

O Psicólogo Escolar e a Infância - uma experiência em escola pública

Silvia Maria Cintra da Silva
Viviane Prado Buiatti Marçal
Juliana Macedo Pena
Lívia Andrade Santos
Luciane Guedes Santana de Faria
Luizana Alves de Souza
Patrícia Franco Assunção
Ranyere Mendes Vargas



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Este trabalho consiste no relato de uma atividade prática de uma disciplina do curso de Psicologia, durante um semestre letivo, realizada com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência efetiva do trabalho do psicólogo escolar em uma escola pública, com base em concepções críticas da psicologia, e também propiciar reflexões sobre a atuação deste profissional junto à infância. A proposta envolveu encontros com as professoras e com as crianças, ficando os graduandos responsáveis pela preparação e execução das atividades sob a supervisão docente. Os estudantes de Psicologia destacaram a importância dessa prática para a sua formação profissional, que propiciou discussões sobre questões como a infância, a educação e o impacto da psicologia escolar no âmbito da educação brasileira.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; infância; prática; formação profissional.

School Psychology and Childhood – a public school experience

Abstract

This work reports an activity performed as part of coursework in Psychology class during a school semester which aimed to provide students an effective experience of what public school psychologists do, based on the critical presumptions about Psychology and also aimed to present reflections on the performance of this professional

together with children. The proposal involved encounters with teachers and children and the undergraduates were responsible for the preparation and execution of activities under the supervision of professors. The Psychology students highlighted the importance of this practice for their professional training, which provided discussions on key questions such as childhood, education and the impact of School Psychology in the Brazilian educational scope.

Key words: School Psychology; childhood; practice; professional training.

Introdução

Assim como outras ciências humanas, a psicologia surgiu a partir uma demanda da sociedade industrial, em meados do século XIX, na Europa (JAPIASSÚ, 1995). Historicamente, nesse momento as diferenças entre as classes sociais, as contradições vividas pela burguesia e o proletariado são alvo de discussões e reivindicações das massas. E é nesse marco histórico que aparecem as ciências humanas, às quais a burguesia pôde recorrer para explicar esse abismo, pois “em termos assimiláveis pela ordem social, esse é o caminho mais eficaz para permitir uma participação política sem que tais reivindicações se tornem ameaças incontroláveis” (MEIRA; TANAMACHI, 2003, p. 14). Conforme enfatiza Patto (1984, p. 87),

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e *racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar.

E como a psicologia entrou na escola? A visão clínica em relação à instituição escolar vem do início da psicologia escolar. Pfromm Netto (1996, p. 25), citando Fagan, afirma que “a Psicologia Escolar deve suas origens à escolarização compulsória, ao estudo da criança, à psicologia clínica e à educação especial”. A psicometria e a pesquisa experimental marcaram profundamente o início da área no Brasil, de maneira que a psicologia adentrou na escola focalizando a criança rotulada como problema, por não se encaixar às normas e regras institucionais. O psicólogo olhava apenas a criança, que deveria ser enquadrada, ajustada ao ambiente escolar. Com o tempo, esse profissional voltou-se também para os professores, mas restringindo o enfoque aos aspectos emocionais e visando ao

aluno que não acompanhava os demais. O centro de sua atenção continuava sendo a criança.

Nos anos 1970, os docentes foram deixados de lado e o alvo da atuação do psicólogo passou a ser a criança e sua família. Problemas morais, afetivos, econômicos e outros mais, considerados inerentes à família de baixa renda, culpabilizavam-na pelo mau rendimento escolar do filho (PATTO, 1992 e 1993a). Da década de 1980 em diante, visões mais críticas vieram contrapor-se a essas, apresentando a produção social do fracasso escolar e uma nova compreensão sobre a atuação do psicólogo na área da educação (ALMEIDA, 1999; BOCK, 1999; COLLARES e MOYSÉS, 1996; GUZZO, 1996; MACHADO e SOUZA, 1997; PATTO, 1992, 1993a, 1993b; TANAMACHI et al., 2000). Podemos pensar, então, na Psicologia Escolar como uma área que surgiu como necessidade de integrar a educação aos conhecimentos psicológicos, englobando não somente o aluno e/ou o professor, mas um contexto maior e mais complexo, que envolve as relações, a cultura e vivência de cada indivíduo, no sentido de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, bem como as relações interpessoais que constituem o cotidiano escolar (MALUF, 2003).

Ao contrário da visão que acompanhou os primórdios da Psicologia Escolar, atualmente tem-se percebido indícios de mudança na compreensão acerca das funções do psicólogo escolar. Aos poucos, tem ficado evidente para este profissional que não lhe cabe resolver todos os problemas da instituição, ou realizar um trabalho clínico na escola, mas buscar o desenvolvimento da função educativa da instituição na sua complexidade e com maiores níveis de aproveitamento, o que torna necessária a participação de profissionais diversos, que sejam capazes de trabalhar em equipe, a partir da especificidade e complementaridade de sua formação, como ressalta Martínéz (2003). Neste contexto, o psicólogo ocupa um lugar com amplas possibilidades de atuação, seja como pesquisador, especialista, docente, consultor ou assessor. Pressupõe-se que deverá ter formação coerente, que privilegie áreas como a do desenvolvimento humano, aprendizagem, avaliação e diagnóstico psicoeducacional, técnicas de apoio e de aconselhamento, dinâmica grupal, além de estágios supervisionados para capacitá-lo a atuar em equipe multiprofissional, numa visão interdisciplinar (NOVAES, 2003). Além disso, é fundamental que dialogue com outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, a história, a antropologia e a arte, entre outras (SILVA, 2005).

Como ressalta Maluf (2003), embora a Psicologia Escolar no Brasil este-

ja entrando em uma nova fase, com propostas e críticas concernentes, ainda predominam práticas que abusam de diagnósticos e prognósticos mal embasados, que, por sua vez, transformam indivíduos em “problemas”. Fenômenos psicológicos complexos são tratados sem referência aos contextos socioculturais que os produziram. É importante enxergar essas práticas inadequadas e perceber o que está acontecendo e, principalmente, buscar o que pode ser feito para mudar essa perspectiva, voltando o olhar para as novas idéias e propostas que surgem, e tentar expandi-las para todo o contexto escolar.

Pode-se verificar que a nova Psicologia Escolar se faz mais presente na prática do que no discurso, na tentativa de buscar desenvolver projetos com uma base comum, no sentido de uma maior adequação às demandas da realidade social brasileira (MALUF, 2003). O psicólogo escolar busca enfatizar a importância da afetividade e das relações que são estabelecidas com o aluno, valorizando sua subjetividade que está se estruturando, além do componente puramente cognitivo. É importante também, como Mcloughlin (apud WECHSLER, 1996) resalta, que o psicólogo escolar considere a influência do contexto social na aprendizagem do aluno, levando em conta a diversidade social, econômica, cultural, geográfica e étnica dos espaços institucionais.

Como assinalam Rossi e Paixão (2003), o modelo econômico e político vigente no país é incisivo sobre a educação e, concomitantemente às mudanças nestes modelos, a estrutura educacional também sofre alterações. Devido à frenética mudança econômica decorrente da globalização, as representações sociais acerca do papel do psicólogo escolar adquirem múltiplas facetas, o que interfere na própria atuação profissional. Instalam-se, portanto, novas necessidades educativas e conseqüentemente há refração na formação e atuação do profissional da área escolar.

De acordo com essa visão mais ampliada acerca das práticas psicológicas, tem-se que a concepção de infância na formação do psicólogo escolar é um aspecto central e imprescindível que deverá respaldar sua atuação. Essa concepção, geralmente baseada exclusivamente em teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, nem sempre contempla uma discussão mais aprofundada e acerca da infância e suas especificidades. É fundamental que o estudante de psicologia tenha acesso a pesquisas e estudos que desmitifiquem a ingenuidade da idéia de infância como um dado natural e que mostrem a constituição social da mesma (ARIÈS, 1981; BENJAMIN, 1989 ; CORAZZA, 2002).

Corazza (2002, p. 80) apresenta uma aguda crítica às produções teóricas

cas referentes à infância, apontando que é preciso atentar para “o que toda essa abundância discursiva da história da infância produz em termos de mecanismos de poder, vontade de saber e formas de subjetivação, que inflexionam, fortalecem e azeitam a maquinaria da infantilidade”. Munido de concepções mais contextualizadas e críticas sobre um de seus objetos de estudo, o futuro psicólogo pode fundamentar seu trabalho em bases mais consistentes e coerentes, sintonizadas com as efetivas necessidades da população que solicita os seus serviços. Além disso, partindo de pressupostos mais atualizados, o estudante tem maiores condições de olhar para o mundo de maneira menos preconceituosa e atuar de acordo com tais pressupostos. Somente com um aprofundamento teórico direcionado por abordagens mais cultural e historicamente enraizadas é que o profissional pode organizar sua atuação de modo a contemplar as especificidades da criança que chega até ele.

Outro ponto a ser focalizado na formação profissional é a indissociabilidade entre teoria e prática, que precisam ser ensinadas considerando-se essa condição. Segundo Bourdieu, toda técnica é uma “teoria em atos” (apud THIOLENT, 1987), o que significa que está sempre baseada em determinado arcabouço teórico. E Wechsler (1996) destaca que a cisão entre estas duas instâncias torna a formação deficitária e, conseqüentemente, terá implicações negativas acerca do papel do psicólogo na população em geral. Esta visão distorcida do profissional gera dificuldades para sua inserção no contexto educacional, comprometendo o reconhecimento do psicólogo e de sua ação. A Psicologia Escolar apresenta uma relação intrínseca com a política educacional do país e o valor que esta atribui à educação. A veracidade disso se confirma através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que qualifica a psicologia como excedente não obrigatório ao funcionamento da escola (CAMPOS e JUCÁ, 2003).

Constata-se que muitos psicólogos escolares saem das universidades despreparados para lidar com as novas realidades socioeducativas, não atendendo às demandas de uma sociedade emergente e plural. Quanto à identidade profissional do psicólogo, deve ser entendida sempre como algo em construção para que possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade das relações na escola, família e comunidade. Ampliar as linhas de atuação do psicólogo é fundamental, e num enfoque desenvolvimentista e holístico, proporcionará o intercâmbio interdisciplinar. Sabemos que a formação universitária é na maioria das vezes insuficiente, o que leva o profissional a não ter clareza quanto a seus objetivos e práticas (NOVAES, 2003, p.129).

Como uma forma de tentar modificar a situação da separação entre a teoria e a prática, faz-se necessária uma resignificação da formação curricular do psicólogo, buscando uma perspectiva sócio-histórica, não focada no sujeito, mas nos processos interativos que o constituem (NEVES et al. 2002). Nesse sentido, Santos (2002) ressalta a importância da interlocução da Psicologia com a Sociologia, Filosofia, Pedagogia e outros saberes, a fim de ampliar a capacidade reflexiva sobre a ação, possibilitando um conhecimento totalizante da dinâmica do indivíduo. Desse modo, o profissional faz uso da criticidade, levando em conta os diferentes aspectos que caracterizam as pessoas envolvidas, além de perceber suas próprias limitações e potencialidades, para que possa, então, elaborar novas e ousadas estratégias de atuação. Para uma atuação efetiva é necessário compreender a escola como um espaço sociocultural e valorizar a experiência vivida pelo aluno no seu cotidiano, em suas interações sociais (DAYRELL, 1996). Além disso, como acentua Tanamachi (2000), o psicólogo precisa ter a compreensão de que os seus atos têm repercussão social e que as pessoas são frutos de uma realidade social e histórica. Sendo assim, para que possam ocorrer mudanças pressupõe-se um esforço coletivo, ou seja, um trabalho conjunto que envolva toda a comunidade escolar.

Considerando-se a importância da formação do psicólogo para a construção dessa visão crítica acerca da área escolar, faz-se imprescindível que já durante a graduação o estudante de Psicologia possa ter acesso a estudos, pesquisas e exercícios de cunho profissionalizante mais críticos e atualizados. Geralmente os cursos de Psicologia reservam o último ano para os estágios profissionalizantes, considerando que são necessários vários semestres de teoria para, então, haver o aprendizado da prática. Entretanto, acreditamos que, se o aluno puder ter contato não apenas com a teoria, mas também com trabalhos práticos, em que possa efetuar atividades profissionais sob a supervisão de um professor, antes do momento especialmente destinado aos estágios, a aprendizagem dos conteúdos em questão pode tornar-se muito mais atraente, interessante e pertinente (SILVA, 2005).

O trabalho realizado na escola

Na tentativa de evidenciar a importância da indissociação entre teoria e prática, foi realizado um trabalho pelos alunos do 6º período da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I (PEPA I), do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com crianças do ensino fundamen-

tal de uma escola pública da periferia de Uberlândia-MG. O trabalho foi implementado a partir de uma solicitação da escola que se queixava de problemas relacionados com a indisciplina, porém também foram tratados outros temas pertinentes ao contexto escolar como desenvolvimento, aprendizagem, disciplina e motivação. Relatamos a seguir as principais atividades e reflexões desenvolvidas a partir do trabalho realizado, enfatizando a importância da prática na formação do psicólogo escolar e a necessidade de um embasamento teórico que sustente quaisquer projetos voltados para a infância.

O trabalho foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2005 em uma escola municipal localizada na periferia da cidade. Em princípio a atividade abrangia os turnos da manhã e da tarde, porém as professoras do período vespertino não se dispuseram a participar porque queriam que a intervenção envolvesse apenas os alunos, principalmente com aqueles considerados “problema”, o que contrariava os pressupostos teóricos abordados na disciplina PEPA I.

O primeiro passo tomado pelos trinta e oito alunos da disciplina constituiu-se de uma observação da escola, que envolveu um olhar sobre o cotidiano da instituição, seu espaço físico: as salas de aula, o pátio, a cantina, a biblioteca; sua rotina: as aulas, o recreio, o intervalo das professoras, o trânsito dos funcionários, os diferentes discursos e gestos e as relações interpessoais. Após esse primeiro contato, cada classe foi observada duas vezes por quatro estudantes da graduação, que permaneceram dentro da sala por uma hora em dias diferentes. Nesse período, deveria ser observada a relação professor-aluno, a interação na sala de aula, a metodologia utilizada pelo docente, os recursos didáticos, a linguagem e o ambiente escolar, para que depois fosse realizado um trabalho com as educadoras e com as crianças.

As experiências de observação na escola foram compartilhadas pelos graduandos nas aulas de PEPA I na universidade para, então, iniciar o trabalho prático, sob a supervisão e orientação das docentes da disciplina. Os grupos se organizaram em trios ou quartetos, havendo um grupo que trabalharia com as professoras, enquanto os outros grupos ficariam responsáveis, cada um, por uma sala de aula. Durante o período da manhã, turno em que se deu a prática, havia duas salas de primeira série, duas de segunda série, três de terceira série e duas de quarta, totalizando nove salas de aula do ensino fundamental. Cabe frisar que apenas o trabalho desenvolvido com as crianças será descrito neste relato.

Os graduandos tinham liberdade para definir as atividades a serem realizadas. Antes dos encontros com as crianças, todas as atividades eram previa-

mente preparadas e debatidas em supervisão, visando escolher as mais adequadas às necessidades, interesses e características de cada turma de alunos e dos próprios estudantes de Psicologia. Nas aulas teóricas, foram lidos e discutidos diversos textos baseados na abordagem histórico-cultural, sobre algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar, como também foram debatidas questões atuais sobre a infância. As docentes disponibilizaram livros de poesia, de literatura infantil e CDs para que os estudantes lessem, ouvissem e, a partir da apreciação pessoal, utilizassem esse material também para ampliar o universo cultural das crianças.

Foram realizados quatro encontros com as crianças e professoras, que ocorreram quinzenalmente, das 7h 30 min às 9h 15 min da manhã, sempre às segundas-feiras. Nesse período, várias atividades práticas foram realizadas, entre elas: dinâmica de apresentação do colega dizendo uma característica dele; desenho temático “como eu vejo a minha escola” seguido de uma explicação da criança; completar frases relacionadas ao cotidiano escolar (Ex. gosto da escola porque...; minha professora é...; acho a escola... etc.); construção de histórias em grupo; bingo com palavras referentes a temas como família, sentimentos, escola e lazer; atividades de expressão corporal, entre outras. As atividades eram planejadas com o objetivo principal de contemplar especificidades de cada turma de crianças, como tolerância e respeito às diferenças, por exemplo.

Esta foi uma breve descrição de alguns trabalhos desenvolvidos dentro da escola, sendo úteis a título de ilustração, já que não caberia no espaço deste relato a descrição de todas as atividades realizadas. Entretanto, é interessante exemplificar, de forma mais específica, algumas das atividades desenvolvidas em sala, como uma dinâmica organizada especialmente para aquele contexto, que consistia em 13 perguntas relacionadas à escola, ao comportamento em sala, às matérias aprendidas e à professora (ver Apêndice A). Tal atividade foi realizada no segundo encontro e teve como objetivo principal conhecer mais profundamente as crianças e sua relação com a escola.

A partir do que ocorria em cada turma com as crianças, nas práticas desenvolvidas na escola, novas atividades eram planejadas, sempre com a preocupação em fazer-se uma ponte com o encontro anterior, com as questões que surgiam durante o trabalho de cada grupo e com as discussões teóricas na universidade. Assim, em vista dos questionamentos advindos da proposta descrita anteriormente, foi organizada uma outra, conhecida como “Concordo/ Discordo”, em que afirmações eram apresentadas aos alunos e estes deveriam assumir

uma posição de discordância ou concordância em relação às frases. Para isso, foram colocados dois cartazes – um ao fundo e um ao centro da sala - sendo que um continha a palavra Concordo e o outro a palavra Discordo. Após cada aluno escolher sua posição, ele deveria justificá-la e, a partir daí, iniciava-se uma discussão sobre os temas propostos (relação com o estudo, com a professora e com a escola). O desenvolvimento dessa atividade demonstrou ser fundamental para melhor compreender o comportamento das crianças e as relações que elas estabeleciam com os vários aspectos constitutivos do contexto escolar. Nas observações, percebeu-se que grande parte dos alunos não estava habituada a realizar debates e principalmente tarefas em grupos; procurou-se, então, propor atividades que contemplassem a participação discente, discussões em grupos e abordagem de temas relacionados também às relações escolares. Nos momentos de debate e reflexão sobre o projeto na escola, os futuros psicólogos constataram algumas lacunas em sua formação acadêmica e perceberam que as discussões acerca da infância eram imprescindíveis para organizarem qualquer proposta, não apenas na escola, mas em qualquer contexto que envolvesse crianças.

Cabe, neste espaço, ressaltar algumas das dificuldades que os estudantes de Psicologia sentiram na realização do trabalho. Havia, inicialmente, o anseio de resolver todos os problemas da instituição escolar, uma grande expectativa de fazer a diferença e “mudar a escola para melhor”. Essa crença é comum à maioria dos graduandos que iniciam um trabalho, principalmente quando este é o primeiro contato com a prática da profissão, como foi o caso. No entanto, já no primeiro encontro foi possível perceber que uma instituição envolve um grande número de pessoas com diferentes objetivos e motivações (DAYRELL, 1996), muitas vezes bastante diversos dos do psicólogo (SILVA, 2005). Nesse desencontro inicial, surgem, então, sentimentos de frustração e decepção, sentimentos muito importantes no processo de formação do psicólogo escolar, pois permitem que ele se dê conta de que também possui limitações e precisa aprender a lidar com elas de modo realista, além das limitações inerentes a um trabalho em instituição. As frustrações e dificuldades encontradas na prática também incitam a busca por um respaldo teórico que efetivamente auxilie a intervenção.

Durante a prática, os graduandos tiveram oportunidade de repensar muitas idéias sobre a relação professor-aluno, pois sentiram isso na pele. Perceberam que, muitas vezes, se comportaram como as professoras que haviam criticado anteriormente e, a partir daí, concluíram que não se pode fazer um julgamento de uma situação sem o conhecimento prévio do contexto e das pessoas nele

envolvidas. Outro aspecto aprendido foi uma maior compreensão acerca da realidade de uma escola pública, de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras, como falta de apoio, de material e as limitações inevitáveis com que cada profissional tem que se defrontar ao “sair do gabinete” e colocar em prática a aprendizagem de um conteúdo que muitas vezes parece desconectado da realidade.

Apesar das dificuldades encontradas, a experiência foi considerada extremamente válida, pois os futuros psicólogos afirmaram que estavam “aprendendo com a vida”, lidando com pessoas e problemas reais, vivenciando a união da teoria estudada em sala de aula com a atuação direta do profissional, o que é essencial para a formação pessoal e profissional do estudante de Psicologia. A diretora da escola, ao final do semestre, elogiou o trabalho dos estudantes da UFU, ressaltando que as professoras haviam gostado muito de ter participado dessa iniciativa e também relataram que as crianças estavam mais tranquilas e interessadas nas aulas. Foi solicitado às docentes da Universidade que continuassem o trabalho no semestre seguinte. A oportunidade dada aos graduandos do curso de Psicologia viabilizou a ocorrência de discussões teóricas mais enriquecedoras, pois a teoria não estava apenas sendo exposta, mas vivenciada, garantindo assim uma formação mais consistente ao exercício profissional do psicólogo escolar. A aprendizagem relativa às tarefas realizadas com meninos e meninas e à concepção de infância também possibilitou uma visão mais próxima de crianças reais, diferentes daquelas consideradas “ideais” (como a criança de seis anos), presentes apenas em livros.

Uma das tarefas do psicólogo escolar é ajudar a transformar a escola atual em “uma escola onde haja condições para que essa criança seja percebida em suas necessidades, onde tenha oportunidade de fala, onde seja incorporada ao processo pedagógico, deixando nele as suas marcas” (DICKEL, 1998, p. 62). A criança precisa ser ouvida e atendida em suas demandas, tendo acesso ao conhecimento, a formas de apropriação da própria subjetividade e da cidadania, para que, assim, contribua para as transformações necessárias à instituição que ajuda a construir no dia-a-dia (SILVA, 2005).

Considerações Finais

A formação do psicólogo escolar muitas vezes se dá de acordo com modelos não muito adequados ao exercício profissional, em que predominam teorias e técnicas sem a necessária reflexão sobre os processos envolvidos nas diversas situações práticas (GUZZO, 1996). Essa formação deficitária não possi-

bilita aos alunos vivenciarem possíveis situações de trabalho, além de não favorecer o desenvolvimento de idéias mais realistas a respeito da Psicologia Escolar e da própria população que solicita seus serviços. Ao refletir sobre a prática realizada na instituição municipal, consideramos importante a questão da descontextualização, que foi bastante discutida ao longo da realização deste trabalho, no fato de o psicólogo escolar muitas vezes se encontrar fora do contexto da escola, da equipe, e do próprio âmbito social que constitui tanto os próprios acadêmicos quanto crianças e professoras. Isso, como foi percebido ao longo do trabalho, também se refletia nas visões equivocadas em relação à escola em geral, e ao trabalho do psicólogo, antes da sua inserção no contexto escolar.

Por meio dessa oportunidade de participação dentro da escola, os estudantes puderam identificar quais seriam os pontos mais pertinentes a serem trabalhados em cada grupo de crianças, quais eram suas reais necessidades, descobrindo as formas mais adequadas de trabalho em cada uma delas. Foi possível constatar que não existem fórmulas para lidar com as crianças, ou para o trabalho dentro de uma escola, e devido a isto a maioria das expectativas e preconceitos dos graduandos pôde ser desmistificada. Estes precisaram construir uma postura mais flexível para olhar para aquelas crianças e para o desenvolvimento do trabalho, baseada tanto nas experiências que se mostraram satisfatórias como também naquelas consideradas frustrantes.

A prática ampliou a compreensão dos alunos em formação sobre os problemas que ocorrem em uma escola e proporcionou importantes reflexões sobre possíveis alternativas para o cotidiano escolar, mostrando os riscos da culpabilização da criança ou da biologização de questões históricas, culturais e políticas que engendram as relações escolares (COLLARES & MOYSÉS, 1996).

Mesmo em um curto período de tempo, foi possível perceber e vivenciar em grande parte a dinâmica, funcionamento e relacionamento entre os membros da instituição, o que permitiu reflexões acerca do trabalho da Psicologia Escolar, embora cientes de que este não se resume aos aspectos trabalhados pelo grupo de estudantes de psicologia. Porém, este aprendizado tão rico para a formação só foi possível com a integração desta prática aos diversos conteúdos teóricos ministrados na disciplina PEPA I, que embasaram esta experiência e as discussões por ela geradas, proporcionando aos alunos crescimento profissional e desenvolvimento pessoal.

Esse desenvolvimento pôde ser percebido nas diversas discussões na universidade sobre os encontros na escola. Muitas vezes a turma constatou que

suas opiniões e também suas críticas não se sustentavam diante da realidade escolar, do que estavam percebendo no transcorrer do trabalho e em face da teoria estudada. Segundo os graduandos, o trabalho desenvolvido pôde acrescentar muito à sua formação profissional, já que puderam aprender e atuar de forma autônoma, com seriedade, responsabilidade e ética dentro de um contexto real, nesse momento de busca por alternativas de inserção profissional. Através dessa atividade, também foi possível lidar com os diversos sentimentos, suscitados principalmente pela falta de experiência aliada a grandes expectativas, e com isso acreditamos que a vivência da teoria numa situação prática possibilita benefícios indiscutíveis à aprendizagem profissional e pessoal.

Contudo, conforme discutido na introdução deste texto, este tipo de trabalho infelizmente é pouco realizado nas disciplinas dos cursos de graduação (MARÇAL, 2005). Para o docente não é fácil propor práticas como a aqui relatada, porque requer disponibilidade para acompanhar e supervisionar um grupo que em termos numéricos é significativo. Porém, apesar das dificuldades, essa vivência tem demonstrado sua relevância para a formação do psicólogo, percebida no relato dos graduandos, tanto como forma de construção de conhecimento como também no despertar do interesse pela Psicologia Escolar, e por questões relacionadas à educação e à infância. Diante de uma expressiva demanda das escolas públicas por estagiários, que chega ao curso de Psicologia da UFU, uma proposta que una ensino, aprendizagem, atividades práticas e atendimento à população mostra-se como uma alternativa que pode beneficiar todos os envolvidos no processo. Para isso, a compreensão do graduando em Psicologia acerca da infância brasileira, ancorada em estudos e pesquisas com uma fundamentação crítica, é imprescindível para que projetos como este possam ser efetivamente concretizados, sem resvalar na filantropia ou assistencialismo e sem perpetuar práticas que tratam a criança como fonte dos mais diversos tipos de problemas no âmbito educacional. É o mínimo que devemos a ela.

Referências

ALMEIDA, S. F. C. de. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e a educação hoje*. Campinas, SP: Alínea, 1999.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1989.

Silvia M. C. da Silva; Viviane P. B. Marçal; Juliana M. Pena; Lívia A. Santos; Luciane G. S. de Faria; Luizana A. de Souza; Patrícia F. Assunção; Ranyere M. Vargas. O Psicólogo Escolar e a Infância...

- BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.
- CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- CORAZZA, S. *Infância & Educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.
- GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.) *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas, SP: Alínea, 1996.
- JAPIASSÚ, H. A crise das ciências humanas. In: Fazenda, I. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MALUF, M. R. Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- MARÇAL, V. P. B. *A queixa escolar nos ambulatórios da rede pública de saúde mental: concepções e práticas dos psicólogos*. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada). Instituto de Psicologia, Universidade federal de Uberlândia, 2005.
- MARTINÉZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C.; CHAPERMAN, M. C. L.; BATISTA, B. P. *Formação e atuação em Psicologia Escolar*: análise das modalidades de comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 2002, 22 (2), 2-11.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 2ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993a.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993b.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), p. 107-121, 1992.

_____. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 1996.

ROSSI, T. M. F.; PAIXÃO, D. L. L. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

SANTOS, L. A. R. O psicólogo e sua prática na escola pública. Apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 2002, 22 (3), 2-7.

SILVA, S. M. C. *Psicologia escolar e arte - uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea/EDUFU, 2005.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M.. *Psicologia e Educação - desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 1996.

APÊNDICE A – Dinâmica realizada com as crianças

A dinâmica realizada consistia em frases que eram ditas aos alunos para que eles pudessem completar a partir do que pensavam em relação a essas questões, como o relacionamento com a professora, com as disciplinas, com o colega, etc. Ela foi realizada partir de um joguinho de passa-bola, em que a turma foi dividida em três grupos. As perguntas que sorteávamos seriam:

- 1) Eu gosto da professora porque...
- 2) Eu não gosto da professora porque...
- 3) Eu gosto de estudar porque...
- 4) A matéria de que eu mais gosto é....porque...
- 5) A matéria de que eu menos gosto é...porque...
- 6) Eu tenho dificuldade em...
- 7) Às vezes eu não gosto de ir à escola porque...
- 8) Meu comportamento na sala de aula é...
- 9) O comportamento do meu colega na sala de aula é...
- 10) A atividade de que eu mais gosto de fazer na escola é...
- 11) Eu sinto vontade de estudar quando...
- 12) O que eu mais gosto na escola é...
- 13) Eu gostaria que a escola tivesse...

Enviado em abr./2008

Aprovado em nov./2008

Silvia Maria Cintra da Silva
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de
Campinas, docente do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: silvia@ufu.br

Viviane Prado Buiatti Marçal
Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal
de Uberlândia (UFU), professora substituta do Instituto
de Psicologia da UFU
E-mail: vivimarcal@terra.com.br

Juliana Macedo Pena
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: jujumacedo@hotmail.com

Lívia Andrade Santos
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: liviaandradesantos@yahoo.com.br

Luciane Guedes Santana de Faria
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: luciane_faria@hotmail.com

Luizana Alves de Souza
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: luizanaa@yahoo.com.br

Patrícia Franco Assunção
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: patriciaassuncao@uol.com.br

Ranyere Mendes Vargas
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU)
E-mail: ranyere_vargas@yahoo.com.br
