

PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

School Psychology in public schools: challenges for the psychologists' training

Psicología Escolar en escuela pública: retos para la formación de los psicólogos

Ana Ignez Belém Lima Nunes
Artur Bruno Fonseca de Oliveira
Aline Guilherme de Melo
Universidade Estadual do Ceará

Resumo

Propõe a reflexão acerca da formação e atuação do psicólogo na área educacional. Para tanto, foi analisada uma experiência de inserção, em uma escola municipal de Fortaleza, desenvolvida no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e apoiada pelo CNPq, realizada pelo Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental da mesma instituição. Na primeira parte do artigo, foi procedida a breve contextualização da rede pública de ensino no Brasil e no Ceará, bem como a aproximação conceitual entre as áreas da Psicologia e da Educação. Em seguida, foi relatada a experiência e, por fim, realizada a análise e discussão sobre a inserção do psicólogo na rede pública de ensino. Os resultados indicam aspectos nos quais a prática do psicólogo na escola pública se diferencia de práticas no ensino particular. Nas instituições públicas, o plantão psicológico emerge como possibilidade de espaço de escuta dos docentes e de reflexões sobre sua vida e trabalho. Aparecem também questões sociais, políticas e ideológicas como instrumentos para se alcançar maior mobilização dos agentes no ambiente escolar, ajudando-os a compreender a educação como práxis mediatizada de transformação social e de compreensão de seu papel como sujeitos históricos. Nesse sentido, o artigo contribui para o debate acerca da necessidade da ampliação da psicologia escolar no contexto da escola pública brasileira.

Palavras-chave: formação do psicólogo; psicologia educacional; psicologia histórico-cultural.

Abstract

This work aimed to reflect on the psychologists' training in the educational area. In order to do this, a report of a field experience that took place in a municipal school in Fortaleza city was analyzed. This practicum experience was developed at the Applied Psychology Service by the Laboratory for the Study of Subjectivity and Mental Health, both from State University of Ceará and supported by CNPq. In the first part of this paper was presented a brief background about public schools in Brazil and Ceará state, as well as conceptual approximation between Psychology and Education areas. Then, the field experience was reported and the analysis and discussion about the psychologists' inclusion in schools were made. Results indicate that the psychologists' practices in public schools are different from the practices at the private schools. In public institutions the psychologists' work emerge as a possible listening space for the teachers about their reflections on life and work. The social political and ideological issues also show up as instruments for attaining greater mobilization in school environment, helping them to comprehend the education as a mediatized praxis of social transformation and the comprehension of their role as historical subjects. Thus, the article contributed to the debate about the need of school psychologists' increase in the context of Brazilian public school.

Keywords: psychologist training; educational psychology; cultural-historical psychology.

Resumen

Propone una reflexión sobre la formación y la práctica de los psicólogos en el campo educacional. Para tanto se ha analizado una experiencia de inserción en una escuela pública de la ciudad de Fortaleza, en la región nordeste de Brasil. La experiencia se desarrolló en el Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad del Estado de Ceará (Universidad pública de la Comunidad Autónoma de Ceará) con financiación federal (CNPQ - CNPQ es la sigla del Consejo Nacional de investigación, un órgano público federal que tiene por finalidad incentivar la investigación en Brasil) y fue llevado a cabo por el Laboratorio de Estudios de la subjetividad y Salud Mental de la misma institución. En la primera parte del artículo se hace una breve contextualización

de la educación pública en Brasil y en el Estado de Ceará, así como el acercamiento conceptual entre las áreas de la Psicología y de la Educación. A continuación, se hace el histórico de la experiencia y, por fin se presenta un análisis y discusión sobre la inserción del psicólogo en la red pública de enseñanza. Los resultados indican aspectos en los que la práctica del psicólogo en la escuela pública es diferente de las prácticas en la enseñanza particular. En las instituciones públicas, la atención de los psicólogos surge como un espacio de escucha a los profesores y de reflexiones sobre su vida y trabajo. Surgen también cuestiones sociales, políticas e ideológicas como instrumentos para promocionar una mayor movilización de los agentes en el ambiente escolar, ayudándoles a comprender la educación como praxis para la mediación de transformaciones sociales y de la comprensión de su función como agentes históricos. En este sentido, el artículo contribuye a la discusión acerca de la necesidad de la ampliación de psicología escolar en el contexto de escuelas públicas brasileñas.

Palabras clave: formación de los psicólogos; psicología educacional; psicología histórico-cultural.

Refletir acerca da formação do psicólogo a partir de uma experiência de inserção em uma escola da rede pública de ensino é o motivo condutor deste artigo. A experiência aqui delineada, desenvolvida pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, em uma escola municipal de Fortaleza, evidenciou particularidades desafiadoras. Isso nos estimulou a pesquisar e a debater acerca dos elementos centrais da inserção do psicólogo escolar no cenário contemporâneo. Essa experiência nasceu de uma investigação, realizada com apoio do CNPq e da Funcap, sobre saúde mental e escola, realizada no Laboratório de Estudos da Subjetividade e da Saúde Mental – LADES tendo colaboração do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

Nossas ideias estão embasadas em uma concepção epistemológica que considera cada tempo histórico com os próprios e singulares elementos, os quais incidem de forma ativa sobre os sujeitos e seus contextos de vida. Por conseguinte, falar da escola e da Psicologia hoje requer uma compreensão histórica ampla, na qual subjetividades e instituições são constituídas em teias que se articulam e que expressam os modos de ser e de viver na sociedade.

O tema da Psicologia na escola pública é importante, não apenas do ponto de vista da constituição do conhecimento para a área, mas também no âmbito político da profissão e da educação no Brasil. Afinal, nos encontramos na expectativa da aprovação final do projeto de lei nº 3688/2000, aprovado em julho de 2013, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que prevê a presença de psicólogo e de assistente social em todas as escolas do país. Mais do que uma questão de mercado profissional, nossa discussão se põe na perspectiva de situar o papel do psicólogo como agente colaborador importante nas transformações necessárias para alcançarmos uma

educação de qualidade no país, daí a importância da inserção desse profissional nos espaços e nas políticas públicas (Martinez, 2009; Tondin, Deonatti & Bonamigo, 2010).

A articulação crítica entre a Psicologia e a Educação no Brasil, com início nos anos 1980, trouxe questões importantes referentes ao ensino público, como aquelas apontadas por Maria Helena Souza Patto (1984 citado em Andolfi, 1999; Tondin, Dedonatti & Bonamigo, 2010; Almeida e Guzzo, 1992; Medeiros & Aquino, 2011), ao discutir o fracasso escolar como problema social e político, em oposição à ideia da carência cultural das crianças advindas das camadas populares da sociedade. Também, nos últimos anos, encontramos discussões profícuas sobre o papel do professor como mediador no contexto da escola pública, a respeito das novas possibilidades de avaliação, bem como no tocante à escola como espaço promotor de saúde mental.

Apesar das novas formas de debates relativos à escola pública, muitas vezes, os sentidos constituídos sobre ela se relacionam apenas com dificuldades, carências e problemas. Inclusive, isso foi constatado nas inserções feitas à escola referida neste texto. Observamos que, ante um primeiro contato com a escola, os professores se apressam em entregar listas de alunos considerados indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem. Esta visão da queixa escolar é uma das principais observações em diversas atividades de estágio em psicologia educacional (Checchia, 2010; Ulup, 2012; Lima, 2009).

Na perspectiva histórico-cultural de L. S. Vygotsky, os sentidos são as concepções pessoais que desenvolvemos sobre a realidade, em procedência na nossa interação com os outros e com a cultura. Por conseguinte, muitas vezes os cristalizamos e isso vai marcando nossa forma de ser e de atuar nos territórios nos

quais nos inserimos (Rey, 2007). No caso da Psicologia Escolar, os sentidos acerca da escola pública marcam uma forma de ser pela negação de possibilidades de inserção nessa realidade. Afinal, não somos reconhecidos formalmente como profissionais integrantes da educação pública. Isso nos revela que cada território, seja público, seja privado, imprime marcas em nossa atuação. Por isso, refletir sobre essa temática aporta importantes conhecimentos para nossa formação e a definição de nosso papel profissional e político.

Consideramos necessário iniciar esse escrito tomando como elemento que norteia nossas discussões, ou seja, como roteiro no qual nos apoiamos, o relato e a análise da experiência, procedendo uma aproximação entre psicologia e educação. Reiteramos a noção de que nossas reflexões foram realizadas com suporte na experiência em estágio curricular, cujo objetivo era a implantação do Serviço de Psicologia Escolar na instituição de educação infantil e de ensino fundamental. As tentativas de inserção constituíram momento de aprendizado e desafio. Propomos discutir a situação, problematizar as indagações que surgiram para nós e avaliar seus resultados.

1. O CENÁRIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Elegemos uma compreensão histórica e social da instituição escolar, sabendo que as ideias e práticas acerca da educação mudam em variados períodos da história. Em uma mesma época, as escolas são diferentes, de acordo com as características do contexto no qual se encontram e com as particularidades das pessoas que ali atuam (Bordignon et al, 2011). Assim, ao discutirmos a educação pública, precisamos saber de que momento histórico e a qual panorama social estamos nos referindo. No presente trabalho, exploramos a conjuntura da educação pública brasileira.

No Brasil, a escola passou por distintos momentos, respondendo aos movimentos da sociedade e às demandas dos grupos pelo poder em cada tempo histórico. O contexto atual traz como desafio a implantação de políticas e práticas que garantam uma educação de qualidade em meio às características do sistema capitalista, que muitas vezes situa a educação como mercadoria a ser comprada e vendida, em função de tendências do mercado econômico. Laval (2004) discute a respeito da inserção da escola na lógica de mercado, comentando que o conhecimento passa a ser

um bem negociável, no qual os alunos investem financeiramente para ter retorno futuro. O autor exprime, ainda, que, nesse modelo, não se privatiza apenas o conhecimento, mas também as relações interpessoais. Isso faz com que a educação, muitas vezes, torne-se superficial e incapaz de abordar aspectos afetivos e relacionais, transpondo o desenvolvimento cognitivo.

É possível perceber essa intensiva interação entre escola e capitalismo, por exemplo, quando observamos que os métodos utilizados pelas escolas particulares no Brasil estão cada vez mais atrelados às tendências de mercado (uso de *tablets* e lousas digitais; luta pelos primeiros lugares em exames vestibulares), para garantir a competitividade em um espaço cada vez mais disputado. A tecnologia, inclusive, tem seu uso restrito e não se aproveitam as riquezas de mediação que ela pode proporcionar.

Quando nos reportamos à escola pública, isso se mostra ainda mais desafiador para se efetivar uma educação de qualidade no País. Muitas escolas públicas nacionais não contam com uma estrutura básica satisfatória. Além das limitações e complexidades do financiamento, elas também enfrentam outras problemáticas, tais como: violência e vulnerabilidade social no entorno, absenteísmo, dificuldades no ensino e na aprendizagem, distanciamento entre a formação acadêmica dos professores e a realidade prática, relações políticas que muitas vezes são marcadas por decisões verticais e com pouca participação dos educadores, entre outros impasses (Azevedo, 2007).

Todo esse panorama se reflete nas relações de ensino e de aprendizagem, bem como na subjetividade de alunos e de educadores. Isso pode ser observado nos resultados dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Governo brasileiro para obter um panorama dos resultados da educação pública. Avaliações como Prova Brasil, SPAECE (Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará), SAEB, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outras, revelam que a escola pública encontra obstáculos para garantir uma aprendizagem efetiva para os alunos. Embora consideremos que avaliações são necessárias, acreditamos que apenas os seus resultados não dão conta da realidade escolar. As provas se limitam a investigar o aspecto cognitivo, não abordando o cotidiano escolar em suas dificuldades e potencialidades. Nesse sentido, concordamos com Azevedo (2007), quando assinala que nas práticas atuais de avaliação escolar

[...] os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro. (Pg. 8).

Os índices nessas avaliações refletem uma rotina escolar, na qual os processos de ensino e de aprendizagem são influenciados por questões amplas que envolvem aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais do panorama nacional. Com efeito, diversos veículos dos *media* abordam constantemente as dificuldades das escolas relacionadas com violência, falta de verbas, má formação docente, ausência da família etc. Dos anos 1990 para cá, constatam-se muitos avanços na educação brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, os Planos Nacionais de Educação e os múltiplos projetos para combater o analfabetismo. Ainda estamos, contudo, distantes da educação desejada para nossas crianças e adolescentes das camadas populares (Aguilar, 2010; Dourado, 2010; Vieira, 2010).

Em geral, as instituições públicas de ensino estão imersas em contextos de violência, fracasso escolar, falta de perspectiva e desmotivação por parte de alunos e professores. Muitos docentes se distanciam do trabalho por sofrimento psíquico relacionado ao ambiente escolar, confirmando os estudos de Codo (1998) sobre o *burnout*, no qual o Ceará foi incluído como amostra. Essa pesquisa revelou que os educadores se sentem angustiados, insatisfeitos e sem vontade de continuar trabalhando. São sintomas que revelam um forte estresse.

A escola é um lugar da heterogeneidade. No caso da escola pública, por ser aberta a toda a população, isso se torna mais evidente. A instituição é espaço de expressão das mais diversas formas de subjetividade e de organizações familiares de nossa sociedade. Por conseguinte, também é um *locus* de expressão das contradições sociais do nosso tempo histórico. Azevedo (2007) discute como as contradições do sistema capitalista estão presentes, mesmo no funcionamento da escola pública brasileira. O autor acentua que é preciso rever o conceito de escola pública e

[...] é necessário também transformar a assim chamada “escola pública” – que, a rigor, na sua essência, tem sido uma escola estatal com conteúdo privado

– em uma escola pública de verdade. Isto é, em uma escola desprivatizada e democratizada por meio da participação, cujo conteúdo expresse as necessidades da maioria. (p. 16).

Como podemos ver, a escola pública é um contexto complexo, influenciada por questões macro (como as políticas de educação nacionais e a gestão municipal) e questões micro (como as subjetividades dos sujeitos que participam do ambiente escolar). Deste modo, ela é também um ambiente que demanda diversos profissionais, dentre os quais o psicólogo. Este, entretanto, não é legitimado pelo poder público no Brasil como um dos profissionais portadores de significativas contribuições para a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento discente e docente nas escolas.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO E O CENÁRIO DE TRABALHO NA ESCOLA

Norteados pelas inquietações, supracitadas, a equipe de pesquisadores do LADES e do PPGE tomou como tema central de investigação a Psicologia Escolar, a partir da tese de que a escola traz consigo a ambivalência de ser *locus* de sofrimento psíquico, mas também de ser espaço promotor de saúde mental.

O universo sobre o qual a pesquisa se deteve foi uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental. Com cerca de 500 alunos, 20 professores e oito funcionários, a escola fica localizada em bairro da periferia de Fortaleza, inserida em uma comunidade de classe social baixa e com marcante contexto de violência.

Durante as intervenções do estágio, foram utilizados instrumentos de sistematização da experiência, oriundos da pesquisa já mencionada. Elegemos uma abordagem qualitativa para compreender a atuação do psicólogo e os elementos que emergiram no trabalho com os docentes. Realizamos observações livres e com roteiros estruturados, assim como entrevistas abertas. Essas informações iam sendo analisadas ao longo do processo de estágio, a partir das leituras dos materiais e de sua categorização, de modo a nos ajudar a entender o que acontecia na escola e como a psicologia poderia contribuir.

3. OBSTÁCULOS E PONTES NA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO ENSINO PÚBLICO

Demonstraremos nosso percurso na realização do trabalho na referida escola, ao longo de um ano. No período em que ficamos na instituição, percebemos a presença de muitos elementos do contexto que discutimos nos itens anteriores deste artigo. Considerando o panorama da educação pública, e a idealização que geralmente se tem sobre o psicólogo, defrontamos alguns obstáculos à nossa atuação. Entendemos, então, que precisaríamos construir pontes que possibilitassem uma atuação mais efetiva na instituição. A seguir, detalhamos as diferentes cenas que compuseram nosso trabalho, a partir do nosso ingresso na escola.

Cena 1. Demandas e expectativas

A atividade inicial foi uma reunião com direção e professores para compartilhamento de expectativas e propostas para definição das atividades do grupo de estagiários e supervisores da universidade. Na ocasião, ouvimos queixas de que os alunos, em geral, não desenvolveram um sentido pessoal da aprendizagem e da importância de ir à escola, participam pouco e são apáticos na sala de aula. As professoras relataram muitos casos de atraso na aprendizagem, assim como problemas de preconceito e de violência entre os alunos. Elas também destacaram a falta de apoio das famílias no acompanhamento dos alunos. Como pudemos perceber, o discurso manifesto pela escola situa no aluno preponderantemente a responsabilidade sobre seus problemas. Parece haver nos profissionais um sentimento de impotência perante a realidade.

Constatamos que a instituição escolar parece ter a ideia de que o papel do psicólogo deve ser o de “consertar” os “alunos-problema”, trabalhando para que estes se enquadrem nos padrões e normas da escola. Professores e demais funcionários já são permeados por falta de recursos didáticos, salas inapropriadas, casos de violência na escola, baixa autoestima e não querem assumir a responsabilidade por mais um “problema”: o de ensinar aqueles com dificuldades em aprender.

Essa questão surgiu, especialmente, quando nos apresentamos aos professores e funcionários da escola e eles disseram que a problemática central da escola são os “alunos especiais”. A atitude demonstra que o esperado do psicólogo nas instituições de ensino ainda são “ações normalizadoras em relação à criança,

ao adolescente, ao velho, ao louco e ao pobre que o impedirá de ‘escutar’ a fala do outro e enxergá-lo como sujeito concreto, com uma história individual e social.” (Branco, 1998, p. 6), e como homens capazes de promover uma construção histórica, e, portanto, a transformação social. Compreendemos, assim como Meira (2003), que as dificuldades escolares, sobretudo dos alunos pobres das escolas públicas, são produzidas pelas condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas.

Depois desse momento, iniciamos observações em algumas salas de aulas e nos vários espaços da instituição. Essa atividade foi orientada por um instrumental denominado Roteiro de Observação de Sala, do qual constavam os seguintes itens: ano, número de alunos, formação do professor, organização do espaço físico, condições de luminosidade e ventilação da sala, atividades desenvolvidas, tempo das atividades, participação dos alunos, relação professor e aluno, metodologia utilizada, recursos didáticos disponíveis, interação dos alunos e observações gerais sobre ocorrências diversas. Cada sala foi observada em variados momentos e dias, ao longo de quatro semanas.

Em geral, os professores se mostraram angustiados com as condições de trabalho em um bairro de vulnerabilidade social. Alguns relataram dificuldades em lidar com alunos com histórias de vida de sofrimento, acreditando que a aprendizagem fica comprometida por problemáticas desse tipo na vida pessoal.

No cotidiano da sala de aula, os docentes vivem momentos de conflito ao serem desrespeitados por alunos ou ao não conseguirem fazê-los aprender os conteúdos das disciplinas. Vimos que muitos professores se envolvem pessoalmente com as dificuldades do trabalho e exprimem sintomas da Síndrome de *Burnout*, como esgotamento físico, mental e estresse. Constatamos, entretanto, que, enquanto alguns professores têm bastante dificuldade em lidar com os alunos em sala de aula, outros relatam mais facilidade, conseguindo manter a turma calma e concentrada nas aulas. Percebemos, então, que os professores podem ser agentes mediadores uns dos outros, trabalhando juntos para compartilhar experiências que enriqueçam sua prática. Essa foi uma das potencialidades que observamos e que planejamos desenvolver no nosso trabalho na escola, por meio de um grupo formativo com os professores. A proposta, entretanto, enfrentou obstáculos para se realizar.

No período das observações, alguns docentes se recusaram a nos receber em sala, pelo receio de serem avaliados. Compreendendo esse sentimento, convocamos outra reunião com a equipe da escola, pois, na primeira, não havia sido possível conversar com todos os professores. Notamos a necessidade de fazer uma nova apresentação do projeto para os professores, evidenciando a importância de sua participação e parceria conosco, já que sem ela seria difícil dar continuidade às atividades.

Na segunda reunião, estava presente a maioria dos professores, além do núcleo gestor. Quando levantamos as expectativas acerca do trabalho da Psicologia, ficou evidente que suas visões estavam pautadas no diagnóstico e encaminhamento clínico. A maior demanda apresentada pelos professores foi a dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A nossa ajuda seria, então, necessária para diagnosticar e atender a esses alunos. Além disso, o contexto de pobreza e a desestruturação familiar dos alunos foram comentados como influências para os problemas que as crianças têm na escola. Notamos, então, o quanto são importantes e atuais as discussões acerca da Psicologia Escolar, como abordamos em tópico anterior deste artigo. Nessa reunião com a escola, foi necessário esclarecer que nossa atuação ia além do diagnóstico.

Foram relatadas demandas diversas, tais como: discussão de assuntos relevantes com as turmas (orientação sexual, por exemplo), sofrimento dos professores, alunos com dificuldades de aprendizagem, familiares e alunos necessitados de atenção psicológica, indisciplina (principalmente em relação à transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental), entre outras. Para responder às demandas, pensamos no trabalho em várias frentes: encontros em grupo com as turmas de alunos para trabalhar os temas contextualizados com o desenvolvimento; encontros com professores para dar suporte emocional para o seu trabalho e abordar questões de formação, como o ensino para alunos com necessidades especiais; formação de grupos com os alunos acerca dos quais houve relatos da direção e dos professores como “alunos problema”; e encontros formativos com os pais. Com origem nessas atividades, planejávamos movimentar a escola de modo a agir na transformação de práticas cristalizadas e descontextualizadas.

Cena 2. Inseguranças e receios

Para que as atividades pudessem ser realizadas, necessitaríamos percorrer um longo caminho. Os professores da escola demonstraram bastante resistência em participar conosco das ações. Conversamos com a diretora para ver possibilidades de formação do grupo com professores, mas este não pôde ser formado. A ideia de encontrá-los rapidamente durante os intervalos, pelo menos uma vez por semana, também não foi possível. Encontramos, ainda, muita resistência de alguns professores para nos deixar fazer observações em sala de aula. Uma das professoras afirmou “não gosto assim. Vocês podem me propor atividades, fazer alguma ação na sala, mas estar lá, olhando a aula, para observar meus erros e depois criticar, não quero”.

Percebemos que muitos professores se sentem desconfiados com a parceria oferecida, pois já passaram por experiências ruins nesse sentido, embora garantissemos que nossa intenção não era avaliá-los, rotulá-los ou deixá-los expostos.

Cena 3. Intervenção, escuta e partilha

Em tal situação, optamos por uma estratégia na qual fossem atendidos individualmente e estivessem tranquilos quanto ao sigilo das conversas. Surgiu, então, o Plantão Psicológico, que se caracterizou por um atendimento individual aos professores da escola sobre diversos aspectos de sua prática e profissão, no que diz respeito à metodologia, teoria e técnica, até ao que se refere a questões emocionais e de cunho psicológico. Não se constitui, porém, de uma psicoterapia, mas de um momento de apoio, que pode ensejar reflexão, além de mobilizar os professores a darem novos sentidos a sua prática.

As observações feitas na escola nos deram o diagnóstico institucional que orientou o plantão. Foram colhidas, então, algumas informações importantes, a fim de se compreender as nuances institucionais que podem perpassar o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Nos encontros, utilizamos como estratégia, para fazer emergir as problemáticas docentes e expressão de suas subjetividades, a elaboração de um instrumento que continha: motivo de busca ao plantão, principal problemática enfrentada e atitudes e medidas tomadas para tentar resolver o problema relatado. Ao final, de acordo com a análise do exposto pelo professor, alguns encaminhamentos foram sugeridos pelos estagiários

de Psicologia: ideias para novas atividades, propostas metodológicas para assuntos específicos, sugestão de atitudes mais condizentes para o enfrentamento dos problemas relatados, proposta de entrarmos em sala para trabalhar algumas questões com os alunos. Foram sugeridos, também, alguns textos que poderiam ajudá-los em suas reflexões.

O plantão também se revelou como espaço importante para dar voz ao professor. Mediante a palavra compartilhada, os professores iam produzindo novos sentidos e ressignificando pensamentos, sentimentos e ações. Percebemos como é necessário constituir momentos e cenários simbólicos e físicos que permitam ao professor sua expressão subjetiva. A confiança e a segurança foram dois elementos centrais para o sucesso da iniciativa, que se revelou porta de entrada para novas intervenções na escola, de maneira mais abrangente. Inclusive, tivemos a possibilidade de refletir sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, isso permitiu avançar, indo além de uma visão estigmatizante dos alunos e de uma psicologia escolar “mágica” na solução de problemas. Permitiu maior envolvimento dos docentes nas tramas do cotidiano escolar, compreendendo que são tramas da vida de todos ali inseridos.

4. DESENLACE: REFLEXÕES PARA NOVAS HISTÓRIAS

A análise da experiência aqui relatada nos revelou a necessidade do profissional de Psicologia na rede pública de educação. Para Guzzo, Mezzalia e Moreira (2012, pp. 329), no entanto, essa “é ainda uma utopia se considerarmos dois aspectos importantes: a quantidade de profissionais lotados nas secretarias de educação e as suas condições de inserção e atuação efetivas nesse campo”. Guardamos, porém, a convicção de que é uma utopia necessária. Inclusive porque comprovamos sua relevância não só para a escola, mas também para a formação dos futuros psicólogos. Foi significativo constatar o crescimento dos alunos e o interesse maior pela área de educação, fomentado pela crítica e pelo envolvimento com as políticas públicas que essa experiência proporcionou.

As práticas do psicólogo no ensino público, em alguns aspectos, podem ser diferentes da prática no ensino particular. Nas escolas públicas, há possibilidades de se trabalhar, de modo mais aberto, as

questões sociais, políticas e ideológicas, e fazer disso um instrumento para se alcançar maior mobilização dos agentes do ambiente escolar. Assim, ajudamos a compreenderem a educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico (Meira, 2003). A partir dessa visão do espaço escolar, é possível que o profissional de Psicologia oriente sua prática atuando nas áreas nas quais é necessária a sua intervenção, bem como escolhendo alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais.

No que diz respeito às motivações que levam as pessoas a procurarem a escola, consideramos que há diferenças quando se fala na rede particular de ensino e na rede pública. Essas diferenças tangenciam determinantes desde físicos (seria muito mais motivador estudar em uma escola cujas salas de aula são mais bem climatizadas, possuem recursos audiovisuais mais aprimorados, equipe técnica que ofereça um suporte psicopedagógico mais completo) a determinantes sociais (referentes ao histórico de desigualdade social que envolve as classes menos favorecidas e o significado da escola para esses sujeitos). Tais elementos contribuem para o insucesso escolar, o analfabetismo, a desistência, dentre outros problemas dessa natureza. Esses elementos que influenciam a motivação de alunos, no entanto, constituem também instrumentos que o psicólogo escolar pode lançar mão para incitar a promoção de uma transformação social arrimada na experiência de contato com as desigualdades sociais que os próprios sujeitos vivem.

Uma atuação pautada na visão supracitada colabora para superar o modelo dominante pautado na clínica psicológica, no enquadre dos alunos em tipos de problemas e na mensuração de aptidões. Contribui, também, para uma abordagem que considere os atravessamentos sociais, bem como a própria dinâmica do funcionamento da instituição escolar (Giongo & Machado, 2010). Nesse sentido, concordamos com Kupfer (1997, p. 52) ao acentuar que o conhecimento e a sensação do “peso dos determinantes sociais sobre os problemas de aprendizagem” produzem modificações na atuação do psicólogo e na perspectiva que o profissional possui sobre seu papel na escola. Isso ficou evidente ao concluirmos essa etapa do estágio e ao refletirmos sobre as informações aí obtidas.

Com apoio na experiência vivida, somada ao referencial teórico da área, acreditamos que o psicólogo pode atuar de forma a contribuir para melhorar

as condições de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento que estimule a emancipação humana e a transformação social. Para isso, é importante que o profissional de Psicologia pleiteie junto à direção um espaço com professores e funcionários onde possam discutir o que está por trás do “não aprendido”, trazendo a ideia de que o aluno não pode mais ser visto como sujeito dotado de problemas. É necessário entendê-lo como um sujeito relacional perpassado e constituído, nessas relações, pelos determinantes sociais (ambiente em que mora, situação familiar, contexto de sala de aula, violência, marginalização etc.).

É importante, também, a criação de momentos em que o profissional de Psicologia possa falar de sua proposta de atuação, fazendo com que os diversos agentes envolvidos no ambiente escolar tenham a ideia de que o Psicólogo Educacional não mais possui hipóteses “verdadeiras” sobre os problemas do aluno. Esse aluno passa a ser compreendido em seu desenvolvimento não apenas pelo olhar do profissional de Psicologia, mas também dos demais agentes da instituição de ensino. Cada olhar, cada observação, cada ser que se relaciona com o aluno tem seu significado.

Um plantão psicológico para o atendimento de professores e demais funcionários também constitui prática interessante no contexto escolar. O plantão seria um espaço para esses profissionais expressarem as alegrias, as dificuldades, os desafios de sua prática, falarem também de suas necessidades, de seus sentimentos e das suas inquietações no que concerne à gestão e à coordenação escolar. A postura do Psicólogo é de acolher os sujeitos, guardando o sigilo do conteúdo trazido, ajudá-los a refletir sobre sua prática (no caso de professores, sobre a metodologia, didática em sala de aula) e propor novas perspectivas de trabalho, partindo das experiências de cada um.

A intervenção do psicólogo deve também possibilitar o “pensar junto” com os alunos e professores as relações estereotipadas e produtoras de repetência, bem como as práticas que estigmatizam e excluem (Meira, 2003). É importante que o psicólogo entre em sala de aula para discutir pontos como as diferenças, a aceitação e o respeito ao outro, por exemplo, fazendo um trabalho paralelo com os professores, que, no dia a dia da escola, de fato, estão mais próximos dos alunos.

Mais uma vez, concordamos com Mezzalana, Moreira e Guzzo (2012) sobre a necessidade de uma formação do psicólogo que envolva discussões políticas

e práticas direcionadas a sua participação na consolidação da profissão. Do contrário, isso tende a se configurar como um empecilho para a entrada desse profissional na rede pública de educação; e, ainda ousamos complementar, para a maior valorização e definição de seu papel também na rede privada de ensino.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. da. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, 31(112), 707-727.
- Almeida, L. S., & Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 117-131.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 196-199.
- Azevedo, J. C. de. (2007). Educação pública: o desafio da qualidade. *Estud. Av.*, 21(60), 7-26.
- Bordignon, G., Queiroz, A., Gomes, L. (2011). O planejamento educacional no Brasil. In: Fórum Nacional de Educação. 2011. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35.
- Checchia, A. K. A. (2010). Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. *Psicol. Esc. Educ.* 14(2), 379-381.
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? In W. Codo (Org.). *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 237-255). Rio de Janeiro: Vozes.
- Dourado, L. F. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais. *Educ. Soc.*, 31(112), 677-705.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à Psicologia escolar. In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 3a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicol. cienc. prof.*, 29(3), 638-647.

- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. Esc. Educ.* 13(1), 169-177.
- Medeiros, L. G., & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236. Antunes
- Meira, M. E. M. (2003). Contruindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mezzalira, A. S. C; Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia escolar e educacional*. 16(2), 229-236.
- Pandolfi, C. C (coord.). (1999). A Inserção do Psicólogo Escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina-PR. *Psicologia Ciência e Profissão*, 19(2), 30-41.
- Rey, F. G. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade – uma aproximação histórico-cultural*. Thomson.
- Tondin, C. F., Dedonatti, D. & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 65-72.
- Ulup, L., Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de estagiários a psicólogos escolares. *Psicol. cienc. prof.*, 32(1), 250-263.
- Vieira, J. M. D. (2010). Gestão democrática na perspectiva dos trabalhadores em educação. *Retratos da Escola*, 4(6), 65-76.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B. B. (Org.), *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Ana Ignez Belém Lima Nunes

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e doutorado em Ciencias de la Educación - Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará da área de Psicologia da Educação, lecionando também no Programa de Pós Graduação em Educação da UECE. Coordena o Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental do curso de Psicologia da UECE.
E-mail: anaignezbelem@gmail.com

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental.
E-mail: arturbrunofo@gmail.com

Aline Guilherme de Melo

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará. Psicóloga Escolar em atuação. Membro do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental.
E-mail: all_gm@hotmail.com