, A. M.; Paula Jr., E. P.; Voloschen, F. D.; Conti, J.; Haro, M. E. N.; Escobar, M.; Barbieri, V.; Schmidt, V. (2007). *Manual de psicologia escolar/educacional — Série Técnica.* Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado.

Conselho Federal de Psicologia (2009). *Carta de Brasília*. Seminário Nacional do Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia: Brasília.

Conselho Federal de Psicologia (2010). *Caderno de Deliberações do VII CNP*. Brasília.

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.* Conselho Federal de Psicologia: Brasília.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) (2008). *Psicologia e Educação: Contribuições para a atuação profissional.* Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: São Paulo.

Dias, E. T. D. M. D; Azevedo, L. P. L. (Orgs.) (2014). *Psicologia Escolar e Educacional: percursos, saberes e intervenções*. Jundiaí: Paco Editorial.

Delou, C. M. C. (2008). *Psicologia e Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva*. *In*: Ano da Psicologia da Educação. Textos Geradores: CFP, 15-26: Brasília.

Guzzo, R. S. L. *et al.* (2010) *Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da História e possibilidades nessa relação*. Psic.: Teoria e Pesquisa, Brasília, 26 ed. especial, pp. 131-141. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012.

Lei de Diretrizes e bases da educação (1971). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia*: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.

Projeto de Lei 3.688/2000. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050.

NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO DA SEDE E DA SUBSEDE SERRA DO CRPRS

O Sistema Conselhos de Psicologia elencou, na Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças (APAF) de dezembro de 2007, que o ano de 2008 seria dedicado ao debate nacional sobre Psicologia Educacional. A necessidade de enfatizar a importância da contribuição da Psicologia para a Educação, de compreender, de debater e de respaldar a inserção da/o profissional de Psicologia nesse campo de ação e de promover uma reflexão sobre as Políticas Educacionais e seus desafios foram alguns dos alicerces dessa escolha (CFP, 2008).

Foram organizados Seminários Regionais e Nacional para viabilizar a escuta, o debate, a reflexão e a definição de parâmetros para orientar a categoria e a sociedade acerca da Psicologia Educacional contemporânea no contexto brasileiro. Assim, definiram-se quatro eixos temáticos e textos geradores para respaldar o debate (CFP, 2009): Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva; Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática; Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais; Psicologia no Ensino Médio.

Ao longo de 2008, aconteceram eventos preparatórios em algumas cidades do Rio Grande do Sul, com o objetivo de deflagrar e instituir Grupos de Trabalho para debater os temas. Tais eventos ocorreram em Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria, Passo Fundo e Caxias do Sul. O Seminário Regional, que ocorreu em Porto Alegre, compilou o conteúdo dos debates e definiu a participação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul no Seminário Nacional, ocorrido em abril de 2009.

Com a conclusão do trabalho proposto pelo Ano da Educação, os Grupos de Trabalho foram finalizados. Contudo, o grupo de psicólogas que se reuniu em Caxias do Sul, dada a relevância do tema e a percepção do quão necessário era seguir com os debates e avançar em ações para fortalecer esse campo de trabalho, decidiu seguir trabalhando.

Assim o GT de Psicologia na Educação, nascido em outubro de 2008 através do evento preparatório para o Ano da Educação, seguiu com uma série de ações tendo sempre como objetivos principais o reconhecimento, a valorização e a orientação para a categoria e sociedade sobre as contribuições da Psicologia no contexto educativo. Ao longo desses mais de dez anos, muitas reflexões, muitos debates, muitas ações foram desenvolvidas com esses objetivos.

A partir de 2009, além da participação no Seminário Nacional referido acima, participações em etapas municipais e regionais do CONAE, diálogo com instituições de Psicologia da região da Serra Gaúcha, aproximação com faculdades e espaços de formação da região para diálogo com estudantes, ações para aproximação, informação e diálogo com o legislativo e executivo de Caxias do Sul visando elucidar sobre o papel da/o profissional de Psicologia na Educação, ações para promover o reconhecimento da inserção dessa/desse profissional na rede pública de ensino e educação básica foram desenvolvidas. Vários eventos para debater temas polêmicos e relevantes para a Educação, conhecer a realidade vivenciada pelas psicólogas e pelos psicólogos atuantes no campo da Educação, compreendendo os desafios e definindo ações pertinentes ao Conselho Regional de Psicologia também foram realizados.

A partir de 2011, o GT de Psicologia na Educação, por se caracterizar como um espaço contínuo de reflexão, debate e ações, passou a ser denominado Núcleo de Educação, vinculado à Comissão de Políticas Públicas do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, sendo o único espaço dedicado para essa atividade dentro do CRPRS até então.

A partir de maio de 2012, após um evento de apresentação do trabalho realizado na Subsede Serra no auditório do CRP, em Porto Alegre, o Núcleo de Educação passou a realizar reuniões também na sede do CRPRS. Tal fato possibilitou a realização de encontros temáticos em várias cidades do estado, ao longo de 2013, visando maior aproximação com as/os profissionais desse campo, conhecendo os desafios e realidades para priorizar pautas e ações subsequentes. Ao longo de 2013, as ações do Núcleo de Educação se ampliaram para além da Serra Gaúcha, se consolidaram na sede do CRP em Porto Alegre e deflagraram eventos pelo estado, culminando com o Seminário Estadual sobre Psicologia Educacional com o título: "Formação Profissional e Desafio da Prática", em 19/07/13, na sede do CRPRS.

A partir de novembro de 2013, instituiu-se um Núcleo de Educação na sede do CRPRS além da continuidade do Núcleo de Educação na Subsede Serra. Várias ações e participações em eventos, reuniões e espaços de diálogo com instituições e sociedade foram realizadas. Seguindo nesse processo de crescimento e consolidação desses espaços, a partir de 2016 os núcleos de educação da sede e subsede passaram a contar com um maior número de colaboradores unindo esforços para ampliar ainda mais suas ações.

Pode-se dizer que, ao longo de 2018 e 2019, com a elaboração de materiais de informação e orientação como o *folder* sobre Psicologia Escolar e Educacional, a cartilha e este *e-book*, os avanços e produtos de todo um trabalho, que vem amadurecendo

e evoluindo ao longo destes dez anos, vem se consolidando de modo consistente e robusto. Acredita-se cada vez mais na importância destes debates e do quanto nossa categoria profissional e a sociedade anseiam por informações, reflexões e orientações no campo da Psicologia e Educação. Espera-se que este seja somente um marco em mais uma etapa deste trabalho.

Simone Fragoso Courel

Referências

Conselho Federal de Psicologia (2008). *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília: DF. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-psicologia-na-educao-textos-geradores.

Conselho Federal de Psicologia (2009). *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na construção da educação para todos*. Brasília: DF. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/seminrio-nacional-do-ano-da-educao-psicologia-profisso-na-construo-da-educao-para-todos.

PARTE II

REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁXIS

INTRODUÇÃO

Nesta segunda parte, a proposta é apresentar algumas reflexões que justificam o paradigma atual sobre o papel e a função da/o profissional de Psicologia que trabalha no contexto educacional. Percebe-se a dificuldade relatada por muitos colegas de profissão para efetivar em suas práticas o que aprendem em teoria na vida acadêmica. O sistema educativo brasileiro se mostra com uma série de desafios e dicotomias, que se traduzem em demandas caracterizadas por uma perspectiva individualizante, buscando a origem dos problemas em sujeitos (estudantes, famílias ou até professores), sem se abrir para uma reflexão ampla, abarcando os vários fatores desse processo e sua dinâmica relacional.

Diante disso, propõe-se uma apresentação mais detalhada do referencial contemporâneo que respalda o fazer em Psicologia Educacional, apontando também as semelhanças e diferenças entre Psicologia Escolar e Educacional, que da mesma forma é ponto de dúvidas entre profissionais, estudantes e sociedade em geral.

Por fim, através da discussão de uma realidade escolar, pretende-se apontar caminhos para auxiliar na compreensão dessa práxis.

Simone Fragoso Courel

PARADIGMA ATUAL NA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A proposta deste eixo é elucidar elementos para uma reflexão articulada acerca da intersecção entre Psicologia e Educação, bem como o projeto ético-político da Psicologia, base sobre a qual construímos orientações para o exercício profissional na educação. Assim, propor indicadores para esse fazer é constituir um conjunto de princípios e diretrizes, em que a concepção de Educação, de Psicologia e de Psicologia da Educação encontra-se expressa na Carta de Brasília — Psicologia: Profissão na Construção da Educação Para Todos (2009) e nas Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação — CONAE 2010 (CFP, 2010).

Para tanto, sugere-se como organização deste estudo a construção de uma cartografia da Psicologia na Educação, almejando-se conhecer os caminhos percorridos para ir ao encontro de outros e novos lugares desse fazer. Faz-se necessário resgatar a história, os compromissos e as perspectivas da Psicologia Educacional, para assim viabilizar um projeto que busque coletivizar práticas de formação, bem como buscar a qualidade para todos os atores envolvidos nesse contexto, buscando a superação dos processos de exclusão e estigmatização social. Afirmando, assim, o compromisso ético e social da Psicologia da Educação.

Sobre as análises históricas que resgatam a atuação da Psicologia na Educação no Brasil, conforme Bock (2009), identificam-se na tradição da Psicologia práticas que atendem à lógica de um pensamento colonizado, ou seja, atuações repressivas que respondem a imperativos sociais da medicalização, adaptação, patologização, bem como normatização do sujeito. Frente a esse contexto, justifica-se a necessidade de entender e agir sobre a realidade educacional. É importante pensar e compreender a Educação como uma prática social humanizadora, em que o homem não nasce humanizado, mas se torna humano a partir do seu existir no mundo histórico pela interação social e a incorporação desse mundo em si mesmo. Processo este facilitado pela Educação. Nas

palavras de Antunes (2003), "a historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante".

Ademais, sobre a compreensão desses conceitos, o autor lança luz ao apresentar a Psicologia Educacional como uma especificidade da Psicologia, que diz da produção de saberes relacionados aos fenômenos psicológicos presentes no processo educativo. Assim, diferentemente da Psicologia da Educação, a Psicologia Escolar é compreendida como um campo de ação determinado. Contudo, buscam-se fundamentos teóricos adquiridos através da Psicologia da Educação e por outras subáreas da Psicologia necessárias para a compreensão da dinâmica nos espaços educativos. Ou seja, a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar estão intimamente relacionadas, mas não são iguais, não podendo reduzir-se uma à outra, pois cada uma possui sua competência.

Um novo olhar para a Psicologia Educacional: contribuições dos CRPs

Após analisar criticamente a trajetória da Psicologia, bem como da/o profissional Psicóloga/o no cenário Educacional no Brasil, reconhece-se a necessidade de acompanhar e orientar esse fazer a fim de afirmar o compromisso da Psicologia com o "humano". Assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) juntamente com os respectivos Conselhos Regionais, atendendo às demandas prioritárias, apresentam reflexões e diretrizes, que apontam a consolidação de práticas inovadoras, bem como o reconhecimento de práticas tradicionais da Psicologia que engendram processos de naturalização, patologização e culpabilização dos pares que compõem a realidade educacional.

Ao adotar uma postura de contextualização histórica do seu fazer, a/o Psicóloga/o acolhe o que prenuncia o Código de Ética, *"[...] atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural".* Dessa forma, ao apropriar-se de aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais da população, endossa-se o compromisso social da Psicologia no que diz respeito à transformação da realidade. Cabe o reconhecimento das implicações da cultura na vida do sujeito, daí a importância de problematizar as desigualdades, a intolerância, o *bullying*, a discriminação, entre outros.

Nesse sentido, a Comissão Nacional de Psicologia na Educação (PsiNAed) surge com o intuito de integrar os debates realizados anteriormente no CFP, na academia e no campo político que norteou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Buscou-se dar voz à categoria, para que apresente suas posições e questões, e reflita sobre elas, na direção da construção coletiva de um projeto para a Psicologia que garanta o reconhecimento social de sua importância como ciência e profissão.

Ademais, conforme a Resolução 013/07 do CFP, cabe ao profissional inserido em contextos educacionais ocupar-se de uma gama de possibilidades que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem, tanto em seu contexto formal — escola, instituições de ensino — quanto no informal — organizações não governamentais, empresas. Conforme orientações do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRPSP), a atuação da/o psicóloga/o em contextos

escolares e educacionais deve ser pautada em uma dimensão institucional, em que se possa acolher as demandas apresentadas superando a queixa individual, que localiza os processos educacionais e sociais no sujeito, considerando as interfaces do contexto no qual o profissional encontra-se inserido

O caderno temático "Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional" do CRPSP apresenta um debate articulado reflexivo em torno de conceitos de Educação e as interfaces com a Psicologia. Destaca-se a finalidade social dada à Educação, ou seja, quando inseridos na prática educacional, promove-se determinada sociedade, bem como um cidadão. Consequentemente, cabe pensar a atuação do profissional de Psicologia no ambiente escolar, clarificando quais saberes norteiam esse espaço.

Psicologia e compromisso social: desafios teóricos e práticos

Pensar a Psicologia e o seu compromisso social no contexto educacional requer olhar criticamente seus fazeres e práticas a fim de extrair novas possibilidades científicas e profissionais que atendam às reais demandas da sociedade brasileira contemporânea. Primeiramente, é importante resgatar a compreensão de que o contexto educacional não se dá de forma isolada de um emaranhamento social complexo, compreendido através da cultura, história, economia, política e outros fatores constitutivos da nossa sociedade. Sendo assim, tiramos a educação da redoma, compreendemos a rede que a compõe e os atravessamentos que a permeiam.

Embora o Brasil seja um país plural, é marcado por uma diversidade silenciada e abafada. O compromisso para com a riqueza cultural e o combate à desigualdade social devem ser norteadores da práxis do psicólogo ao analisar os processos educacionais. A Psicologia possui um papel-chave na transformação de um paradigma moral para um paradigma ético na educação. Ao opor-se perante a individualização de problemáticas amplas, a Psicologia ajuda a construir uma mudança institucional no modo de pensar e fazer educação.

Por fim, a Psicologia educacional deve posicionar-se por e pela educação, mostrando-se contrária a fins que visem reduzir esse espaço a uma prática que molda o sujeito em vez de emancipá-lo.

Rosana Rossatto

João Luís Almeida Weber

Referências

Antunes, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição*. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

Bock, M. A. (Org.) Psicologia e o Compromisso Social. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/ano-educacao-resultado.pdf

http://conae.mec.gov.br/

http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf

http://www.crprs.org.br/escola

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf

http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf

http://crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=72

http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/6/frames/caderno_06_psicologia_e_educacao.pdf

https://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802033.pdf

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: PECULIARIDADES

Diante de todas as discussões e reflexões que se deram, fruto da mudança de paradigma relacionado ao papel da Psicologia nos contextos educativos, identificamos muitas dúvidas acerca do que efetivamente define Psicologia Escolar e Psicologia Educacional. É comum seu uso como sinônimos, principalmente pela história da Psicologia na Educação Brasileira, apesar de definirem-se em contextos diversos e terem parâmetros semelhantes. Em função disso, vamos tecer algumas considerações visando melhor entendimento dessa pauta.

Diante do que já foi descrito neste material, sabe-se que a Psicologia pode contribuir com a Educação nas políticas educacionais, nas práticas educativas, nas relações institucionais e entre sujeitos de diversas formas. O foco principal da Psicologia na Educação é contribuir para o bem-estar e o bom desenvolvimento dos sujeitos e grupos em todos os contextos onde são desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem.

Entendendo essa visão ampla, percebe-se que a Psicologia Educacional pode ser exercida em todos os espaços e instituições onde aconteçam a discussão e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Assim, pode se dar em Organizações da Sociedade Civil, em órgãos Colegiados para debate e definição de parâmetros educativos, em Instituições de Educação para Adultos, em Projetos de Educação Social assim como em Instituições Educativas de nível superior (faculdades), médio e básico (escolas e Institutos de educação). O trabalho exercido nas Instituições Educativas (faculdades, escolas e Institutos de Educação) costuma-se nomear de Psicologia Escolar.

Ao compreender o fenômeno educativo em sua dimensão institucional e acolher as demandas apresentadas nos vários contextos possíveis de inserção, o profissional de Psicologia precisa transpor a queixa individualizante e considerar os processos individuas, grupais e sociais contextualizados histórica e

culturalmente. Em função disso, o trabalho desenvolvido envolve todos os que participam do processo educativo (CFP, 2013).

Dessa forma, cabe à Psicologia Educacional problematizar, promover consciência e reflexão, desconstruir preconceitos, mediar relações, coletivizar os saberes, promover diálogo, auxiliar na compreensão das singularidades permitindo visão integral sobre o desenvolvimento do sujeito, bem como a ampliação do olhar acerca dos processos educativos. Também pode promover ações que permitam o desenvolvimento dos sujeitos e favoreçam a comunicação, interface e integração com outros serviços da rede de saúde e assistência social, assim como outras instituições (CRPRS, 2019, *in press*).

A Psicologia Escolar, portanto, envolve o trabalho com estudantes, professores, famílias, funcionários, equipes diretivas e comunidade de modo participativo. Pode dar suporte à equipe pedagógica, participar da construção do plano político pedagógico e do debate curricular da Instituição, assim como promover ações individuais e/ou coletivas acerca de várias temáticas como inclusão, gênero, sexualidade, diversidade, *bullying*, saúde do educador, medicalização e qualquer outra que se mostre relevante para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos (CRP-SP, 2008).

Tanto a Psicologia Escolar quanto a Educacional podem promover espaços de diálogo, mediar eventuais situações de conflito, contribuir na compreensão institucional de fatores presentes no processo de ensino e aprendizagem assim como trabalhar as relações em uma perspectiva inclusiva, já que ambas têm o processo de ensino e aprendizagem como foco do seu fazer. Ambas têm compromisso de promover reflexões considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais de cada realidade, intervindo junto aos vários atores desse processo, mas com as particularidades relativas ao tipo de instituição onde esse trabalho acontece.

Simone Fragoso Courel

Referências

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.* Conselho Federal de Psicologia: Brasília.

Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2019). *Cartilha Psicologia Escolar e Educacional*. *In press.*

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.).(2008). *Psicologia e Educação: Contribuições para a atuação profissional.* Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: São Paulo.

PSICOLOGIA ESCOLAR: (RE)CONHECENDO A PRÁTICA DA/O PSICÓLOGA/O NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicologia no contexto escolar e educacional coloca-se, ainda, em momento de crise (Andrada, 2005). Apesar da contínua transformação da área, esta sofreu, após a década de oitenta, uma importante retração em decorrência das críticas aos modelos clínicos e mecanicistas de atuação no contexto escolar (Souza, 2009). Pensando-se especificamente no ambiente proposto como base para este relato, uma escola da cidade de Porto Alegre/RS, é possível, na vivência cotidiana da prática, observar e perceber como essa área ocupa um espaço importante dentro da escola, e como os profissionais são valorizados e respeitados em sua atuação.

Refletindo-se acerca dessa inserção, pode-se pensar que a Psicologia somente se coloca com tamanha relevância no contexto escolar quando a busca por apoio, acompanhamento e orientação se dá por parte de todos os envolvidos, que passam a ter o psicólogo como figura de referência (Andrada, 1990). Na escola em questão, as direções, coordenações, setor administrativo e demais funcionários trabalham em concordância com as psicólogas escolares, responsáveis pelo Serviço de Psicologia, buscando, como equipe, suprir as necessidades e demandas que surgem nesse ambiente.

A Psicologia Escolar e Educacional, dessa forma, não pode ser resumida à medição e classificação de crianças e adolescentes, como outrora. O psicólogo nesse contexto possui atuação complexa e diversa, é convocado a ser crítico, passando a assumir diferentes papéis (Vokoy; Pedroza, 2005). Assim, reconhece-se que é importante uma atuação que não tenha como objetivo a padronização de condutas, mas, sim, como aponta Marinho-Araujo (2010), uma Psicologia Escolar contemporânea, preocupada não somente com os processos de aprendizagem, mas também com o desenvolvimento relacional e subjetivo do sujeito.

Buscando refletir sobre essa atuação, torna-se necessário um entendimento acerca das mudanças indispensáveis para um melhor desempenho profissional frente às demandas atualmente encontradas. Diante disso, o objetivo deste relato é compreender a relevância da atuação da Psicologia Escolar em uma escola da cidade de Porto Alegre/RS, descrevendo sua prática cotidiana.

Este relato objetiva ampliar o conhecimento sobre a prática profissional do psicólogo e ao mesmo tempo contextualizá-la na atualidade, considerando as várias atividades desenvolvidas pela equipe de Psicologia no local, a citar: entrevista de adaptação, observação de turmas e de recreios, acompanhamento e formação de professores e funcionários em geral, entrevistas com alunos e/ou familiares, orientação profissional e intervenções através de projetos preventivos, que podem ser sistemáticos ou por demandas. Foram escolhidas dentre essas atividades a Entrevista de Adaptação e a Orientação Profissional para um maior aprofundamento, por serem essas práticas que mobilizam mais a equipe na dinâmica escolar, além de oportunizarem que as crianças e adolescentes possam ser conhecidos e reconhecidos em sua singularidade.

A Entrevista de Adaptação é uma técnica de investigação que possibilita obter informações acerca de um entrevistado (Bodgan; Biklen, 1994). Nesse sentido, entende-se que, em um contexto escolar, o seu principal objetivo é identificar como se sente o aluno naquele momento de sua vida, seja no âmbito de suas relações, dos desafios pedagógicos ou das normativas que estruturam o universo escolar ao qual pertence. No contexto abordado, as entrevistas são realizadas com todos os alunos da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio, iniciando-se pelos estudantes recém-ingressados na instituição, e tendo como meta finalizá-las nos dois primeiros meses letivos.

Em relação ao método adotado para as entrevistas, utiliza-se a modalidade semidirigida, que, de acordo com Silva *et al.* (2004), é aquela em que é usado um roteiro com questões abertas a serem discutidas. Moreira (2005), ao escrever sobre entrevistas no contexto escolar, propõe que essa é a condução mais adequada em escolas, tendo em vista os objetivos do trabalho preventivo e pontual. A partir das Entrevistas de Adaptação, os alunos podem compartilhar situações cotidianas, tanto relacionais (colegas, professores, familiares) quanto pedagógicas. Essas informações ajudam a equipe de Psicologia a elaborar intervenções que possam beneficiá-los em suas demandas.

O que se percebe nos ambientes científicos, pesquisados pela equipe, é que essa atividade é utilizada em uma dimensão diferente quando comparada a outras escolas, sendo por isso muitas vezes confundida com as práticas de adaptação comumente realizadas na Educação Infantil e anos iniciais. O objetivo dessas entrevistas é proporcionar ao aluno a sensação de acolhimento e reconhecimento por parte da escola desde o início do ano letivo, fazendo com que sinta que ele não está desamparado, e que a instituição conta com profissionais preparados para lhe dar suporte.

Outro dos tradicionais projetos coordenados pela equipe de Psicologia na escola é o da Orientação Profissional, que há pelo menos duas décadas está inserido na grade curricular e é realizado, semanalmente, em horário de aula com alunos do

segundo ano do Ensino Médio. A cada ano, iniciam-se as atividades pelo contrato de trabalho, buscando esclarecer com os alunos que o papel do projeto é o de auxiliá-los a amadurecer suas próprias decisões, sem, entretanto, decidir em seu lugar (Levenfus; Soares, 2002).

No contexto referido, o desenvolvimento do projeto de Orientação Profissional constitui-se de três etapas principais. A primeira é a etapa do autoconhecimento, em que os alunos podem pensar acerca de si mesmos (por meio de discussões grupais e instrumentos/técnicas de estímulo), seus desejos, expectativas, interesses, habilidades e valores. Essa etapa é comumente finalizada ao longo do mês de agosto, com a aplicação de um teste psicológico que avalia os interesses profissionais. Muitos dos estímulos utilizados, como a Técnica dos Bombons, a Autobiografia, o Círculo da Vida, as Frases Incompletas de Bohoslavsky e o Curtigrama, são adaptações de intervenções descritas por Levenfus e Soares (2002).

A segunda etapa do projeto contempla a busca conjunta de informações aprofundadas sobre as profissões de interesse dos jovens, as diferenças entre as universidades, suas ênfases, o tempo e turno de cada curso, assim como o mercado de trabalho. A escola, atenta a esse período, promove internamente disciplinas eletivas em parceria com universidades, em que os alunos têm a oportunidade de conversar com profissionais das variadas áreas. A terceira e última etapa constitui uma entrevista individual devolutiva, em que o psicólogo responsável expõe ao aluno suas impressões acerca do processo, pensando junto a ele quais são as suas opções naquele momento e auxiliando-o em sua decisão (Moura; Silveira, 2002).

Por fim, o que se pretende com este relato é proporcionar uma reflexão acerca das atividades descritas. A Entrevista de Adaptação e a Orientação Profissional Curricular são projetos diferenciados, que, em um contexto grupal e de socialização como o escolar, permitem que o aluno seja conhecido e reconhecido em sua singularidade, dando a ele um espaço específico para que se sinta livre para manifestar-se. Dessa forma, essas atividades proporcionam um ótimo subsídio para o trabalho do psicólogo escolar, ampliando as possibilidades de intervenções, acerca das demandas e necessidades de cada turma e possibilitando um espaço de vinculação a cada aluno individualmente.

Berenice Moura da Roza

Ariela Mester

Renata Plácido Dipp

Referências

Andrada, E. G. C. (2005). *Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), 196-199.

Andrade, H. M. (1990). *Psicanálise e Psicologia escolar*: a relação invisível. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Bodgan, R.; Biklen, S. (1994*). Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto.

Levenfus, R. S.; Soares, D. H. P. (2002). *Orientação Vocacional Ocupacional*: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). *Psicologia Escolar*: pesquisa e intervenção. Em aberto, 23 (83), p. 11-14.

Moreira, J. P. (2005). Entrevista na Escola. Em: M. M. K. Macedo (Org.). *(Con)textos de Entrevista*: olhares diversos sobre a interação humana (pp. 225-235). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moura, C. B.; Silveira, J. M. (2002). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento*: avaliação de uma experiência. Estudos de Psicologia (Campinas), 19(1), 5-14.

Silva, S. M. C.; Ribeiro, M. J.; Marçal, V. P. B. (2004). *Entrevistas em Psicologia Escolar*: reflexões sobre o ensino e a prática. Psicologia Escolar e Educacional, 8(1), 85-90.

Souza, M. P. R. (2009). *Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas*. Psicologia Escolar e Educacional, 13(1), 179-182.

Vokoy, T.; Pedroza, R. L. S. (2005). *Psicologia Escolar em educação infantil*: reflexões de uma atuação. Psicologia Escolar e Educacional (Impressa), 9(1), 95-104.10

PARTE III

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLETIR

INTRODUÇÃO

Diante do cenário contemporâneo, nota-se que muitos são os desafios encontrados pelos profissionais que atuam na Psicologia Escolar e Educacional. Assim, nesta seção, algumas temáticas são apresentadas, na tentativa de provocar e estimular a reflexão, buscando possibilidades de intervenção.

Nesse sentido, um dos temas abordados traz à cena a questão da medicalização da Educação, em que se pretende voltar o olhar para esse movimento crescente na sociedade, que busca por meio de explicações fundamentadas em estruturas biológicas e neuroquímicas, abordar os problemas que envolvem as questões de ensino e de aprendizagem. Torna-se preocupante esse modelo, na medida em que desconsidera os demais fatores que constituem o sujeito e que também interferem nesses processos, tais como os sociais, culturais e econômicos.

Da mesma forma, apresenta-se uma reflexão psicanalítica acerca da inclusão no contexto educativo. Nesse debate torna-se possível tecer uma aproximação entre a psicanálise e a Psicologia Escolar, visto que de alguma maneira, em ambas as teorias, é possível observar a importância do papel do professor bem como do seu desejo no ato de ensinar.

Por fim, outro tema que ganha relevância neste escrito refere-se às transições que acontecem no cenário escolar referentes ao período de passagem da unidocência para a pluridocência. Conceitos que são discutidos e articulados com o papel da Psicologia nesse processo de mudança, assim como buscando conhecer e compreender as implicações deste nos atores envolvidos: família, escola, professores e aluno.

Acredita-se que a reflexão e o debate sobre esses temas tornam-se pertinentes para os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, pois permitem a compreensão da complexa trama de elementos que envolvem os fazeres no campo da Psicologia e da Educação. E que precisam ser discutidos para que as ações nesse campo possam ser pensadas, planejadas e construídas com base nos preceitos técnicos, éticos e no compromisso social da Psicologia enquanto ciência e profissão.

Elisângela Zanelatto

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, COMO A PSICOLOGIA PODE CONTRIBUIR NESSE DEBATE?

No atual contexto contemporâneo, observa-se um intenso movimento no campo da educação, de encaminhamentos de estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem aos serviços de saúde, tanto os de atenção básica como de referência especializada. Assim, pode-se indagar: o que vem contribuindo para o aumento desses números? Será que os estudantes, das mais variadas idades, estão sendo "acometidos" por problemas que interferem na sua aprendizagem?

Sem o intuito de tentar solucionar essas inquietações, mas estimulados a partir delas, é possível problematizar sobre alguns dos elementos que se apresentam nesta cena pedagógica: a escola, o estudante e o professor. Quando os encaminhamentos são realizados, na tentativa de solucionar tal situação, parece que apenas um ator nessa cena ganha destaque: o estudante. E o destaque ressalta algo do campo da falha, da falta: falha na aprendizagem, falta de atenção, ou sobra, no caso, sobra de energia, que resulta na hiperatividade.

Na grande maioria dos casos, os encaminhamentos sugerem o entendimento de um olhar voltado para as neurociências. Nestas, a explicação para a causa da "desordem" na aprendizagem se encontra em explicações de base orgânica, fisiológica. Como se nota por meio deste itinerário de encaminhamento, o sujeito estudante logo encontra um diagnóstico para sua dificuldade, e na maioria dos casos também recebe uma medicação. A esse movimento podemos chamar de medicalização da educação (CFP, 2015).

Segundo o Grupo de Trabalho Educação & Saúde, que integra o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, composto por várias entidades da sociedade e pelo Conselho Federal de Psicologia (2015, p. 8), pode-se entender a medicalização como:

> (...) processo por meio do qual as questões da vida social — complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico — são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 6), em campanha realizada para refletir e pensar sobre a medicalização da vida, a partir de 2000 foi possível observar o retorno de "explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação para explicar dificuldades de crianças na escolarização. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova". Sendo assim, é de extrema relevância que os profissionais de Psicologia inseridos nos mais diversos campos de atuação, e de modo especial, que se encontram em espaços educativos, possam refletir sobre esta temática: medicalização da infância e da juventude.

Os avanços ocorridos nas áreas da saúde, no que diz respeito ao uso de tecnologias duras, como exames sofisticados, tal como ressonâncias magnéticas, e o uso de fármacos, devem ser reconhecidos. No entanto, no campo da educação, quando está em jogo a cena pedagógica, e de modo especial, os problemas de aprendizagem, o estudante não deve ser o protagonista, ou seja, não deve ser o único sujeito avaliado, tampouco apenas sua dimensão biológica. Quando essa situação acontece, de alguma maneira, se está centrando todas as dificuldades desse processo de escolarização no sujeito que aprende. O que também parece engessar as possibilidades de compreender e de intervir na vida que acontece na escola para esses sujeitos, que são estudantes, aprendizes, mas que, por vezes, em determinadas situações, passam a ser vistos com o rótulo do diagnóstico que lhes foi atribuído, sendo vistos como pacientes e doentes (CFP, 2013; 2015).

No que tange a essa discussão, vale apontar os números que envolvem o uso de medicamentos no cenário nacional, com destaque para o expressivo aumento do Metilfenidato, conhecido comercialmente como Ritalina. Os dados apresentados na figura a seguir foram disponibilizados pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, através da Nota Técnica acerca do consumo de psicofármacos no Brasil. Destaca-se que estes dados foram fornecidos por meio do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA, entre os anos de 2007 e 2014:

Figura 1 – Comercialização de medicamentos nos estados brasileiros (2007-2014)

MAIORES COMPRADORES DE RITALINA® (UFD)
(JAN 2009 - JUN 2014)

Ranking	UF	Venda	%
1°	SP	1.047.506	20,2
2°	RS	859.979	16,6
3°	MG	806.863	15,6
4°	PR	635.869	12,3
5°	RJ	483.958	9,3
6°	SC	262.698	5,1
Total no Brasil		5.186.981	100,0

Fonte: Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados, 2015; Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2015.

Destaca-se o elevado consumo apresentado no contexto de nosso estado em relação a essa medicação, pois esse fato sugere que a principal alternativa de cuidado e intervenção mostra-se pelo viés medicamento e pela perspectiva centrada na dimensão biológica. Nesse sentido, é imprescindível voltar o olhar para todas as dimensões que compõem o sujeito e que, da mesma forma, estão presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, não se pode esquecer que as relações de aprendizagem são construídas a partir "do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia" (CFP, 2013, p. 6).

Ressalta-se que os processos educativos devem ser olhados e analisados de forma ampla, integral, em que todos os aspectos envolvidos devem ser contemplados. Logo, torna-se relevante voltar o olhar para as condições da educação em nosso contexto atual, que como política pública precisa ser pensada e também merece investimentos. Trata-se de refletir sobre as condições a que os estudantes e professores estão expostos, bem como sobre a forma como a escola se configura na contemporaneidade. Desse modo, pensar sobre as dificuldades de aprendizagem é um exercício complexo, que exige ampliar o olhar para várias e diferentes dimensões, buscando também pensar sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, visto que as escolas recebem estudantes do século XXI em espaços e com estratégias que se assemelham aos utilizados no século XX. Olhar para todas as dimensões do campo da educação requer cuidado e problematização para não entrar no funcionamento corrente de solucionar problemas deslocando e transferindo as causas para o estudante.

Diante do exposto, cabe aos profissionais que atuam na saúde também muito cuidado e reflexão ao receber encaminhamentos com queixas dessa natureza. Para que, assim, possam acolher nos respectivos espaços de saúde esse sujeito e também sua família, podendo pensar sobre todos os elementos que compõem o território onde ele está inserido, tais como condições de moradia, alimentação, saneamento básico, entre outros.

E, da mesma forma, buscar olhar não só para os aspectos que se mostram faltantes, como exposto anteriormente, mas buscar por meio do momento de acolhimento compreender ao máximo todas as situações que de alguma maneira narram a trajetória, o processo de vida do sujeito que forjou determinada questão. Compreender como, por que, de que forma, quando essas dificuldades e situações aconteceram auxilia a enxergar

> "(...) um sujeito singular com uma história de vida, entendida aqui como narrativa construída na teia de relações sociais em um determinado contexto histórico. Podemos então obter parâmetros para estratégias de acolhimento, alívio e resolução de seu sofrimento. E isso sem despotencializá-lo em seu papel de aprendiz" (CFP, 2015, p. 8).

Da mesma forma, torna-se importante refletir sobre os discursos que versam sobre essa relação de aprendizagem, ou dificuldades e problematização, ou seja, quem está autorizado a falar sobre essa temática? Quem anuncia tais discursos compreende a complexa construção desse estudante, ou focaliza apenas sua dificuldade? Tais questionamentos mostram-se pertinentes uma vez que apontam para o fato do crescente direcionamento de discursos vindo do campo das especialidades, em que cada vez mais os professores, educadores e trabalhadores da Educação acabam perdendo a legitimidade em suas falas.

Sendo assim, é preciso que de fato o diálogo intersetorial seja realizado, pois o que se tem observado é que, muito poucas vezes, nestes momentos de reuniões e discussões de caso em rede, são debatidos os fatores como contexto em que iniciou a dificuldade apresentada, assim como a trajetória de aprendizagem desse sujeito. E, ao contrário dessa discussão, nota-se que "(...) crianças, adolescentes, pais e escolas depositam nos serviços de saúde a esperança de resolução da situação" (CFP, 2015, p. 18).

Acredita-se que a problematização dessa temática já se mostra potente como um importante elemento de enfrentamento para esse problema da medicalização da educação. Do mesmo modo, torna-se necessário o fortalecimento das políticas públicas de educação e também no campo da saúde, visto que os trabalhadores desses dois campos necessitam de espaços de diálogo e reflexão sobre seus processos de trabalho. Para que, assim, o estudante, sujeito que por vezes circula pelos serviços de saúde, possa ser compreendido na sua integralidade, e que tanto os processos educativos quanto os de produção de cuidado possam perpassar por essa dimensão.

Elisângela Zanelatto

Referências

Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. *Nota técnica*: o consumo de psicofármacos no Brasil, dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados Anvisa (2007-2014). São Paulo, junho 2015. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf.

Conselho Federal de Psicologia. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. São Paulo: reimpressão da 1ª edição revista, fevereiro/2015.

Conselho Federal de Psicologia. Subsídios para a campanha "Não à Medicalização da Vida; da Educação". Brasília. Gestão 2011-2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf.

UMA REFLEXÃO PSICANALÍTICA SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Se, por um lado, a democratização do acesso à educação no espaço escolar e as medidas propostas para a inclusão favoreceram a diversidade na escola, por outro, trouxeram questões de interações e (des)investimentos psíquicos, que por vezes podem contribuir ainda mais com a marginalização do sujeito dito de inclusão. Nesse sentido, faz-se importante, a partir do olhar da psicanálise, pensar no papel do desejo do professor e a sua relação com o aluno que carrega consigo as marcas da diferença.

O sujeito diante do que lhe causa estranhezas nunca se mantém indiferente. O mal-estar suscitado pelo estranho, aquele que desperta em nós a incerteza intelectual e a dúvida sobre a abordagem (FREUD, 1919), pode gerar no professor afetos dos mais variados, e portanto a exclusão da subjetividade do outro, já que há no discurso da educação inclusiva um saber sobre o corpo e a patologia do aluno incluído. Saber este que parece exercer um papel de estipular até onde a relação aluno-professor pode avançar, já que o investimento do professor nesse aluno, por vezes, mantém-se pautado no diagnóstico que o sujeito carrega consigo ao adentrar os muros da escola.

Andrade e Soléra (2006) afirmam que, diante de um corpo com aparência distinta da qual a sociedade postula como um corpo normal, o sujeito sente uma espécie de perturbação, semelhante à que ele vivenciou ainda nos primeiros anos de vida, ao se deparar com um corpo fragmentado, que dependia de um outro para ser nomeado. Há algo perturbador nessa experiência, pois ela denuncia nossa ferida narcísica de não correspondência à imagem de um eu ideal. Nas palavras das autoras: "E, como diz a canção, se 'Narciso acha feio o que não é espelho', isto é, aquilo que não corresponde ao eu ideal, é excluído e, o é, porque gera angústia" (idem, p. 92, grifos das autoras). Nesse sentido, o que o outro diferente nos provoca é justamente um equívoco diante daquilo que pensamos ser completo ou ilimitado.

Conforme Kassar (2012), o Brasil tem uma relação de descaso histórico com as populações mais vulneráveis e que se reflete na qualidade da educação destinada às massas. Descaso este que parece tomar maiores proporções no que tange ao atendimento de alunos com deficiências nos espaços escolares públicos. A mesma autora aponta problemas que variam desde o baixo investimento até a formação dos educadores, que acabam tendo que dar conta sozinhos de salas de aula cada vez mais lotadas, o que torna ainda mais desafiadora a educação adequada de crianças com deficiência.

Por outro lado, é preciso mantermo-nos atentos para não justificar determinadas posturas excludentes, tomando como argumento as barreiras apontadas acima. A Psicologia nesse sentido pode ajudar a pensar que uma sala de aula com condições favoráveis para receber alunos com deficiências, investimentos justos nas escolas públicas e no preparo dos professores, por si só não são garantias de que ocorra a inclusão. O aluno pode estar inserido nesse ambiente favorável e adaptado, mas precisa, para além disso, ocupar e ser ocupado pelo desejo do professor. E é nesse sentido que a psicanálise pode oferecer algumas contribuições para pensarmos o encontro do professor com o aluno dito de inclusão.

Psicanálise e Educação: algumas contribuições para pensar a relação professor e aluno

Ao fazer tentativas de aproximar a psicanálise da Educação, é preciso não perder de vista o fato de que estamos falando de perspectivas diferentes de sujeitos. A psicanálise compreende o sujeito a partir de seu descentramento, um sujeito que não sabe inteiramente de si, que é dividido, estranho a si mesmo e sujeito do inconsciente. Um sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem, mecanismo este que é muito mais que um instrumento de comunicação, é a trama que captura o sujeito, a partir do discurso do outro. A noção de sujeito na Educação refere-se a uma posição de assujeitamento, em que o indivíduo submete-se a um outro, normalmente um adulto que irá conduzi-lo pelos caminhos da educação (KUPFER, 2010).

A perspectiva de sujeito adotada nesta escrita refere-se então ao sujeito do inconsciente, que escapa de tudo o que pode ser controlado e previsível. Ao considerá-lo, estamos diante de um saber que não pode ser garantido nem por manuais, tampouco por especialistas. Para esse sujeito, interessam muito mais as relações estabelecidas com sujeitos outros que desejam mediar o processo de aprendizagem, suportando a ferida narcísica do dar-se conta da impossibilidade da educação. Mas por que, afinal, a educação é adjetivada como impossível?

Freud (1937) propõe que educar, psicanalisar e governar seriam profissões impossíveis. Dessa afirmação, faz-se necessário pensar a Educação não sob uma condição de impedimento, mas de limitação da ação educativa, de um lugar destituído de poder. Kupfer contribui:

> [...] nota-se que todas as ideias de Freud sobre a educação, inspiradas pela psicanálise, são, de certa forma, por ele "desditas" ou questionadas. O educador deve promover a sublimação, mas a sublimação não se

> promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha esquecido de como era mesmo essa criança. E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível (1997, p. 50).

Mas ser impossível, aqui, não significa que ela não possa ser realizável. Significa reconhecer que algo irá sempre escapar nessa relação em que a palavra é o instrumento principal do trabalho. Na tentativa de direcionar os sujeitos e submetê-los às normativas conscientes, a palavra escapa ao sujeito. Para a psicanálise, a palavra é paradoxal, pois ao mesmo tempo é lugar de fraqueza e força, submissão e poder, descontrole e controle (KUPFER, 1997).

Ao longo da história do movimento psicanalítico, algumas direções foram seguidas a fim de aproximar a psicanálise da Educação. Desde movimentos nomeados como pedagogia psicanalítica por Pfister e Zulliger no início do século XX, as tentativas de Anna Freud de transmitir a pais e professores a psicanálise, até o que predomina atualmente, referente à ideia de pensar a psicanálise como grande contribuinte da cultura de forma geral. A apropriação da literatura psicanalítica por parte de intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento humano ampliou a possibilidade de pensar as implicações do inconsciente sobre nossos atos e mais especificamente naquilo que se propõe a estudar a presente escrita, a atuação do inconsciente no ato de ensinar.

Mas qual a importância de conhecer o inconsciente para o educador? Kupfer (1997) acredita que conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode nos levar a uma posição ética, no sentido de reconhecer nossos limites enquanto educadores. Esse reconhecimento levaria o professor a repensar sua postura com os alunos a fim de compreender que muito além das questões cognitivas o que está em jogo na relação seriam os aspectos transferenciais.

O inconsciente não ocupa no aparelho psíquico lugar determinado. Antes de tudo, ele se estrutura pela linguagem e na relação dos sujeitos com o "Outro". Desse conceito dinâmico, compreendem-se as expressões dele através de atos falhos, equívocos de memória e manifestações que, por vezes, são desprovidas de sentido.

Embora cada inconsciente seja único, ele não é individual, ou seja, sempre precisará de alguém ou alguma coisa para produzir um sentido (KUPFER, 2010). Dessa forma, ele nasce e se constitui na cultura, no contato do sujeito com o mundo. Para a teoria lacaniana, a mediação do contato do sujeito com o mundo dá-se pela linguagem.

O primeiro contato com a cultura ocorre através dos pais. Mesmo antes de nascer, os pais falam da criança e de seus desejos sobre ela. Dizem ou mesmo sem dizer transmitem as características que almejam para seus filhos, os investindo. Escolhem seus nomes, carregados de significados, e além da carga genética os banham de intenções.

Dessa forma, compreende-se que o

inconsciente se constitui na relação com o Outro. A maneira pela qual essa constituição ocorreu será reeditada na fase adulta. Sendo a escola o segundo lugar de aproximação com o social depois da família, ocorre na relação professor-aluno uma reedição do espelhamento ocorrido nas primeiras fases de vida. Muito além de ensinar os conteúdos cognitivos, o professor expõe a sua opinião pessoal sobre os mais diversos posicionamentos. Não é somente o ato de transferir um conhecimento específico, acerca de algum conteúdo, mas sim de expor o seu desejo e seu lugar de sujeito. Ao se expor, o professor aproxima-se do aluno de forma que relações de transferência se estabelecem.

Dito isso, pode-se pensar que a escola favorece o encontro não só de um professor com o aluno, mas sim de toda a bagagem de experiências anteriores que essas duas pessoas trazem consigo. É nesse encontro que o professor poderá pensar o lugar que deseja ocupar nessa relação e o lugar que o aluno irá ocupar em seu desejo. Será que a criança dita de inclusão está incluída no desejo do professor?

A transferência

Das amplas possibilidades que a psicanálise oferece para se pensar a questão do encontro entre o professor e o aluno de inclusão, o conceito da transferência oferece importantes contribuições. Ela é um dos temas fundamentais da Psicanálise e é definida por Chemama (1995, p. 217) como: "Um vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto, que J. Lacan denominou objeto a".

Contudo, não é somente na situação de análise que a transferência ocorre. Ela está presente em diversas relações humanas, sejam elas profissionais, amorosas, hierárquicas, entre outras, conforme contribui Chemama (1995). Ela diz respeito a um caminho que o sujeito percorre na busca pelo outro. Toda transferência visa a encontrar o objeto primário, causa do desejo: o objeto a. Logo, a transferência é fruto da repetição do investimento da energia pulsional. Pode-se pensar no fenômeno da transferência e da repetição como uma das possibilidades no caminho para a Educação.

Não obstante, a transferência tem dois polos. De um lado, ela permite que se estabeleçam laços afetivos e de confiança, favorecendo as descobertas no encontro com o outro. Por outro lado, a transferência pode, à medida que aproxima os sujeitos de seus fantasmas, ocasionar a resistência. Quanto maior for a resistência, maior será a tendência à repetição (CHEMAMA, 1995). Freud vai sinalizar para essa questão no texto do Estranho, quando refere que:

> É possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma 'compulsão à repetição, procedente dos impulsos instituais e provavelmente inerente à própria natureza dos instintos — uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio de prazer [...]. Todas essas considerações preparam-nos para a descoberta de que o que quer que nos lembre esta íntima 'compulsão à repetição' é percebido como estranho (1919/1996, p. 256).

Nos desafios que se apresentam quanto à Educação de alunos ditos de inclusão, pode-se pensar na influência dos processos transferenciais e contratransferenciais, uma vez que os afetos suscitados no professor diante do encontro com as diferenças desses alunos poderão determinar os rumos dessa relação. São esses afetos que poderão mobilizar o professor, para além das dificuldades estruturais ou as barreiras do corpo, no caso de alunos com deficiência.

Para pensar na questão do acolhimento às diferenças, é preciso estar disposto a fazer uma leitura do ser para além da literalidade daquilo que o define: o corpo deficiente, o transtorno de comportamento, a dificuldade de aprendizagem, sua classe social, a cor da pele ou a sua etnia. Parece que todas essas nomeações podem ser utilizadas a fim de amenizar o desconforto da incerteza intelectual diante do encontro com o estranho nas diferenças.

Conforme Skliar (2003), há diferentes maneiras de agir diante do outro. Quanto mais previsível e maleável o outro for, mais próximos nós iremos nos sentir dele. Porém, à medida que esse outro se torna um desafio, algo que não compreendemos, há uma tendência ao afastamento. Afastamento afetivo, no sentido de que pode haver uma diminuição de investimentos em relação àquilo que não compreendo. Movimento tal qual o sujeito tende a fazer com as questões próprias as quais ele desconhece.

Seguindo nessa perspectiva, Skliar compreende como um investimento no outro a pergunta pelo outro. Tal postura favoreceria uma abertura no sentido de proporcionar espaços de fala, para que o outro possa se expressar a partir de suas diferenças, que o outro seja convocado a falar e não que seja apenas um corpo falado, ou uma psique definida por um diagnóstico.

Haveria nessa postura de reconhecimento do outro, através da pergunta pelo outro, uma inversão da universalização de postulados que buscam amenizar o desconforto diante do encontro com o estranho. Não acreditamos que seja tarefa fácil, exige o olhar de um sujeito descentrado de si, o sujeito do inconsciente, e reconhecê-lo é aceitar que há um estrangeiro que habita em nós, que nos coloca em uma condição de exilado, e é nessa direção que a psicanálise pode contribuir com a educação: a importância de fazer circular a palavra, mesmo que ela não contenha toda a verdade do sujeito.

A Psicologia Escolar e a pergunta pelo outro

Conforme Andaló (1984), as atribuições de um psicólogo no cenário escolar estariam voltadas à capacidade de agenciar e promover mudanças dentro da instituição escola, através de reflexões em que os diferentes atores envolvidos na dinâmica da instituição possam se conscientizar em relação às suas práticas. Para isso, é preciso que o profissional esteja preparado para lidar com os processos de resistência típicos das organizações, sem perder de vista os indivíduos que ali estão inseridos e que contribuem, cada qual ao seu modo, com o funcionamento da instituição.

Para a autora, ao adentrar os portões da escola, o psicólogo precisa levantar algumas informações acerca das características físicas do local, aquilo que está expresso, mas também se manter atento ao que segue implícito e que muito tem a dizer sobre as relações ali estabelecidas. É preciso convocar toda a equipe escolar, desde a direção, passando por

professores e alunos, para que todos possam refletir sobre as práticas que ali ocorrem, e o quanto elas podem estar envolvidas com as queixas relativas à instituição-escola. A análise desses fatores não exclui a importância de um olhar clínico individualizado, pois de fato há algumas questões que dizem de processos do indivíduo, como no caso de certas dificuldades encontradas no aluno, e não consequência da instituição. Porém, uma vez que ali se manifestam tais dificuldades, é necessário que a escola mantenha uma postura acolhedora em relação às demandas individuais que nela possam emergir.

Para Oliveira e Araújo (2009), o papel do psicólogo escolar, durante muito tempo, foi inserir os alunos com dificuldades escolares em algum tipo de classificação, e propor uma metodologia que desse conta de ajustá-los às expectativas e padrões sociais. Ao afastar-se desse padrão corretivo e adaptativo, a Psicologia escolar encontra um caminho que lhe conduz a uma atuação preventiva, compreendendo as dificuldades escolares dos alunos para além da problemática familiar e individual.

Nessa perspectiva de atuação, o olhar estaria direcionado às possibilidades e à valorização das diferenças, compreendendo que haveria no processo de aprendizagem diferentes formas de aprender.

Para as autoras, essa forma de atuação em que o sucesso escolar está pautado nas possibilidades ao invés das dificuldades torna o psicólogo escolar um profissional responsável por "criar espaços de interlocução com todos os atores escolares, incluindo e acolhendo os diferentes segmentos que participam e constroem o cotidiano escolar" (p. 659).

No que diz respeito ao trabalho com professores, o psicólogo escolar pode desenvolver ações em que os professores se percebam como atores efetivos dos processos de sucesso escolar em relação a seus alunos, além de que o psicólogo pode manter-se atento à saúde psíquica do professor, identificando sinais de adoecimento psíquico e viabilizando espaços de promoção de saúde mental (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009).

Em uma direção de síntese ao breve transcorrido desta escrita, ao aproximar a psicanálise da Psicologia Escolar, parece haver uma direção comum no sentido de que ambas as teorias fazem uma aposta na importância do papel do professor e de seu desejo no ato de ensinar. Questão esta que fica ainda mais evidenciada diante do contato com as diferenças e toda a angústia que surge desse encontro. Angústia esta que pode ser paralisante no sentido de o professor não conseguir fazer movimentos em direção ao aluno, ou mobilizadora, quando, ao identificar o que de si está sendo mobilizado nessa relação, o professor pode pensar em caminhos que o levem ao encontro do aluno.

Assim, a Psicologia escolar, ao propor um olhar sobre as potencialidades, promovendo espaços de fala e escuta, permite que cada um dos atores envolvidos no processo escolar possa estar implicado em construir perguntas, muito mais do que respostas.

Helenara Sironi de Moraes

Referências

Andaló, Carmem Silvia de Arruda (1984). *O papel do psicólogo escolar*. Psicologia: ciência e profissão, 4(1), 43-46. Recuperado em 19 de abril de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=pt&tlng=pt.

Andrade, M. L. A.; Soléra, M. O. (2006). A deficiência como um "espelho perturbador": uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. *In*: *Mudanças — Psicologia da Saúde*. *14*(1), 85-93.

CHEMAMA, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREUD, S. (1937*). Análise Terminável e Interminável*. Vol. XXIII.

_____ (1919). *O "Estranho"*. Vol. XVII.

KASSAR, M.C.M (2011). *Educação Especial no Brasil*: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educação e Sociedade, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012, Campinas.

KUPFER, M. C. (1997). *Freud e a Educação*: o mestre do Impossível. São Paulo: Scipione.

_____ (2010). *O Sujeito na psicanálise e na educação*: bases para a educação terapêutica. Educação e realidade, v. 35, n. 1, p. 265-281.

Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de; Marinho-Araújo, Claisy Maria (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *9*(3). Recuperado em 19 de abril de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&tlng=pt

SKLIAR, C. (2003). *A educação e a pergunta pelos outros*: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49.

O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA UNIDOCÊNCIA PARA A PLURIDOCÊNCIA

Este relato tem como objetivo refletir sobre a transição escolar e as implicações na família, na escola e no aluno, no período de passagem da unidocência para a pluridocência. Com as mudanças na legislação desde 2006, o quinto ano do ensino fundamental passou a ser um ponto de discussão entre equipe docente, direção e demais integrantes das instituições escolares. Considerando que por força de seus planejamentos institucionais algumas escolas podem optar por incluir o 5º ano no ensino fundamental I ou no fundamental II; essa possibilidade surgiu a partir da seriação dos nove anos. Com o surgimento dessa condição, as escolas precisam buscar reflexões e possibilidades interventivas para diminuir as possíveis dificuldades que podem surgir entre tais etapas, as quais marcam o início da pluridocência.

Para uma melhor compreensão, segue uma breve descrição das etapas vivenciadas pelas crianças a partir de sua entrada na educação infantil, que pode significar um primeiro passo para a socialização dessa criança, para além do espaço familiar. Essa caminhada tem início com a educação infantil, por volta dos três anos de idade. A mudança é significativa, pois a criança sai do convívio único com a mãe, pai, avós, familiares mais próximos para um ambiente externo e estranho. Medos, insegurança, horas longe de seu ambiente acolhedor, mudanças físicas e psicológicas são marcantes nesse momento. Mostra-se essencial a presença da família e da escola, já que ambas irão transmitir a segurança que a criança precisa para enfrentar esse momento, sendo favorável uma ação conjunta. Uma só vai ter sucesso se for bem amparada pela outra.

A próxima mudança a ser enfrentada se dá na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental I. Na educação infantil, a criança vivencia um ambiente de brincadeiras, com atividades mais lúdicas, mais tempo para brincar, com regras menos rígidas, salas temáticas, coloridas, mobiliário

adequado ao seu tamanho. Porém, quando chega ao fim essa etapa, ela se depara com um ambiente mais padronizado de mobiliário, que atende a várias idades, o tempo livre é reduzido, as regras tornam-se mais rígidas, a educação é mais sistematizada, avaliações são realizadas ainda que não tenham cunho reprobatório, mas que servem como uma preparação para os anos seguintes. É um período introdutório, que tem como característica professores regentes, que passam bastante tempo com os alunos, sendo acompanhado bem de perto pelas famílias, que são um suporte fundamental.

O próximo passo é justamente o que surge como etapa de interesse, a passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Período esse das várias disciplinas, diversidade de professores (professores especialistas), aumento das responsabilidades escolares, autonomia nas tarefas, certo distanciamento da família quando o assunto é escola, esta dando espaço para que seu filho se experimente de forma mais independente. É o período do ciclo vital que compreende a idade de 10-11 anos, final da puberdade, início da adolescência, marcado por transformações físicas, cognitivas e sociais (PEREIRA; SILVEIRA, 2013). O que reforça as características de desorganização e insegurança por parte dos alunos frente às responsabilidades escolares. Cada fase traz mudanças, adaptações, adequações e transformações características da etapa e o melhor é que tudo isso ocorre de forma gradual, não são momentos estanques e delimitados como pode o texto transparecer.

Retomando a temática proposta neste relato, sobre a transição da unidocência para a pluridocência, a dar-se do ensino fundamental I para o fundamental II, e o significado observado desse momento para o aluno, para sua família e para a escola, entende-se conveniente conceituar tais processos. A unidocência se caracteriza pela unificação dos conteúdos curriculares das diferentes áreas, tendo um único docente a desempenhar essa função (salvo as disciplinas especializadas, como Informática, Educação Física, Música), conhecidos como professores regentes, com formação pedagógica não específica. Eles têm a possibilidade de acompanhar de forma mais próxima o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral da criança (SUHR, 2011). Já a pluridocência, que se inicia no ensino fundamental II, caracteriza-se por serem as disciplinas conduzidas por professores de área, especialistas, que têm sua formação em determinada matéria, licenciaturas específicas, sendo estas das áreas humanas ou exatas.

Essa dinâmica escolar reduz o tempo do aluno com o professor, os períodos trocam a cada 45/50 minutos. As responsabilidades que antes se punham frente a um professor (ou poucos) passam a ser frente a muitas disciplinas, com materiais, avaliações e tarefas específicas. O aluno precisa aprender, responder às atividades, organizar-se no tempo de estudo; ou seja, dar conta de todas as demandas desse adiantamento (SUHR, 2011). Esse também é um momento que favorece a ampliação das redes de relacionamento e convivência.

A pluralidade didática de cada docente parece favorecer essa construção. Prati (2005) aponta que com essas mudanças o aluno constrói um espaço de maior responsabilidade e autonomia escolar. Esse aluno tem ainda que lidar com as mudanças psicológicas, corporais, afirmação pessoal, aquisição de identidade, reconhecimento, além das mudanças no ambiente escolar e na família, que podem contribuir ou dificultar

essa passagem de etapa (BOCK, 2008). Como agravante dessa transição, mostra-se o distanciamento da família, muitas vezes por acreditar que o filho seja capaz de gerir suas tarefas de forma independente e autônoma.

A distinção imposta pela proposta educacional entre as etapas pode ser uma das causas que contribuem para esse afastamento família/escola. A ausência, em muitos casos, de diálogo entre as etapas iniciais e finais do ensino fundamental pode ser um fator dificultador dessa transição, que deveriam ter objetivos comuns, priorizando um trabalho pedagógico integrado (CAMPOS, 2010). Nos anos 60, Teixeira (1969 *apud* CORREIA, 2008) já apontava para a grande transformação que essa transição de etapas ocasionava nos alunos. Estes entravam em uma educação seletiva, pouco flexível, com altos níveis de exigência. Os anos passaram e o que segue são práticas muito semelhantes, com poucos avanços para as particularidades de cada aluno, as singularidades do desenvolvimento, considerando-se o modelo tradicional de escola e educação.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental deve proporcionar autonomia e organização, além do aprendizado. A questão é que nem todos os alunos conseguem se adaptar a essa nova forma de ensino ao mesmo tempo. A implantação, na década de setenta, do ensino progressivo tinha o objetivo de diminuir o distanciamento entre anos iniciais e finais, porém a etapa intermediária do 5º ao 8º ano não recebeu especial atenção, e seguiu como uma ponte entre uma fase e outra.

O ensino fundamental II, que na atualidade abrange de 5º ou 6º ano ao 9º ano, tem características próprias dessa fase estudantil, sendo estas de ordem prática, como matemática, história, geografia, etc., e mudanças da puberdade e pré-adolescência, que naturalmente já causariam inseguranças nos meninos e meninas. É um momento delicado da vida escolar, precisa ter atenção por parte dos educadores, instituição e familiares. A educação em todas as suas faces será sempre tema recorrente. As várias modalidades de educação: diretiva, construtivista, experimental, seriada, entre outras, têm como objetivo principal o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Frente ao tema referido nesse relato introdutório, que aborda a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, a proposta deste estudo, portanto, é refletir acerca das implicações e as transformações que a transição da unidocência para a pluridocência provoca na família, na escola e no aluno, visando com essas informações ou constatações pensar em estratégias, mudanças nessa prática, que possam contribuir para um melhor desempenho nessa transição tão significativa na vida escolar do aluno.

Unidocência e pluridocência: breve histórico

Com a Lei 11.274, e a alteração na LDB no Art. 32, se estabeleceu o ensino fundamental como sendo de nove anos, com início obrigatório aos seis anos, com transição do quarto para o quinto ano (CORREIA, 2008, p. 23). Com a inclusão do currículo por área no ensino fundamental II, as instituições buscam concretizar as duas funções esperadas delas; "a de desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 112). Sobre o ensino fundamental de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) entende ser uma forma de

acompanhar o movimento mundial, referindo que são muitos os países, inclusive da América Latina, que já adotaram essa prática. Além de argumentos como a possibilidade de incluir crianças de seis anos de idade no ambiente escolar, oferecendo assim "maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade" (DANTAS, 2010, p. 158).

Como apontam as Diretrizes Curriculares da Educação (2013), é necessário articular essa transição, para que ela ocorra sem tensões, traumas e rupturas, tendo como foco a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizado. A unidocência traz em si grande responsabilidade no desenvolvimento do indivíduo. O professor unidocente atua em sala de aula sendo responsável por promover o conhecimento de todas as áreas (humanas e exatas) e seu período de convívio com o aluno é mais longo, o que "facilita uma relação dialógica e uma flexibilidade metodológica" (SAVIANI, 1998, p. 38), permitindo a esse professor "questionar o conhecimento e encontrar respostas a partir da vivência do aluno" (SAVIANI, 1998, p. 38). Como aponta o mesmo autor, esse é um "professor alfabetizador" (p. 38).

Na pluridocência, os professores são especialistas (formação em áreas do conhecimento), distribuídos um por disciplina. Machado (2014) destaca que a diversidade disciplinar do modelo pluridocente é reconhecidamente enriquecedora, uma vez que o aluno tem ao seu alcance especialistas, que podem incrementar seu aprendizado. Portanto a transição do fundamental I para o fundamental II pode, sim, ser um processo positivo, em que os alunos podem usufruir de diversos professores em sua rotina de períodos. Porém a insegurança frente a essa passagem é fato recorrente no meio escolar, apesar de poucos estudos científicos versarem sobre o tema. Num estudo realizado por Prati e Eizirik (2006), realizado em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Porto Alegre, acompanhando duas turmas da quarta série e três da quinta série totalizando 150 alunos, 50 pais e 25 professores (de quarta e quinta séries), as autoras destacaram a insegurança na fala de uma professora de quinta série: "eu sou professora de área e não tenho a mínima visão de currículo. E é difícil a gente enxergar a faixa etária deles e não sei se atendo às expectativas deles" (p. 292). As autoras na discussão dos resultados sinalizam que: "Ao entrar na quinta série, o espaço escolar assume vários significados, compondo novas exigências e novos desafios" (p. 296).

As autoras Prati e Eizirik (2006) corroboram as percepções observadas na experiência vivenciada na escola, de que as dificuldades imaginadas por parte da comunidade escolar com essa passagem têm muito do desconhecimento. As autoras referem que "a experiência de dividir o conhecimento em áreas de ensino gera a sensação de que a quinta série exige mais dos alunos" (p. 296), quando na verdade tudo isso faz parte do processo intelectual e cognitivo do indivíduo. O aluno com a maturidade, a autonomia e as responsabilidades escolares vai deixando de lado as brincadeiras em sala, reservando esses momentos mais para seu lazer, não comprometendo seu aprendizado. Outra possibilidade de desconstruir essa insegurança seria um maior contato entre os professores das duas etapas, realizando trabalho colaborativo no ano final de uma etapa e início da outra, articulando os conteúdos e a cobrança das atividades escolares. Ou seja, aproximar o ensino no momento dessa transição poderia dar

confiança e segurança ao aluno, ao professor e à sua família (MACHADO, 2014).

As mudanças que vêm junto com o Fundamental II

Nesse sistema de seriação, as mudanças são muitas. É um momento relatado por muitos como uma ruptura: o ano letivo chega ao fim em dezembro, com retorno em meados de fevereiro do próximo ano, e com esse início vêm as mudanças. Essas transformações podem ocorrer em sua base mais simples, começando, na escola do relato, pelo horário das aulas, que podem passar do período da tarde para o período da manhã; seguindo pela organização dos materiais; uso da agenda (anotar datas de trabalhos, avaliações, tarefas de casa), uso de caneta; conhecer e saber qual a disciplina que cada professor administra; mudança do professor a cada 45/50 minutos (troca de períodos).

Segundo Hauser (2007, p. 26), o Ministério da Educação, quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "reconheceu a existência de uma ruptura desastrosa entre o 4º e o 5º ano, afirmando a existência de uma relação direta dessa com a repetência e a evasão". Dias-da-Silva (1997 *apud* CAMPOS, 2010) realizou uma pesquisa sobre o tema, e segundo essa autora, "por trás do aumento do número de professores está embutida a diversidade de ações pedagógicas que realizam em sala de aula" (p. 60). Por mais que a escola tenha um programa pedagógico que busca uma uniformidade, os professores possuem personalidades distintas, com conteúdos diferentes e uma diversidade no ensinar. Essa diversidade exige do aluno uma adaptação a cada 45/50 minutos, levando-o a comparações e às falas de: adoro essa matéria, detesto essa matéria. O que se observa é que os anos vão passando e as dificuldades de condução no que se refere à temática da transição do fundamental I para o fundamental II permanecem e poucos avanços aconteceram. Professores com preocupações mais voltadas ao conteúdo, pouco envolvimento com o desenvolvimento e organização do aluno.

No que se refere aos pais, a mudança é muito mais de papéis do que de um afastamento do mundo escolar do filho. "Os pais assumem um espaço diferenciado, cuidando do desenvolvimento global do filho" (PRATI; EIZIRIK, 2006, p. 297). Essa transição em alguns casos pode atrair todos os olhares, justamente por ser um momento em que muitos alunos que até então nunca apresentaram dificuldades passam a tê-las devido às mudanças citadas acima. As mudanças dos próprios alunos, que "percebem que a brincadeira fica do lado de fora da sala de aula e que o envolvimento e interesse pelo estudo são cobrados como obrigação" (p. 296). O que se percebe é que o quinto ano não é mais difícil, mas, sim, que ambos, alunos e famílias, são desafiados a corresponderem às expectativas distintas.

Outra mudança que pode ser observada nessa transição é a motivação ou a ausência da motivação para o estudo. Stipek (1993 *apud* MELIN, 2013) corrobora essa observação, sinalizando para o fato de que, quanto mais as crianças crescem nas séries escolares, mais surgem os problemas de motivação, sendo um dos marcos a transição do fundamental I para o fundamental II. Alguns fatores podem contribuir para essa diminuição da motivação. Os alunos saem de um modelo em que a professora tinha, em alguns ou muitos momentos, o papel de "mãe", e quando entram no fundamental II, esse papel muda, "nós não temos tempo de sentar do lado de cada aluno para ajudá-los a fazer a atividade. Eles têm que ir sozinhos", como

apontam as participantes do estudo de Prati e Eizirik (2006, p. 294).

O professor espera que o aluno tenha mais autonomia, que seja capaz de copiar tudo que está no quadro, anotar as tarefas corretamente. Assim, metaforicamente, a motivação vai escorrendo por entre os dedos. A confiança nas verdades ditas e transmitidas pelo professor é fundamental. Precisamos atentar para uma questão que é determinante no desenvolvimento e envolvimento com o ensino e com a aprendizagem, o afeto. O aluno precisa se sentir acolhido pela escola, pelos colegas, mas principalmente pelo professor; sua motivação para a aprendizagem passa por essa relação. Em suas poucas tratativas à educação e à Psicologia Educacional, Sigmund Freud (1914, v. 13) refere-se à figura do professor e de suas representações em nossas vidas. Trata sobre como os professores são vistos pelas crianças e de como os mesmos representavam figuras gigantescas, inatingíveis em sua posição. O envolvimento entre o aprendiz e o educador é fundamental para o desenvolvimento humano, é nesse contato externo aos de primeiro grau que o indivíduo irá se reconhecer, e os professores ocupam o lugar de figuras substitutas segundo o olhar freudiano.

Transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II: dificuldades e potencialidades

Na pluridocência, além das diversas disciplinas, o aluno passa a ter contato com várias personalidades, rotina de condução docente, como confirma Hauser (2007, p. 15), ao descrever que "cada um desses profissionais tem personalidades distintas", e que "a experiência pluridocente revela a heterogeneidade didática desses professores". Com todas as variações e adaptações dessa transição, o papel da direção e da Psicologia Escolar torna-se muito importante, especialmente como suporte aos professores. São eles que em sua prática estão em contato direto com o aluno, são formadores de opinião, são referências, e podem ajudar no entendimento e percepção dessa transição, facilitando e amenizando esse processo de ensino e aprendizagem (FRANCISCO JÚNIOR, 2014).

Com licença poética, Francisco Júnior (2014, p. 19) resume que, nos anos do fundamental II, a direção, a Psicologia e os professores "estarão envolvidos com os adultos que ainda virão, "ainda não nasceu", e a criança que também existe, "ainda não morreu". Ou seja, uma etapa de muitas descobertas, novas emoções e surpresas". Entre as dificuldades encontradas nessa etapa, referenciadas pela comunidade escolar no trato com os alunos, estão as influências do meio em que vivem e como filtram os saberes.

Observa-se que em alguns casos se acelera o processo de maturidade e em outro esse processo acontece lentamente, transformando essas turmas em um constante desafio para gestores e professores, que precisam se reinventar a cada aula, a cada potencialidade trabalhada. Outro aspecto muito importante para o sucesso dessa transição, segundo Rosa e Proença (2003), é o envolvimento do professor com o seu aluno, a constância de diálogos e o estabelecimento de vínculo afetivo, que podem contribuir muito para a aprendizagem do aluno. Para as autoras, a relação professor/aluno deve ser de proximidade e confiança. O autor Francisco Júnior (2014) aponta que o aluno precisa entender o processo de transição, quais serão suas responsabilidades, e o

que deve mudar em suas ações, sua rotina, para que ele consiga fazer parte dessa mudança sem traumas.

Wiest e Lechner (2013) corroboram a visão de Rosa e Proença (2003) sobre a necessidade de diálogo e afeto nesse momento de transição. Os autores referem que a transição da unidocência para a pluridocência pode, sim, significar que dificuldades surgirão, porém identificadas essas dificuldades é possível que sejam trabalhadas por ambas as partes, com iniciativa da escola, por parte do setor de Psicologia; por ser um local onde são identificados os problemas, a Psicologia escolar pode trabalhar as potencialidades.

Podem ser promovidas ações, eventos de integração entre as famílias e a escola, palestras, com o objetivo de reflexão sobre as temáticas do período de desenvolvimento em que se encontram esses jovens (pré-adolescência, adolescência). Demonstrar às famílias a importância de seu papel, de seu investimento, do apoio emocional para o aluno nesse momento de transição. A escola precisa envolver seus profissionais nessa tarefa de acolhida e orientação para os desafios que virão. Promover encontros com a Psicologia escolar, propondo projetos de integração, esclarecimento, espaços de diálogos com os alunos e capacitação com os professores, esclarecendo dúvidas e apontando características sobre os adolescentes na atualidade, são alternativas para uma intervenção nesse cenário.

Lourencetti (1999 *apud* ZACARIAS, 2013) acredita que essa transição, diferente das mudanças das outras etapas escolares, vem recheada de transformações e desafios biopsicossociais, e se não bem trabalhados podem refletir de forma negativa nas futuras séries. Uma forma adotada, pelo setor da Psicologia, foi organizar grupos de alunos que já passaram por essa transição para fazerem relatos sobre esse período. Quais foram as maiores dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas, ampliar o olhar dos alunos e apontar que a adaptação é gradual, que o professor está ali como um parceiro nesse processo. Essa mensagem de tranquilidade, buscando reforçar o processo de transição e a equipe profissional, tem que ser estendida aos pais e/ou responsáveis. A parceria, o caminhar conjunto da família e da escola com um objetivo único, que é o desenvolvimento e o aprendizado do aluno.

Considerações finais

Sempre que um tema é trabalhado por várias áreas do conhecimento, com várias abordagens, são possibilitadas também várias formas de solucionar ou de, ao menos, criar dispositivos que possam ser usados no dia a dia profissional. Com o objetivo de relatar sobre essa prática, aproveitando o que é bom, modificando o que pode ser modificado e descartando o que não traz benefício. Objetiva-se manter a discussão entre as equipes escolares, e ao mesmo tempo, ter conhecimento e propagar entre as instituições as estratégias que as escolas estão colocando em prática em seus espaços, visando amenizar as dificuldades encontradas nessa transição.

Dividir estratégias interventivas e experiências para somar resultados positivos. Reforçar o que dizem Rosa e Proença (2003), que o processo de transição entre o ensino fundamental I e o fundamental II deve ser de continuidade entre as etapas, com a escola e a Psicologia escolar promovendo eventos de integração e de esclarecimento das mudanças que virão,

tanto para os alunos como para as famílias. A união entre escola, família e aluno é essencial, certamente todos têm o mesmo interesse: o foco é o aprendizado e o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno.

A família é fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo, é sua base. É através da família que o ser tem seu contato com o mundo externo, e é também a família que escolhe o segundo espaço socializador de seu filho, que é a escola. É necessário que essa relação família/escola seja baseada em confiança e que vá ao encontro da cultura, dos valores e dos hábitos nos quais acreditam tal família. Essa já é uma forma de evitar conflitos, por ser a escola o local onde essa criança vai passar longos anos, portanto entende-se que deve ser um espaço que propicie desenvolvimento global.

Para Casarin e Ramos (2007, p. 188), "a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa fazer o serviço da outra", mas uma pode e deve apoiar a outra, na busca pelo melhor processo educacional. Esse olhar para as habilidades, competências socioemocionais é possível através do olhar da Psicologia escolar, que ocupa um lugar de saúde mental dentro da escola, promovendo espaços de trocas, fortalecimento, escuta, que favorecem o desenvolvimento e o aprendizado. Casarin e Ramos (2007, p. 199) coadunam com a proposta deste relato quando referem que "a educação necessita de trabalhos e discussões". Isso porque sempre que uma discussão, como a transição entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, ressurge, ou se mantém em evidência, é porque há espaço para melhorias, para intervenções.

Berenice Moura

Referências

BOCK, Vivien R. *Motivação para Aprender e Motivação para Ensinar*: reencontrando a escola. Porto Alegre: CAPE — Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar, 2008.

CAMPOS, Neusa A. *A transição de 4ª para a 5ª série, um desafio a mais na escola*. *In*: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2010. Disponível em: www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php. Acesso em: fevereiro 2016.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. *Família e aprendizagem na escola*: relato de experiência. Revista Psicopedagógica. Vol. 24, n. 74, São Paulo, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103 84862007000200009. Acesso em: maio 2016.

CORREIA, Eliane M. M. *Pluridocência na quarta série, uma antecipação positiva?* Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=827. Acesso em: fevereiro 2016.

DANTAS, A. G. *Ensino Fundamental de Nove Anos e a Inserção de crianças de Seis Anos na Escolarização Obrigatória no Distrito Federal*: Estudo de Caso. Mestranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Rev. Edu. Soc. Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf. Acesso em: agosto 2016.

FLEURY, L. (2015). *Cinco dicas para a entrada de seu filho no sexto ano*. Revista Educar Para Crescer. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/fundamental-643569.shtml. Acesso em: junho 2016.

FRANCISCO JÚNIOR, P. E. *O Papel do Gestor Escolar na Transição dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Anos Finais*. Especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9139/1/2014_EdsonPaterraFranciscoJunior.pdf. Acesso em: maio 2016.

FREUD, Sigmund. *Sobre a psicologia escolar*. (1914, v. 13). Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GIL, A. C. Delineamento da pesquisa. *In*: Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Atlas, 1999, p. 75-88.

GIKOVATE, Flávio. (2012). *Juventude*: a utopia da onipotência. Disponível em: http://flaviogikovate.com.br/juventude-a-utopia-da-onipotencia. Acesso em: julho 2016.

GÜNTER, H. *Pesquisa Qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?* Universidade de Brasília, DF. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, DF, agosto, 2006, vol. 22, n. 2, p. 201-210.

HAUSER, Suely Domingues Romero. *A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental*: uma revisão bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MACEDO, M. M. K. (Org.). *Adolescência e Psicanálise*: intersecções possíveis. Adriana Silveira Gobbi *et al.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MACHADO, J.; CRUZ, A. Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *In*: *Currículo sem Fronteiras*, vol. 14, n. 1, 2014, p. 173-19. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/machadocruz.pdf. Acesso em: junho 2016.

MARCONDES, K. H. B. *Continuidades e descontinuidades na transição da educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos*. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara, SP, 2012. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf Acesso em: maio 2016.

MELIN, Lucimara. *A Transição para o Fundamental II*: motivação para a transição — a matemática em relação com o contexto social percebido. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Londrina, PR, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_MELIN_Lucimara.pdf. Acesso em: maio 2016.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec — Abrasco. São Paulo, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Brasília. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2016.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M. F. *Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental*. Estudos de Psicologia, v. 23, n. 3, p. 289-298, Campinas, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf. Acesso em: abril 2016.

PRATI, L. E. *Escola e modos de subjetivação*: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6098. Acesso em: junho 2016.

PEREIRA, L. O. A.; SILVEIRA, L. M. O. B. Quinto ano e o rendimento escolar na percepção dos professores. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Departamento de Psicologia. Porto Alegre, 2013.

REIS, M. P. C. P. *A relação entre pais e professores*: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga, 2008. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf. Acesso em: julho 2016

ROSA, Daniela R.; PROENÇA, Emanuele L. A passagem da 4ª para a 5ª série: rupturas no sistema educativo e possibilidade de intervenção. *In*: *Psicologia e Educação*: múltiplos sentidos, olhares e experiências. Ed. UFRGS. Porto Alegre, 2003.

SARNOFF, Charles A. *Estratégias Psicoterapêuticas nos Anos de Latência*. Trad. Regina Garcês. Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

SUHR, I. R. F. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Série Fundamentos da Educação. Curitiba: Ibpex, 2011.

VILLAS BÔAS, M. M. *A Relação Afetiva Entre Professores e Alunos na Transição dos Anos Finais para os Anos Iniciais*. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5844/1/000457919Texto%2BCompleto-0.pdf. Acesso em: maio 2016.

WIEST, A. C.; LECHNER, G. *Um olhar pedagógico sobre a transição da unidocência para a pluridocência*. Revista Científica CENSUPEG, n. 1, 2013, p. 1625. Disponível em: http://revistacientifica.censupeg.com.br/ojs/index.php/RevistaCientificaCENSUPEG/ article/view/58. Acesso em: junho 2016.

ZACARIAS, S. M. Z. (2013). *Uma perspectiva conceitual para o ensino das estruturas aditivas e multiplicativas na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. Disponível em: ftp://ftp.ifes.edu.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD02/Sessao4/Sala_A2/13551901-1-PB.pdf. Acesso em: junho 2016

PARTE VI

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

O objetivo desta parte é compartilhar algumas experiências reais de trabalhos realizados no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Longe de se pretender um guia ou modelo, a proposta aqui se resume a suscitar reflexões sobre a prática efetivamente possível e realizável de acordo com o paradigma contemporâneo desse fazer.

É comum ouvir o quão desafiador é se manter fiel ao referencial crítico, implicado, pautado em uma visão inclusiva, social e técnica, sem se perder diante das demandas reducionistas e das múltiplas resistências identificadas principalmente no ambiente escolar. De fato, os desafios não são poucos, mas também não são exclusivos a esse campo de intervenção. O que muitas vezes falta é esse encontro e as trocas advindas do compartilhamento de vivências, dificuldades e soluções entre os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional. Essa troca favorece a visão ampliada, o despertar da criatividade e a possibilidade de melhor entendimento de que o eixo desse trabalho se mantém pela evidência de seus objetivos e pressupostos. A partir daí, as ações vão variar conforme o contexto, a realidade encontrada, os desafios e as potencialidades identificadas, assim como a criatividade e envolvimento do profissional.

Seguimos, inspirados no poeta e pensador Rubem Alves...

> "Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver."

Simone Fragoso Courel

DINÂMICAS COMO FORMA MOBILIZADORA DE JOVENS SE AUTOCONHECEREM CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O FUTURO

A adolescência é caracterizada por ser um período de desenvolvimento dos jovens, ao longo do crescimento importantes transformações na relação entre o Eu e o(s) Outro(s) são vivenciadas com grande turbulência, que impõem um processo criativo e uma relação de ligação e de comunicação entre o interno e o externo, entre o conhecido e o ainda desconhecido, entre o desejado e o temido (CUNHA; MARQUEZ, 2009).

Este é o relato de uma prática educacional realizada como atividade de estágio em Psicologia Escolar, por Daiane Masutti, com a supervisão curricular do Professor João Weber. Tinha como proposta instigar a reflexão dos estudantes do terceiro ano do ensino médio do turno da noite acerca de si, podendo assim construir caminhos possíveis para seus futuros, não deixando de entender os impactos que suas atitudes e ações causam nos outros e suas responsabilidades.

Foi através de dinâmicas que cada assunto foi trabalhado e debatido, num sistema de significações que cada um interpreta de uma forma, fazendo com que cada adolescente se descubra por si só, experienciando cada situação criada e podendo verbalizar suas dificuldades e facilidades através da interação coletiva e troca de experiências.

A prática em Psicologia Educacional ocorria com a periodicidade de duas horas semanais, quando eram desenvolvidas diversas atividades através de ferramentas como as dinâmicas de grupo e o uso do lúdico, o qual possibilita alcançar um novo compreendimento sobre os diversos temas trabalhados (BROUGERE, 1998).

Relato da Experiência

As turmas de 3° ano eram compostas por aproximadamente 15 alunos com perfis variados. Entre eles, a maioria eram trabalhadores em turno integral e à noite estudavam para prospectar um aumento salarial sem buscar a autossatisfação em suas atividades.

Em um primeiro contato com a instituição, foram definidos o objetivo e horários para realização da prática. Foi nesse momento que pude perceber as necessidades do ponto de vista dos educadores referentes aos terceiros anos do turno da noite.

No primeiro encontro realizado com as turmas, foi proposta uma dinâmica mais interativa para que se pudesse visualizar a disposição dos grupos e interação dos alunos. Iniciando com todos sendo direcionados para a quadra de esportes da escola, os alunos se dividiram em grupos de três pessoas, dois representando cegos e um sem as pernas. Com o objetivo de chegar ao final do ginásio, os dois cegos precisavam conduzir o selecionado para ser o sem pernas até o local estipulado. Após esse momento, o grupo recebia uma folha, a tarefa era colher assinaturas conforme características apresentadas (exemplo: colaborador mais antigo da escola, quem gosta de filosofia, entre outros) e ao final dessa atividade cada grupo precisava escrever seu pensamento crítico sobre assuntos relevantes à escola, como a opinião sobre os métodos de educação da escola, o que entendem por felicidade, dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, entre outros.

Segundo Alves (1991), o principal objetivo dessa fase é proporcionar através de uma imersão nesse contexto uma visão geral do funcionamento do grupo, contribuindo com a identificação de informações importantes e coleta de dados para posteriormente se ter mais assertividade na construção de um plano para desenvolvimento desses alunos. Foi a partir desse momento que foi possível visualizar que a turma não possuía um objetivo para pós-escola e que não estavam conseguindo construir essa visão de futuro, pois não possuíam um autoconhecimento acerca do seu eu.

No segundo encontro, para instigar a compreensão de seus próprios objetivos e de que as pessoas e colegas ao entorno auxiliam na construção dos sonhos e prospecções futuras, ou até mesmo mostram outras alternativas para pensar nessa construção do futuro, foi proposto um círculo para que cada aluno desenhasse seus sonhos e objetivos e após um período de 2 minutos passasse a folha para o colega à sua direita sucessivamente sendo solicitado que cada um colocasse o que achasse necessário nos desenhos dos colegas até retornar ao início. Foi através dessa dinâmica que trabalhei aspectos do autoconhecimento, que conforme Fallas e Vargas (1999) é a capacidade de reconhecimento que cada indivíduo tem de si mesmo, das suas habilidades e limites, podendo melhorar o respeito a si mesmo, ajudar nas escolhas pessoais e facilitar o relacionamento interpessoal.

Sentindo a necessidade de criar um momento de autorreflexão, foram entregues aos alunos alguns questionamentos sobre suas qualidades e defeitos, quais são suas projeções de futuro daqui a cinco, dez e quinze anos, momentos marcantes que vivenciaram, entre outros. De acordo com vários autores (Marsh; Hattie, 1996; Shavelson *et al.*, 1976), pode-se afirmar que as percepções acerca de si próprios e a construção do autoconhecimento são constituídas a partir de experiências que o aluno possui em vários

contextos de sua vida, sendo esse um passo fundamental para criação de caminho a seguir.

Entendendo esse conceito, optei por fazer uma dinâmica com o intuito de reconectá-los com seu eu e entender os seus próprios funcionamentos. Foi colocada uma música mais calma e solicitado que cada aluno se dispusesse na sala de forma confortável. De maneira calma, foi iniciada a leitura de um texto, fazendo com que os alunos, de olhos fechados, imaginassem seu futuro, como está a rotina do seu dia, família, amizades, e principalmente foi criado um espaço de paz e tranquilidade dentro de cada um fazendo com que enxergassem suas qualidades e o que precisa ser melhorado.

Após, trabalhei com os alunos a respeito da influência que cada um tem na construção do "eu" do outro. Foi solicitado que um aluno se retirasse da sala, os alunos que continuaram no ambiente foram divididos em duas equipes, uma era a influência negativa, que iria dificultar o máximo possível o alcance do objetivo, e o outro grupo, a influência positiva, que auxiliaria esse colega. Foi montado um labirinto em sala de aula e o aluno que antes havia se retirado foi vendado e lhe foi solicitado que através do que ouvia tentasse chegar ao objetivo.

No processo de desenvolvimento adolescente, o Outro, na condição de igual, encontra-se ligado ao equilíbrio que é necessário existir entre o mundo interno e o mundo externo, numa procura de constância e de continuidade, entre o que é do Próprio e o que é do(s) Outro(s), e que nesse período se encontra particularmente ligado ao grupo dos pares, que surge como alternativa ao meio familiar e como meio facilitador para a consolidação da identidade do Próprio (CUNHA; MARQUES, 2009, p. 250).

Todos os alunos se envolveram na realização da dinâmica e muitos verbalizaram que na vida realmente isso acontece, muitas pessoas lhes impulsionam ao atingimento de seus objetivos mas muitas pessoas não, e que é por meio desse contato com seus amigos e familiares que cada um escolhe o que busca para seu futuro e se constitui como ser humano através do social.

Em outro momento, foi aplicada a dinâmica do espelho, que solicitava que cada um escrevesse em um papel o que gostaria que alguém da outra turma fizesse no intervalo. Todos, sem exceções, escreveram atividades ruins para o outro fazer, e após isso informei que o que eles haviam escrito para o outro fazer quem deveria executar eram eles próprios.

Para finalizar, através de uma gincana, foi trabalhada a responsabilidade que cada um possui sobre seu próprio futuro. Foi nesse momento que foi aplicada a dinâmica dos balões, em que cada aluno recebia um balão e um palito, e dentro do balão eles colocaram seus sonhos. A orientação dada foi que cada um precisava cuidar de seu sonho e ao longo da dinâmica as combinações foram emergindo sendo concluído que se cada um cuidasse de seus sonhos todos alcançariam seus objetivos. Foi através dessa dinâmica que pude perceber que todos estavam conectados com o objetivo maior, que era ajudar para que todos atingissem seus objetivos e não prejudicá-los.

Como fechamento do estágio, proporcionei um momento de revisão de todos os pontos trabalhados através de uma dinâmica de ir passando a bola. Era tocada uma música e quando esta parasse a pessoa que estava com a bola na mão resumiria o que achou dos encontros. Foi através do *feedback* dado que entendi o

quão significativo tinha sido o trabalho realizado com aqueles adolescentes e como a construção do autoconhecimento impacta a vida das pessoas.

O presente relato teve como objetivo apresentar o desenvolvimento das atividades realizadas com o terceiro ano do ensino médio da turma da noite, e seu foco foi o desenvolvimento do autoconhecimento, impacto que cada um possui sobre o outro e responsabilidade frente ao futuro.

É viável concluir que os objetivos do estágio foram alcançados, devido aos alunos verbalizarem que foi a partir dos momentos de reflexões criados que conseguiram visualizar melhor seus objetivos e o caminho que terão que percorrer para alcançá-los. Foi um estágio muito gratificante, pois a cada encontro pude perceber a evolução de cada um, o quão importante foi o espaço dado para eles para pensar, refletir e sair do pensamento construído por uma sociedade em que o adolescente é um problema. Acredito que através desses momentos foi possível, para os alunos, descobrirem novas visões de futuro, de si próprios e um novo olhar para o outro, tanto para o colega como para a família, criando um ambiente de maior integração e companheirismo.

Daiane Ozelame Masutti

João Luís Almeida Weber

Referências

ALVES, Alda Judith. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas na educação*. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725. Acesso em: 16 jun. 2018.

CUNHA, Isabel; MARQUES, Maria. *A construção do eu adolescente na relação com o outro*: o igual, o diferente e o complementar através de Rorschach. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870823120090003000 03&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 23 jun. 2018.

FARIA, Luisa. *Desenvolvimento do autoconhecimento físico nas crianças e adolescentes*. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S087 0-82312005000400001. Acesso em: 19 jun. 2018.

MINTO, Elaine; PEDRO, Jaqueline; GORAYB, Ricardo; BUGLIANI, Maria. *Ensino de habilidades na vida na escola*: uma experiência com adolescentes. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a11.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

PSICOLOGIA EM CRECHE-ESCOLA

A experiência a ser descrita se caracteriza por um trabalho realizado em uma creche-escola particular, voltada para crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, situada em um bairro de classe média alta em uma cidade de índice populacional alto, que não serão identificados para preservar a instituição, seus alunos e funcionários.

As famílias que contratavam os serviços da creche-escola tinham como demanda ter profissional de Psicologia para "cuidar do bem-estar emocional" de seus filhos, assim como esperavam alimentação adequada orientada por nutricionista e atividades pedagógicas bem dirigidas por pedagoga e executadas por professoras dedicadas. A diretora da instituição tinha como objetivo oferecer um serviço diferenciado das instituições concorrentes na localidade, além de atender à demanda das famílias. Para tanto, decidiu contratar Psicóloga, Nutricionista e Pedagoga qualificadas tecnicamente e abrir espaço para que cada setor elaborasse seu projeto de trabalho com autonomia dentro das possibilidades da instituição.

Assim, o projeto de trabalho do setor de Psicologia foi desenvolvido a partir da análise das características da instituição e de seus profissionais, das famílias e comunidade onde a creche--escola estava inserida além do público-alvo do serviço: as crianças. Considerando os dados levantados nessa análise e o objetivo central de promover condições para o melhor desenvolvimento integral das crianças e bem-estar de todos os envolvidos, elaborou-se um projeto que tinha como eixos: ações voltadas para os alunos, ações diretamente relacionadas à equipe de trabalho, ações de suporte às famílias e de reflexão sobre a instituição.

Para as novas matrículas, o trabalho se iniciava com uma entrevista com os responsáveis, quando um pouco da história da criança e da família era conhecido, assim como seus hábitos, motivos para a escolha da instituição, expectativas e necessidades específicas. Também eram passadas informações sobre o trabalho

realizado na creche-escola e dúvidas eram elucidadas. Dessa forma se iniciava a construção do vínculo entre família e instituição e a partir dessa entrevista era elaborado um programa personalizado de adaptação da criança à creche-escola, levando em conta sua faixa etária, possibilidades da família, da instituição e outras informações relevantes. Assim a criança era recebida considerando suas características, e a equipe que iria recebê-la era devidamente orientada sobre aspectos importantes. A partir daí se instituía um canal aberto de comunicação bilateral entre família e setor de Psicologia, conforme demanda de qualquer das partes.

As crianças eram acompanhadas em seu processo de adaptação, que era flexível e aberto a mudanças para ocorrer da melhor forma possível. Do mesmo modo, as professoras recebiam suporte e orientações para conduzir da melhor forma esse período de adaptação, importante para todos.

No cotidiano, as crianças eram acompanhadas em seu desenvolvimento geral no grupo de várias formas: relato e avaliação por parte das professoras, observação direta por parte da equipe e da Psicóloga. Diante de qualquer situação peculiar, buscava-se a compreensão multidimensional do fato junto à equipe e/ou família, quando necessário, visando orientar e dar suporte ao manejo da situação dentro do contexto educacional.

Para as crianças na faixa etária dos 4 meses até cerca de 18/20 meses, que frequentavam o berçário 1 e 2, era feito um planejamento individual de estimulação essencial básico, por parte da Psicóloga, que também promovia a capacitação das berçaristas para execução das atividades com os bebês, já que o número de alunos nessas turmas era limitado visando a um atendimento mais individualizado.

A equipe de professoras e berçaristas recebia capacitação sobre desenvolvimento infantil e outros temas importantes para suas atividades, com espaço para discussão e orientação sobre manejo de situações cotidianas. Nesses espaços também se discutiam aspectos relacionados à instituição, relações interpessoais da equipe ou outros que de algum modo interferiam no contexto de trabalho. Além disso, sempre que necessário, podiam solicitar um momento de troca e suporte ao seu fazer profissional com a Psicóloga, havendo um canal aberto de comunicação.

Um importante espaço que foi instituído foi a reunião de equipe técnica da instituição, com a participação da diretora, a nutricionista, a pedagoga e a psicóloga. Nesse espaço, além de se discutirem as propostas e elaborar o planejamento conjunto de atividades da instituição, também se debatiam os problemas identificados, os desafios relacionais encontrados no cotidiano, as conquistas realizadas, havendo a construção coletiva de soluções e encaminhamentos. Importante ressaltar que a própria equipe técnica e as questões envolvendo a direção da instituição também eram abordadas nesse espaço, visando deixar claro e verbalizado qualquer fator que pudesse interferir no bom andamento do trabalho realizado, buscando-se soluções e decisões em equipe. Apesar de nem sempre ser uma situação confortável para todos, essa característica desse espaço era fundamental para que todos os demais aspectos institucionais pudessem ser considerados e trabalhados de modo efetivo, o que se percebe primordial no campo da Psicologia Educacional. Aspectos envolvendo a comunidade local e sociais também eram discutidos nesse espaço e considerados na compreensão de todas

as situações vivenciadas na instituição.

Assim, o projeto de ação da Psicologia Educacional nessa instituição particular pôde ser desenvolvido de modo a atender à demanda de todos: famílias, que se sentiam acolhidas, crianças acompanhadas visando ao seu melhor desenvolvimento integral, profissionais respeitados em suas subjetividades e orientados em relação ao que era esperado em suas atitudes profissionais, equipe técnica dialogando, refletindo e construindo um planejamento de trabalho multidisciplinar e uma direção aberta para escuta, confiando em sua equipe e satisfeita por conseguir oferecer um diferencial nos serviços que oferecia para a comunidade. Muitos foram os desafios, mas com certeza a gratificação de construir um projeto em Psicologia Educacional adequado ao contexto foi maior.

Simone Fragoso Courel

EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA

Esta experiência se refere ao nascimento de um projeto de Psicologia Educacional voltado para a rede pública municipal de educação básica de uma cidade situada no interior de um estado, com densidade populacional de em torno de 20.000 habitantes, ocorrido entre 2009 e 2011.

Nesse município existiam 5 escolas municipais e 2 estaduais de ensino fundamental e mais 1 estadual também contemplando o ensino médio, mas não havia nenhum profissional de Psicologia Educacional. Existia, junto ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS 1), uma equipe com 3 psicólogas, 1 fonoaudióloga e 1 psicopedagoga para atender ambulatorialmente às demandas do município para o segmento infanto-juvenil. Havia uma demanda muito grande para atendimento infantil por encaminhamento das escolas municipais, seguida de encaminhamentos feitos pela rede estadual e por último busca direta das famílias e responsáveis, incluindo por encaminhamento médico. Uma grande fila de espera aguardava atendimento, como costuma ocorrer nesse tipo de serviço oferecido pela rede pública.

A equipe técnica desse serviço se reunia semanalmente para discussão de casos, fluxos do setor e encaminhamentos pertinentes. Diante da constatação de que muitos casos eram encaminhados sem nenhuma tentativa de compreensão ou resolução por parte das escolas, de que muitas situações não eram pertinentes para encaminhamento para o serviço, da grande fila de espera que por vezes deixava sem atendimento imediato quem realmente necessitava de urgência, dentre outros, decidiu-se elaborar um projeto experimental de intervenção em Psicologia Educacional na rede pública de ensino fundamental.

Como não havia nenhuma previsão de contratação de uma Psicóloga Educacional, por parte da prefeitura, naquele momento, duas das psicólogas do ambulatório que tinham experiência em Psicologia Educacional se dispuseram a elaborar e implementar um projeto experimental dentro das condições, limites

e prioridades existentes. Assim, o projeto contemplava dois momentos: elaborar um diagnóstico institucional em cada uma das 5 escolas municipais de ensino fundamental e, a partir daí, eleger uma intervenção prioritária e possível para ser realizada nas escolas, conforme necessidade identificada.

Para realização do diagnóstico institucional, foram feitas visitas de observação nas escolas, visando conhecer a realidade dos espaços, das interações, das rotinas, do ambiente vivido pelo corpo docente, das dinâmicas relacionais e de comunicação, das características das comunidades onde as escolas estavam inseridas. Foram feitas reuniões breves explicando para as equipes e as famílias os objetivos do trabalho de levantamento de informações que seria realizado. Complementando essas observações dirigidas, foram feitas entrevistas com alguns profissionais de cada escola e algumas famílias. Para viabilizar essa etapa, uma psicóloga ficou responsável por 2 escolas e a outra ficou com as outras 3 sob sua responsabilidade e organizaram as visitas conforme a disponibilidade de horário.

Foi elaborado um questionário para ser respondido pelas famílias, visando identificar suas expectativas, demandas, avaliação e sugestões em relação ao ensino e à escola, assim como um parâmetro do acompanhamento que a família realizava do processo educativo das crianças. Outro questionário foi elaborado e respondido pelo corpo docente, visando compreender os principais desafios, os pontos positivos, a dinâmica de comunicação existente na instituição e desta com a comunidade, as expectativas dos professores, sua visão da instituição como um todo, da comunidade e suas sugestões para as questões apresentadas. Um terceiro questionário foi elaborado e respondido pelas equipes diretivas, compostas de diretoras e coordenadoras de cada escola, visando identificar sua perspectiva da comunidade, do corpo docente, dos alunos e da Secretaria de Educação do município, assim como sugestões para encaminhamento dos desafios elencados.

Após essa etapa, todo o material coletado foi analisado em equipe com o objetivo de compreender a realidade e a dinâmica de cada escola, buscando apontar as prioridades de intervenção. Chegou-se então a um diagnóstico institucional inicial específico de cada escola, entendendo-se quais os fatores que contribuíam para um maior índice de encaminhamentos dos alunos para atendimento assim como entraves ou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de cada escola.

Diante da escassez de Psicólogas e horas disponíveis, foi necessário elencar um foco prioritário de intervenção e construir um projeto de intervenção específico para esse fim. Assim, concluiu-se que uma das escolas não apresentava uma demanda urgente de intervenção. Para cada uma das 4 escolas restantes, foi elaborada uma proposta de intervenção conforme a prioridade identificada.

Em uma das escolas, por exemplo, definiu-se que seria feito um trabalho específico com a equipe diretiva, composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, uma vez que o eixo central dos desafios percebidos estava na condução das relações dentro do corpo docente e deste com a equipe diretiva, ocorrendo o mesmo em relação às famílias. Percebeu-se que essa equipe não conseguia levar a contento seu papel de liderança construtiva, o que desequilibrava as demais relações, interferindo em problemas de comportamento identificados em várias

turmas, que implicava problemas de aprendizagem. Com o andamento do trabalho realizado com a equipe diretiva, que propiciou várias mudanças no contexto educativo, o segundo passo de intervenção foi feito com a equipe de professores separados por segmento de ensino, iniciando com aqueles responsáveis pelos primeiros anos do ensino fundamental, em dois grupos separados. Essa intervenção tinha como objetivo inicial propiciar uma reflexão sobre educação e a implicação de cada um nesse processo, uma vez que o discurso de todos era basicamente queixoso em relação às famílias e categorizante e medicalizante em relação aos alunos, sem muita percepção dos demais fatores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma outra escola, ainda para ilustrar, identificou-se que havia uma queixa específica dos professores do segundo segmento do ensino fundamental em relação à vice-diretora, que também acumulava a função de coordenadora pedagógica, que estava gerando um descontentamento e desmotivação profunda por parte do corpo docente, interferindo em problemas de comportamento e de rendimento em várias turmas. Iniciou-se assim um trabalho com esse grupo específico de professores, intercalando com atividades com a equipe diretiva, visando à reflexão e busca de soluções para os problemas identificados. A segunda parte da intervenção nessa escola envolveu um trabalho específico com duas turmas que apresentavam desafios de manejo para os professores e tinham características em seu sociograma e realidade sociocultural dos alunos muito peculiares e distintas da comunidade local. Esse trabalho envolveu também uma reflexão de contexto e desenvolvimento juvenil com os professores, assim como suporte na construção de estratégias de manejo em aula.

Para finalizar os exemplos, em uma terceira escola, que tinha um grande número de alunos pertencentes a famílias migrantes de outras regiões e culturas, a intervenção inicial foi com as famílias, visando ao acolhimento, escuta e desmistificação de preconceitos, favorecendo um empoderamento e participação ativa na educação de seus filhos, avalizando seus processos de aprendizagem. Na sequência, foi realizado um trabalho junto ao corpo docente com o mesmo fim.

Em paralelo a esse trabalho, foi desenvolvida uma ficha de encaminhamento de alunos para o serviço ambulatorial que continha vários campos a serem preenchidos com várias informações sobre o processo de aprendizagem, reflexões e intervenções já realizadas com professores, alunos e famílias cabíveis no contexto educativo. Dessa forma, antes de encaminhar o aluno, a escola precisaria refletir sobre vários aspectos e tentar algumas ações visando solucionar o suposto problema identificado. Assim, muitas situações eram resolvidas e acabavam sendo encaminhados casos em que a escola efetivamente não conseguia resolver com seus recursos.

Esse projeto se desenvolveu por dois anos com várias consequências e desdobramentos, dos quais podemos citar:

- Redução do número de encaminhamentos de alunos para atendimento pelo ambulatório, ao ponto de eliminação da fila de espera e possibilidade de triagem dos casos encaminhados no período máximo de 10 dias.

• A maioria dos encaminhamentos realizados realmente necessitava de alguma intervenção específica por parte do técnico do serviço (psicóloga, fonoaudióloga ou psicopedagoga).

• Mesmo com muitos desafios e resistências, iniciou-se um processo de reflexão para além da visão de aluno--problema, buscando-se uma compreensão mais abrangente dos desafios e processos de ensino e aprendizagem.

• A comunidade escolar percebeu a importância de ter um profissional de Psicologia Educacional atuante nesse setor.

• A administração do município também percebeu a importância e necessidade de contratar uma Psicóloga Educacional para trabalhar junto às escolas e creches do município, providenciando a contratação a partir do final de 2012.

Sabe-se o quanto ainda é desafiador o trabalho dentro do campo da Psicologia na Educação. No entanto, a clareza dos princípios fundamentais desse fazer, o conhecimento dos paradigmas atuais para esse campo de trabalho, o entendimento de que as resistências encontradas serão materiais a serem trabalhados, a manutenção do foco de intervenção na promoção de desenvolvimento, saúde e bem-estar com plena noção de que estes se devem a realidades multidimensionais e multifacetadas é fundamental para elaboração de projetos exequíveis e pertinentes. Além de muita tolerância, paciência e persistência, é claro!

Simone Fragoso Courel

PARTE V

DEPOIMENTOS

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, o Núcleo de Educação da Subsede Serra contou com a participação de várias colaboradoras, fossem estudantes de Psicologia ou profissionais formadas, já atuantes nesse campo há tempos ou simplesmente simpáticas a esse campo de reflexão, atuação e debate. Não tem sido muito diferente na história do Núcleo de Educação que funciona na sede do Conselho Regional de Psicologia, em Porto Alegre.

Algumas dessas pessoas não participam atualmente das reuniões e atividades realizadas, mas foram fundamentais nessa história. Outras seguem presentes e atuantes desde o início até os dias atuais. Muitas desejaram contribuir com a produção deste material, mas pelos mais variados motivos isso não foi possível.

Diante disso, optou-se por abrir um espaço para o registro de depoimentos de integrantes atualmente participantes dos Núcleos de Educação para sua livre expressão e relação à sua participação.

Deseja-se com isso homenagear a todas e todos aqueles que dedicaram seu tempo, energia e afeto para a construção dessa história e contribuir para reflexões e atividades com o objetivo de fortalecer a Psicologia Escolar e Educacional.

Simone Fragoso Courel

"O Núcleo da Educação da Subsede Serra fez parte da minha formação em Psicologia. Comecei a faculdade de Psicologia em 2008 e lá tomei conhecimento da Subsede Serra, bem como da existência do Núcleo de Educação, que estava iniciando seus trabalhos em nossa cidade. De forma bastante tímida, demos início aos encontros do Núcleo, não tínhamos grandes projetos ou um grande número de pessoas, mas sempre estávamos nos mobilizando. Quem me apresentou o CRP foi a nossa saudosa Loiva De Boni, e as companheiras de Núcleo, desde o início, foram a Rosa Veronese e a Viviane Pinheiro.

Se passaram muitos anos desde então e muitas realizações somamos em nossa caminhada. Percebo que minha formação acadêmica teve um viés diferenciado devido à minha participação no CRP e no Núcleo da Educação. A visão de Psicologia Escolar que aprendi no Núcleo infelizmente é muito diferente da vista na graduação, mas fico feliz de ter investido esse tempo no Núcleo para meu crescimento teórico também.

Minha vida pessoal foi marcada pelas vivências nesse grupo, tive duas gestações e o grupo acompanhou as duas, me afastei nas licenças-maternidade e a pergunta que sempre estava firmada na volta ao trabalho era: quando e como vou me organizar pra voltar às reuniões do Núcleo? E os dois retornos aconteceram e sempre voltei muito feliz por saber o que e quem me esperava lá. Quando penso que em breve não terei disponibilidade para acompanhar o trabalho do Núcleo, devido à quantidade de afazeres profissionais, lamento, pois acredito ainda poder contribuir nessa caminhada.

Tenho certeza que teremos muitos desafios ainda pela frente e muito ainda poderemos construir e crescer nessa brilhante caminhada do Núcleo de Psicologia Escolar da Subsede Serra. Espero poder acompanhar o grupo ainda por um tempo, pois não me vejo afastada da Psicologia Escolar, nunca, e do Núcleo, quiçá."

Mônica Fernanda Neukamp Wille

“A educação pra mim sempre foi uma janela que me abriu para caminhos de experimentação. Poder pensá-la na perspectiva da Psicologia tem sido uma grande experiência proporcionada pelo Núcleo de Educação do CRP Subsede Serra. Escutar os colegas, compartilhar angústias diante do cenário atual e pensar nas contribuições da Psicologia tem sido inspirador!”

Helenara Sironi de Moraes

CONCLUSÃO

Seguimos construindo…

Este material em nenhum momento teve a pretensão de esgotar nenhum dos temas propostos e muito menos as amplas possibilidades de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional. Ao contrário, buscou principalmente, partindo das inquietações que foram acolhidas, iniciar um processo de reflexão e compartilhamento de conceitos, referências, ideias e experiências de modo a propiciar um ponto de partida para articulações entre teoria e prática nesse campo de ação.

Acredita-se que é fundamental conhecer a história da Psicologia na Educação no Brasil para melhor compreensão dos desafios identificados nessa realidade, assim como vislumbrar o amplo campo de trabalho que se tem pela frente.

O entendimento acerca do paradigma contemporâneo sobre esse fazer é crucial para que se possa desenvolver um trabalho ético, tecnicamente embasado, que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos e da própria Psicologia como Ciência e Profissão, fortalecendo a/o profissional no posicionamento muitas vezes necessário diante de demandas nem sempre adequadas à finalidade da Psicologia Educacional. Também é relevante a compreensão da especificidade do fazer na Psicologia Educacional, de modo a não ser confundida com a Psicologia Clínica ou Psicologia Organizacional, que são campos com objetivos e contextos distintos, apesar de lançarem mão de algumas ferramentas de trabalho semelhantes.

Espera-se que os Núcleos de Educação da Comissão de Políticas Públicas do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul possam seguir suas atividades contando com a participação e colaboração das/dos colegas de profissão, de modo a poder ter uma representatividade efetiva das demandas, anseios, possibilidades e proposições possíveis no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Por fim, agradecemos à Gestão AmpliaPsi por reconhecer a importância desse trabalho, dando espaço, voz e reconhecimento às psicólogas e psicólogos escolares e educacionais.

Simone Fragoso Courel

Elisângela Zanelatto

Gestão AmpliaPsi
setembro/2016 a setembro/2019

Conselheira Presidente: Silvana de Oliveira
Conselheira Vice-Presidente: Mariane Teixeira Netto Rodrigues
Conselheira Tesoureira: Fernanda Facchin Fioravanzo
Conselheira Secretária: Cristina Maranzana da Silva

Conselheiras/os efetivas/os
Angelo Brandelli Costa
Augusto Luis Fassina
Cleon dos Santos Cerezer
Cristina Maranzana da Silva
Fernanda Facchin Fioravanzo
Geisa Felippi
Luciara Gervasio Itaqui
Maria Josefina Franchini
Mariane Teixeira Netto Rodrigues
Mayte Raya Amazarray
Michele Pens
Patrícia de Moraes Silva
Priscila Pavan Detoni
Silvana de Oliveira
Silvio Augusto Lopes Iensen

Conselheiras/os suplentes
Andrielli Flores Fernandes Bastos
Bruna Larissa Seibel
Bruno Graebin de Farias
Cibele Vargas Machado Moro
Elisangela Mara Zanelatto
Giovani Cantarelli
Manuele Montanari Araldi
Nauro Mittmann

Diagramação: Comunicação CRPRS
Revisão: Katine Walmrath

Conheça outras publicações do CRPRS acessando crprs.org.br/publicacoes.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P974 Psicologia escolar e educacional [livro digital] : cartografia de um fazer / Organizadoras: Elisângela Zanelatto, Simone Fragoso Courel. – Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.
1 PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-67564-06-7

1. Psicologia escolar. 2. Educação. I. Zanelatto, Elisângela. II. Courel, Simone Fragoso. III. Título.

CDU 159.953.5:37

Bibliotecária responsável: Bruna Heller (CRB-10/2348)

Índice para catálogo sistemático:
1. Psicologia da aprendizagem 159.953.5
2. Educação 37

CRPRS

Conselho Regional de Psicologia
do Rio Grande do Sul

95 Anos
fazendo a
diferença na
Psicologia