

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARISA DO NASCIMENTO PIGATTO

PSICOLOGIA ESCOLAR:
EXPECTATIVAS, IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA
EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO
WESTPHALEN – RS

São Leopoldo

2008

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARISA DO NASCIMENTO PIGATTO

PSICOLOGIA ESCOLAR:
EXPECTATIVAS, IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA
EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO
WESTPHALEN – RS

Pesquisa apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer

São Leopoldo
2008

Ficha Catalográfica

P628p Pigatto, Marisa do Nascimento
Psicologia escolar: expectativas, implicações e repercussões na prática educativa em escolas da rede pública estadual do município de Frederico Westphalen - RS. / por Marisa do Nascimento Pigatto. – 2008.
130 f. : il. ; 30cm.
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
“Orientação: Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer, Ciências Humanas”.
1. Psicologia escolar. 2. Educação – Psicologia. 3. Prática educativa. 4. Interdisciplinariedade. 5. Educação – Frederico Westphalen. I. Título.

CDU 37.015.3

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

MARISA DO NASCIMENTO PIGATTO

**PSICOLOGIA ESCOLAR:
EXPECTATIVAS, IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA
EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO
WESTPHALEN – RS**

Pesquisa apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Leopoldo, 4 de dezembro de 2008.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer – UNISINOS-RS

Prof.^a Dr.^a Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS-RS

Prof.^a Dr.^a. Débora Dalbosco Dell'Aglio - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não estamos sozinhos, que precisamos do outro e que queremos a presença do outro... Isso nos torna muito melhores...

Agradeço a Deus, pela luz e pelo amor...

Agradeço à minha família: José Albano, meu esposo, e Matheus, nosso filho, por “fazerem comigo o Mestrado”, vivenciando o amor, o carinho e a compreensão. E aos meus familiares, pelo carinho nessa caminhada.

À Silvia, que “plantou a semente do mestrado” e com seu olhar “cuidou”; à Juliane que “deu a água” e com carinho acompanhou; e à Elisabete que “como o sol” ajudou a germinar.

Agradeço à minha orientadora Eliane por ajudar-me “com a plantação e o florescimento”, acreditando no meu trabalho e desafiando-me no saber.

Aos professores do Mestrado, em especial à professora Mari, que com muita humildade e saber, “afetaram” meu coração e muito me ensinaram.

À Edinara pelo incentivo, pela confiança, pelo carinho e pelo “olhar além...”

À Jane pelo olhar, abraço e por “apresentar-me o mundo”.

À Fernanda por me “acompanhar” com carinho e responsabilidade.

À Débora pela disponibilidade, simplicidade e profissionalismo.

Ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, na pessoa da Diretora Irmã Clarinda, por incentivar a educação, entendendo a necessidade das alterações de horários.

A URI – Universidade Regional Integrada – Pela confiança depositada...

Aos colegas, por compartilharem suas vivências nesta “caminhada”.

Aos professores das escolas que fazem parte desta pesquisa, pela disponibilidade em participar contribuindo um pouco mais com a educação...

Obrigada... obrigada e muito obrigada...

Ser em Processo...

É saber que não se está pronto, nem acabado.

E saber que há chance de se reorganizar.

É uma tentativa de se entender e de entender a própria história.

É estar continuamente fazendo e refazendo.

É a possibilidade de corrigir os desacertos e confirmar os acertos.

É estar voltado para o futuro, partindo do presente e aproveitando a experiência do passado.

É renunciar a segurança das certezas dogmáticas e aceitar o risco empolgante do “não sei, mas vou procurar”.

É aprender a ter paciência consigo mesmo e com os outros.

É aprender a conviver com as próprias imperfeições.

É descobrir que a vida tem uma dimensão sempre nova.

E que há sempre uma possibilidade de crescimento.

É acreditar na possibilidade de contínua e gradativa superação.

É encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem.

Aliás, só existe um erro verdadeiro: aquele com o qual nada se aprende.

É descobrir que tudo pode ser retomado, uma vez que a realidade não é estanque.

É perceber que, se hoje não consegui, amanhã posso dar conta e conseguir um pouco mais.

(Jereny Nasser Kedi)

PIGATTO, Marisa do Nascimento. **Psicologia Escolar:** expectativas, implicações e repercussões na prática educativa, sob o olhar do educador das escolas da rede pública estadual do município de Frederico Westphalen – RS. São Leopoldo, 2008. 130f. Pesquisa (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

RESUMO

A presente pesquisa investiga, no contexto das escolas da rede pública estadual do Município de Frederico Westphalen – RS, as expectativas dos educadores relacionadas ao trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar, as implicações e as repercussões desse trabalho na prática educativa. Com a realização desta pesquisa, objetiva-se melhor conhecer a realidade do trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar e compreender o que os educadores esperam desse trabalho para poder, então, identificar possibilidades para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, que possam auxiliar os profissionais da área da Psicologia e da Educação no que diz respeito ao cotidiano escolar. Ela foi de natureza qualitativa e os dados foram coletados com discussões no contexto do Grupo Focal e, também pelo diário de campo. Esses dados foram organizados em subsistemas de informações, de acordo com as categorias emergentes da teoria e do procedimento de coleta de dados e, analisados de acordo com o problema e questões de pesquisa, tendo como base a fundamentação teórica desenvolvida. Como principais resultados, constatou-se que as escolas pesquisadas referem, em graus diferentes, vivências significativas com a Psicologia Escolar. Há a expectativa, por parte dessas escolas, entretanto em diferentes níveis, da realização de um trabalho clínico. As escolas relataram implicações e repercussões positivas da realização do trabalho da Psicologia Escolar, tais como: grupo de sentimentos, mediações de conflitos, encaminhamentos para outros profissionais, comprometimento, entre outros, e dessas, três ressaltaram também repercussões negativas, tais como: falta de entendimento prático do contexto escolar, troca anual de estagiários, muito observação, entre outros. Destaca-se que foi identificada a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar envolvendo Psicologia Escolar e Educação, em duas das quatro escolas pesquisadas. Nas outras duas, essa possibilidade está “encoberta” pelo desejo do trabalho da Psicologia clínica em detrimento ao trabalho da Psicologia Escolar. Portanto, a interdisciplinariedade precisa ser melhor bem trilhada no contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Prática Educativa. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research investigates, in the context of public schools in the municipality of Frederico Westphalen - RS, the expectations from the educators related to the work developed by the School Psychology, the implications and the repercussions of that work in educational practice. With the completion of this research, it is aimed to be better know the reality of the work developed by the School Psychology and understand what the educators expect from this work and then, identify opportunities for the development of an interdisciplinary work in a manner that could help the professionals of the area of Psychology and Education with regard to the school everyday. The research is exploratory, in qualitative nature. Data were collected, developed to guide the discussions in the context of focus group and, through the daily camp. These data were organized into subsystems of information, according to the emerging categories of the theory and the procedure for data collection and analyzed according to the problem and issues of research, based on the theoretical foundations developed. As main results, it was found that the schools surveyed, report in different degrees, significant experiences with the School Psychology. There is the expectation, by part of those schools, though different levels, the completion of a clinical work. Having implications with the work of School Psychology, it was identified the need for assistance in school, the teacher's knowledge about the student and about himself, the communication, the harmony and work together. The Schools reported positive impact on the fulfillment of the work of School Psychology, such as: group of feelings, conflict mediation, leading to other professionals, commitment, and from these, three ones also emphasized negative consequences such as : lack of practical understanding of the school context, much observation. It was emphasized that it was identified the possibility of developing an interdisciplinary work involving School Psychology and Education in two of the four schools surveyed. In the other two, that possibility is "hidden" by the desire of work from the clinical Psychology in detriment to the work of the School Psychology. Hence, the interdisciplinarity being good more trace in the context school.

Keywords: School Psychology. Educational Practice. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Ilustração 1 - E. E. E. Fundamental Nossa Senhora de Fátima – Vista Interna.	57
Ilustração 2 - E. E. E. Fundamental Santo Inácio – Entrada.	58
Ilustração 3 - E. E. E. Fundamental Afonso Pena – Entrada Principal.	59
Ilustração 4 - E. E. de Educação Básica Sepé Tiaraju – Entrada (vista lateral).	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 ORIGEM DO ESTUDO	11
1.1.1 <i>Minha Trajetória...</i>	11
1.1.2 <i>Psicologia Escolar: uma breve investigação na produção do conhecimento.....</i>	18
1.2 PROBLEMA E QUESTÕES	22
1.3 OBJETIVOS	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DESSA HISTÓRIA.....	24
2.1.1 <i>Psicologia... origens e tempos atuais</i>	24
2.1.2 PSICOLOGIA ESCOLAR: TEMPOS ATUAIS.....	29
2.1.3 <i>Educação... origens e tempos atuais</i>	34
2.1.4 <i>Psicologia e Educação no Brasil.....</i>	41
2.2 INTERDISCIPLINARIEDADE	46
2.3 PSICOLOGIA ESCOLAR: ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE	51
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	54
3.1 DELINEAMENTO	54
3.2 PARTICIPANTES	55
3.2.1 <i>Contextualizando as Escolas que foram Pesquisadas</i>	56
3.2.1.1 <i>Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.....</i>	56
3.2.1.2 <i>Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Inácio.....</i>	57
3.2.1.3 <i>Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena.....</i>	58
3.2.1.4 <i>Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiarajú.....</i>	59
3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS	60
3.4 PROCEDIMENTO	61
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	70
4.1 PSICOLOGIA ESCOLAR: VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA ESCOLA	70
4.2 PSICOLOGIA ESCOLAR: EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA	79
4.3 PSICOLOGIA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS... POSSIBILIDADES FUTURAS...	104
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO 1 – QUESTÕES NORTEADORAS	120
ANEXO 3 - MÚSICA	122
ANEXO 4 - MENSAGENS	124
ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

1 INTRODUÇÃO

... é bastante difícil a um grão mudar toda montanha. Porém, inegavelmente, um grão ajuda a dar forma, isto é tudo que podemos aspirar (LUIZ CAMNISTZER).

Na atualidade, as demandas sociais e econômicas influenciam fortemente as diferentes áreas do conhecimento, novos desafios apresentam-se, exigindo novas formas de trabalho.

As áreas da Psicologia e da Educação apresentam uma variedade de pesquisas, de discussões e de produções que buscam avançar no conhecimento em diferentes aspectos. Entretanto, no que se refere mais especificamente ao trabalho da Psicologia Escolar como possibilidade de ações diretas e indiretas com educadores e demais envolvidos nesse contexto, pouca informação foi encontrada. Durante a etapa de revisão da produção do conhecimento científico, que compõe o Estado da Arte dessa dissertação, identifiquei certa carência de investigações mais aprofundadas vinculadas ao espaço escolar, principalmente, relacionadas à escuta aos educadores sobre a Psicologia Escolar como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar¹. No entanto, entendo como relevantes pesquisas que possibilitem uma análise mais apurada sobre essa temática, pois ela aparece como meio para o desenvolvimento de uma “nova” realidade de trabalho profissional.

Assim, com o compromisso de uma vivência pessoal e profissional mais efetiva, busco, com essa dissertação, compreender o que os educadores esperam do trabalho da Psicologia Escolar, pois acredito que esse trabalho desenvolvido na escola, pode representar uma possibilidade de trabalho interdisciplinar com implicações e com repercussões significativas na prática educativa.

Dessa forma, compreender e avançar no conhecimento para possibilitar ações transformadoras é fundamental. É nesse enfoque que a presente dissertação se insere.

Nesse contexto, apresento, no primeiro capítulo – Introdução –, as origens do estudo, envolvendo minha trajetória pessoal, o estado da arte da produção do conhecimento

¹ “É uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 11). Esse tema será aprofundado no item 2.4.

relacionado à Psicologia Escolar, o problema, as questões e os objetivos que instigam o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo – Fundamentação Teórica –, apresento as bases teóricas que subsidiam esse processo investigativo. Nele, são sistematizadas questões relacionadas à história, enfocando as origens da Psicologia e da Educação, a Psicologia e a Educação no Brasil, a Psicologia Escolar e a Educação na atualidade, a Interdisciplinariedade como possibilidades de trabalho na escola e, na sequência, o estágio profissionalizante no âmbito da Psicologia Escolar.

No terceiro capítulo – Metodologia da Pesquisa –, apresento o delineamento da pesquisa, os participantes, a contextualização das escolas pesquisadas, os instrumentos e materiais utilizados, os procedimentos para o desenvolvimento do processo investigativo e a forma como os dados serão analisados.

No quarto capítulo, realizo as análises dos dados, considerando as categorias criadas, emergentes tanto do referencial teórico quanto da empírica, apresento os resultados encontrados e as discussões

No quinto capítulo, apresento as considerações finais e as possibilidades futuras para continuidade das pesquisas no foco investigado. Na sequência, são elencadas as referências bibliográficas que orientaram a pesquisa e os anexos com os roteiros das entrevistas, o termo de livre consentimento e demais instrumentos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 ORIGEM DO ESTUDO

1.1.1 Minha Trajetória...

O senhor... mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra montão (GUIMARÃES ROSA).

A pesquisa **Psicologia Escolar: Expectativas, Implicações e Repercussões na Prática Educativa em escolas da rede pública estadual do município de Frederico**

Westphalen - RS representa o meu desejo e necessidade de investigar, a fim de conhecer e compreender o que os educadores da rede pública estadual do município de Frederico Westphalen, RS, esperam da Psicologia Escolar² no contexto das suas respectivas instituições de ensino, bem como identificar possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar envolvendo a Psicologia e a Educação, observando de que forma esse trabalho pode implicar e repercutir na prática cotidiana da escola.

Freire (1992) ressalta que nós, seres humanos, temos imaginação fértil e somos curiosos por natureza, por isso não estagnamos em relação à aprendizagem. Estamos sempre interessados em pesquisar o porquê das coisas. Como podemos viver sem compreender o mundo que nos cerca, o resultado de nossas ações e sem nos questionarmos sobre o amanhã? Quais são os nossos interesses? Como tornar efetivo o “inédito viável” necessitando de nós o esforço por ele?

Maluf (2003) salienta que é necessário, para a formação do psicólogo, incorporá-lo à pesquisa. Porém, o que significa formá-lo para a pesquisa? Segundo a autora, significa aprender a ser crítico, não se contentar com respostas prontas, principalmente aquelas embasadas em pressupostos longe da verificação. Pesquisar necessita de um saber específico que envolve competências que precisam ser desenvolvidas de forma sistemática. Formar-se em pesquisa significa, também, aprender a fazer questionamentos para a realidade e perceber entre aqueles questionamentos que podem ser respondidos e aqueles que não têm respostas no contexto da ciência psicológica atual.

Assim, ainda conforme a autora supracitada, é importante dar pequenos passos em direção à pesquisa. Isso significa ir a busca do conhecimento por meio do estudo dos métodos, refletir e colocar em prática maneiras possíveis de coletar dados, afirmando-se no entendimento do valor e nos diferentes tipos de análise, confrontando a realidade com a conceituação encontrada na literatura, sabendo que “a ciência é inimiga da certeza” (MALUF, 2003, p. 4).

Compreendendo e corroborando as falas acima apresentadas, percebo a necessidade de melhor conhecer esse universo da pesquisa, principalmente sobre minha área de atuação: Psicologia Escolar. Entendo ser fundamental avançar no conhecimento acerca dessa temática e, de forma mais intensa, em minha cidade e região. Afirmo isso por viver aqui e por ter realizado o estágio profissionalizante em escola durante um ano, bem como por outros

² É uma área da Psicologia que tem por objetivo “ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com diretores, professores, orientadores, pais e os próprios alunos, o trabalho se dirige a prevenção” (MANUAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2007).

estágios e oficinas realizadas nas escolas durante a graduação. Assim, percebo a importância de haver profissionais ou estagiários de psicologia atuando de maneira interdisciplinar na escola. Entretanto, entendo como fundamental saber o que o educador pensa sobre isso, pois, muitas vezes, por experiência própria e por relatos de colegas, percebo a necessidade de a comunidade escolar melhor compreender o que constitui o trabalho da Psicologia Escolar que, dentre outros, é interdisciplinar e preventivo³.

Assim, questiono: como os educadores entendem o trabalho do psicólogo? Esse profissional é acolhido como alguém que integra esse “time”? Os educadores e também o psicólogo desejam essa “parceria”? Acredito que chega a hora da solidariedade⁴, fundamental para um trabalho em equipe. Segundo Perrenoud (2000, p. 83), equipe significa pessoas reunidas “em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação⁵”. Assim, compartilhar para socializar e agregar conhecimentos pode representar uma possibilidade efetiva de despertar, cada vez mais, nos envolvidos, o desejo pelo saber que se constitui na coletividade e traduz-se em ações comuns que resultem em melhor qualidade de vida para todos.

Freire (1993) diz que o ato de educar vai além de uma ação que se direciona para chegar ao conhecimento. O importante é compreender o que significa o saber, quem o produziu e para que e quem ele serve. Dessa forma, educadores são aqueles que, quando reconhecem a qualidade dos saberes e perspectivas, portam-se e colocam-se inconformados com as adversidades impostas pela sociedade à oportunidade de viver-se dignamente. A docência esperançosa e comprometida com seus educandos leva-me a refletir e autoriza-me a concluir que: “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança [...]. Daí a precisão de uma certa educação da esperança” (FREIRE, 1994A, p. 11).

Para tanto, acreditando na escola, reporto-me a uma viagem pelo tempo, narrando minha vida, explicitando a vinculação do tema com minha trajetória acadêmica e profissional até chegar ao mestrado.

³ Desenvolver ações com antecipação para prevenir ou para evitar determinadas situações que possam ser prejudiciais ao ser humano (LUFT, 2000).

⁴ É um modo de se relacionar com os outros onde todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo” (PIAGET, 1996, p. 50).

⁵ “É operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc. [...]” (PIAGET, 1996, p. 52).

Nesse contexto, partilho com Freire (1998), a opinião de que estar no mundo significa responsabilizar-se. Isso leva ao compromisso de conhecer-se por completo.

Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, por que fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. Neste sentido, o *espaço* da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e de educadores deve constituir-se em objeto de “leitura” de professores e de educandos (FREIRE, 1998, p. 72-73).

Meus pais, pessoas simples, honestas e sempre envolvidas com o trabalho, ensinaram-me que a responsabilidade e a honestidade são qualidades fundamentais no ser humano. Ele frequentou a escola até a quarta série; ela só aprendeu a assinar o nome, entretanto sempre incentivaram meus estudos. Eu sonhava com o ensino universitário e, mesmo enfrentando dificuldades financeiras e sabendo que isso “dificultaria” a concretização desse sonho, acreditei e fui em busca de efetivá-lo.

Meu sonho era trabalhar com o ser humano, e isso incluía o forte desejo de ensinar, de ser professora, mas, para isso, na época, precisaria cursar o magistério. Entretanto, não tinha condições financeiras para cursá-lo, pois só havia a oferta na cidade vizinha, Frederico Westphalen, numa instituição particular de ensino e no turno diurno. Então, a alternativa que restou foi cursar o técnico em contabilidade, à noite, em Iraí, cidade onde residia com meus pais.

Chegou o momento do vestibular e, como em Iraí não havia oferta de Ensino Superior, busquei na cidade vizinha, que, na época, só oferecia dois cursos. Decidi por Ciências Contábeis por ter feito o Técnico em Contabilidade no Ensino Médio. Consegui crédito educativo. Trabalhava durante o dia e estudava à noite, viajando para Frederico Westphalen com o ônibus dos estudantes.

Casei e fui morar na cidade do Rio de Janeiro, onde concluí o curso superior. Foi importante fazer esse curso, pois, mais tarde, de volta ao Rio Grande do Sul, à cidade de Frederico Westphalen, trabalhei com meu esposo no escritório contábil. Porém, meu sonho de trabalhar na área de Ciências Humanas persistia. Por isso, de forma mais sistematizada, iniciei trabalhos voluntários. Digo de forma mais sistematizada, porque, desde criança, acompanhei o trabalho voluntário de uma tia que morava em minha casa.

Decidi dedicar-me ao trabalho voluntário e fui tesoureira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), catequista e voluntária de uma Organização Não Governamental (ONG), *É Preciso Repartir o Meu Viver com Todos*, que trabalha com pessoas menos favorecidas economicamente, e na qual atuo até hoje. Junto com os dirigentes dessa ONG, fundamos um grupo para trabalhar com crianças e adolescentes, utilizando oficinas como: capoeira, futebol e artesanato. Conseguimos parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen para que crianças e adolescentes que tivessem interesse pudessem fazer o curso de informática na Universidade, que é o único oferecido anualmente. O curso tem por objetivo dar acesso aos participantes ao conhecimento da informática, pois acreditamos na importância dessa ferramenta para o aprimoramento do conhecimento pessoal e para a efetivação de ações na sociedade. Mais tarde, ao cursar a graduação em Psicologia, realizei o estágio de Psicologia Social comunitária com um desses grupos: o de futebol. A proposta do trabalho sempre foi pautada pela qualidade, por meio da educação para reflexão, potencializando os aspectos positivos, primando pelo crescimento e para o bem-estar dessas crianças e adolescente.

Toda ação educativa precisa ser realizada no sentido de fazer com que as pessoas possam refletir acerca de sua função no mundo e, nesse sentido, ter condições de transformar este mundo e a si mesmo. “Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social”. (FREIRE, 1987, p. 207). Acreditando que estar comprometida com o mundo que me cerca é envolver-me com a educação de qualidade, promovendo mudança de ações, destaco Demo (1994, p. 19) que diz: “qualidade é questão de competência humana⁶”, salientando a necessidade de “consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar”.

O tempo foi passando e um novo curso de graduação foi oferecido pela URI: Psicologia. O sonho de trabalhar com o ser humano, de uma forma mais específica, ficou mais próximo da realidade. Aprovada no vestibular e com o incentivo principalmente de duas pessoas muito especiais de minha vida, meu marido e nosso filho, cursei Psicologia com muita paixão e envolvimento. Vieram os estágios, despertando um forte desejo pela Psicologia Escolar logo no primeiro estágio básico⁷ que realizei. Esse desejo intensificou-se com o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Clínica.

⁶ “É saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política” (RIOS, 2005, p. 46). É se comprometer politicamente em ações que se dirigem ao alcance de uma vida digna e solidária (RIOS, 2001).

⁷ Estágio de observação participante realizado no IV semestre da Graduação em Psicologia em uma Escola da Rede Pública de nossa cidade.

Dessa forma a Psicologia Escolar vincula-se à minha trajetória de vida. Permito-me trazer fatos que provocaram em mim questões relevantes que apontam para a necessidade de pesquisar, debater e problematizar a teoria vinculada à prática. Em 2005, realizei estágio profissionalizante em Psicologia Escolar⁸ numa escola de Frederico Westphalen e, em 2006, o estágio profissionalizante de Psicologia Clínica⁹, em que atendi uma criança de outra escola dessa mesma cidade. Em ambas as práticas, deparei-me com situações em que os educadores tinham dificuldades em compreender o educando e saber como trabalhar com ele. Por meio de minha inserção nos fatos, percebi a angústia de educadores e gestores comprometidos, desejando auxílio para saber como agir em determinadas situações. Assim, com a vivência prática, percebi, de forma mais efetiva, a importância de um trabalho integrado entre educação e psicologia na realidade escolar.

Fazenda (1996) preconiza que um projeto interdisciplinar de trabalho na escola consegue alcançar a profundidade das relações conscientes das pessoas e dessas com as coisas. Dessa forma, é necessário um projeto que surja espontaneamente das ações do cotidiano, das necessidades, das vontades e dos desejos. Nesse sentido, um projeto interdisciplinar é a vivência, é o exercício de ações com a responsabilidade dentro do envolvimento que diz respeito às pessoas e às instituições as quais pertencem.

Nessa trajetória, percebi e ouvi relatos angustiantes de educadores, pedagogos e gestores preocupados com a formação de seus educandos. Sentindo-se, muitas vezes, sem saber como agir, expressavam-se da seguinte forma: “a gente fica angustiada, não sabe o que fazer, mas temos que fazer alguma coisa [...]”; “ouvindo você falar, eu entendo este comportamento dele, e me faz identificar outras situações semelhantes que nem aquele aluno [...]”; “que bom se a gente pudesse ter um psicólogo na escola nos apoiando e nos ajudando a lidar com certas situações que enfrentamos isto aliviaria nossas angústias e ajudaríamos mais nossos alunos [...]”; “também seria importante falar com os pais o que é um psicólogo e o trabalho dele, porque na nossa escola eles têm muita dificuldade de entender [...]”; “sabe deu certo [...]”.

Essas falas fizeram-me refletir e, ao mesmo tempo, emocionaram-me pela forma singela, humana, esperançosa e necessária com que foram expressas por esses profissionais ao psicólogo no contexto escolar. Como diz Eggert (2003, p. 3), “quem pesquisa acaba por se

⁸ Estágio Profissionalizante em Psicologia Escolar, realizado no VII e VIII semestres da Graduação em Psicologia em uma Escola da Rede Privada de nossa cidade.

⁹ Estágio Profissionalizante em Psicologia Clínica, realizado no IX e X semestres da Graduação em Psicologia na Clínica Escola da URI.

ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos”. A partir disso, fui me impregnando com esse contexto e fui percebendo cada vez mais um campo promissor para o desenvolvimento de um trabalho profissional, ético, responsável e comprometido com a sociedade, dentro desse universo muito significativo e importante para a formação do ser humano e construção da cidadania: a escola e a comunidade escolar.

Em razão disso, cito Freire (1992), quando diz que, acima de tudo, o que lhe move ser ético é a própria natureza da educação, linha diretriz e política, em que apresenta seus sonhos e utopia, porém, respeitando sempre os educandos. Ser sincero, acreditar e resistir com paixão, uma idéia, uma posição, mobilizando e respeitando também a fala contrária é a melhor maneira de ensinar e vivenciar o respeito mútuo¹⁰. As idéias propostas pelo autor devem guiar as ações de todos aqueles que são verdadeiramente comprometidos com uma educação, capaz de provocar mudança na vida dos sujeitos envolvidos.

É chegado o momento de minha formatura, quanta emoção... O filme sobre meus sonhos e dificuldades passadas vieram à tona, principalmente pensando em minha história de vida: menina humilde, nascida em bairro operário e com pais semi-analfabetos... E, como diz Freire (1992, p. 33):

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...].

Porém, a alegria de viver esse momento construído com muito envolvimento, amor, fé e esforço tomou conta de mim. Também, porque antes da formatura, já tinha sido contratada pela escola em que fiz o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar.

Em seguida, pessoas muito especiais que fazem parte de minha vida falaram-me sobre o Mestrado. Mestrado!... Um sonho grande, mas como partir direto para o Mestrado? Um sonho que parecia longe do meu alcance. Entretanto, com auxílio e o carinho de minha família e dessas pessoas especiais, fui em busca, empenhei-me e o sonho se tornou realidade... Mais emoção... E ainda mais, quando o sonho de ser professora universitária realizou-se, pois, com

¹⁰ “São relações onde há mais igualdade de poder de ação um ao outro as pessoas podem interagir na forma de cooperação” (PIAGET, 1996, p. 52).

o mestrado veio também o convite da URI para ser professora do curso de Graduação em Psicologia e em Pedagogia. Compartilho com Freire (1992, p. 91) a idéia de que

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Assim, aqui estou narrando a minha vida, meus sonhos... Realizações... E a implicação com o tema da pesquisa: Psicologia Escolar. A partir disso, percebo que minha preocupação é impulsionada pelo saber de uma prática educacional que busca o trabalho interdisciplinar, rumo à formação cidadã dos educandos. E, como afirma Freire (1992), a leitura do mundo deve vir antes da leitura da palavra, para que se conquiste, por meio da alfabetização numa visão progressista, a cidadania. Também é necessário orientar, apoiar e esclarecer direção, educadores, pais e funcionários para que juntos possamos fazer da escola um local prazeroso, criativo, dinamizado e de desenvolvimento mútuo, em que o conhecimento científico pode ser efetivado por meio do trabalho das pessoas envolvidas que querem fazer educação.

Brandão (1983, p. 7) ressalta que todos são envolvidos pela educação.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Tendo em vista essas considerações, acredito que a Psicologia Escolar tem muito a contribuir no espaço educacional, desenvolvendo um trabalho integrado e comprometido com a comunidade escolar, vivenciando, assim, um movimento que busca a interdisciplinaridade nesse contexto.

1.1.2 Psicologia Escolar: uma breve investigação na produção do conhecimento

A Psicologia só pode ser, ou deve ser, como ciência, o conjunto de conhecimentos que nos permite conhecer e atuar sobre a vida humana e sobre um agente da mesma: o ser humano (BLEGER, 1984, p. 203).

Investigando a produção do conhecimento relacionada ao foco desta dissertação em base de dados disponibilizadas em formato digital, em periódicos da área, no *Google Acadêmico* e em livros, foram identificados alguns estudos que tangenciam, de alguma forma, a pesquisa que desenvolvo. A seguir são apresentados alguns desses estudos.

Contini (2001) investiga sobre a Psicologia Escolar numa breve visão global internacional realizada em 52 países e aponta algumas discussões dos trabalhos desenvolvidos pela Psicologia Escolar, que são distintos, variando conforme as características e as necessidades de cada país. Na Nova Zelândia, em Israel, na Irlanda, na Dinamarca e na Inglaterra, esses trabalhos são basicamente de consultoria às escolas e às comunidades em que as escolas estão inseridas. Em outros países, como Alemanha e Gana, os trabalhos são mais específicos à educação por meio do atendimento direto às escolas.

A autora supracitada elucida que, nos países de língua espanhola e portuguesa, mais especificamente em Angola, não existe um estatuto do psicólogo e de associações que possam uni-los, apontando certa indefinição e instabilidade profissional dos poucos profissionais atuantes, cuja maioria são professores de psicologia.

Contini (2001) descreve que, na África do Sul, país que, num passado recente, viveu mudanças políticas significativas que chegaram ao auge na organização de uma nova ordem social, há a necessidade de o psicólogo escolar ter condições também de redefinir sua função nesse novo contexto. Para ele, as atividades desenvolvidas pelos psicólogos da educação, que priorizam o modelo teórico positivista das patologias individuais, devem ser ultrapassadas. O autor considera de fundamental importância que novas possibilidades de atuação sobre a promoção da saúde sejam construídas e contextualizadas nos fatos que acontecem. Para tanto, salienta os estudos etnográficos e ecológicos de orientação construtivista, como condição apropriada para a construção de novas formas de promover saúde na educação, transpondo, assim, o aspecto eminentemente curativo nas atuações do Psicólogo Escolar.

No Brasil, o panorama não se apresenta muito diferente, do ressaltado acima quanto às ações curativas, tanto que, nas últimas publicações de artigos de pesquisa em periódicos e anais de congressos, isso pode ser verificado. Assim, é necessário que novas práticas profissionais possam ser realizadas pelo Psicólogo Escolar. (CONTINI, 2001).

Contini (2001), por meio da investigação de periódicos, de anais, de dissertações e de teses acerca da atuação do psicólogo escolar, destaca as seguintes conclusões:

1. a psicologia escolar e educacional, enquanto campo de atuação profissional, ainda está buscando uma definição legal;
2. a produção científica na área é limitada, face

aos parâmetros internacionais, predominantemente feminina e de autor individual; 3. há correlação entre a hierarquização dos tipos de trabalho produzidos por homens e mulheres; 4. predominam os trabalhos apresentados em anais, havendo uma grande defasagem na publicação posterior; 5. privilegiou-se a produção de textos sobre a prática em detrimento da formação havendo correlação entre anais e teses quanto ao tipo de trabalhos; 6. comparativamente poucos trabalhos ou textos investigaram a relação formação-atuação; 7. há carência de pesquisas; 8. o psicólogo escolar vem atuando predominantemente clínica, embora outras também estejam se fazendo notar; 10. embora sejam alunos o alvo principal de sua atuação, a assessoria e o trabalho em equipe alcançam níveis apreciáveis (CONTINI, 2001, p. 44-45).

Neves *et al.* (2002), respaldando-se nos estudos de Bentes (1996) e Jobim e Souza (1996), evidenciam a ausência de uma atuação interdisciplinar dentro do contexto escolar. Os autores apontam a necessidade de progredir-se numa forma de atuação interdisciplinar, pois a complexidade humana, mais especificamente o processo de aprendizagem humana, exige a reflexão, o diálogo e o trabalho de várias disciplinas e especialidades dentro do contexto escolar (NEVES *et al.*, 2002).

O estudo sobre a produção do conhecimento na área de Psicologia Escolar, na década de 1990, ressalta que o psicólogo escolar ainda não firmou seu espaço de trabalho profissional, salientando que existe a necessidade de redefinir sua função nas escolas, objetivando, principalmente, ações integradas com a realidade brasileira, numa perspectiva voltada para o trabalho preventivo e interdisciplinar (Neves *et al.*, 2002).

Para analisar a atuação da Psicologia Escolar, Neves *et al.* (2002), citam Almeida (1999), Jobim e Souza (1996), Del Prette e Gomes (1999), ao afirmar que essa área de trabalho tem propiciado várias reflexões sobre a identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo no que diz respeito à redefinição da função do psicólogo no contexto escolar e na reestruturação de sua formação acadêmica.

A literatura que tem sido publicada sobre Psicologia Escolar enfatiza a importância de pensar-se sobre os aspectos relacionados à especificação do trabalho do psicólogo escolar, em virtude de existir uma superposição de papéis e funções dos profissionais que trabalham no contexto educacional, em que muitos deles reivindicam para si o mesmo espaço profissional (Neves *et al.*, 2002). Jobim e Souza (1996) destacam que, muitas vezes, existe uma miscigenação de papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar, e que é necessário que esses profissionais desenvolvam ações de forma crítica e contextualizada.

No entanto, Maluf (2003) sublinha que existem hoje, em muitas escolas de nosso país, psicólogos que sabem desenvolver a sua função, desempenhando com compromisso sua profissão, porém, eles não estão muito visíveis. Por isso, faz-se necessário evidenciar as experiências desses profissionais, pois demonstram, por meio do trabalho que desenvolvem, o

compromisso, o respeito e a responsabilidade para com o ser humano em seu contexto de trabalho.

No que se refere à existência de publicações sobre a psicologia escolar, Witter (1999) ressalta, pelo estudo de periódicos nacionais, que essas produções encontram-se abaixo do potencial de produção dos cientistas brasileiros em atender as necessidades sociais que precisam de novas descobertas e trabalhos competentes do Psicólogo Escolar.

Ao debater sobre o trabalho do psicólogo escolar no Brasil, Gomes e Gomes (1998) afirmam, tanto no que diz respeito às informações conhecidas por meio da literatura acerca do trabalho profissional, quanto sobre a percepção que os profissionais da educação têm sobre o psicólogo, que as equipes de profissionais da educação esperam do psicólogo escolar atuações imediatistas e, também, que o próprio psicólogo, muitas vezes, não possui o embasamento teórico suficiente para lidar de forma satisfatória com as situações que se apresentam, o que faz com que ele atue de forma ainda muito conservadora, no sentido de concentrar seu trabalho em ações remediativas e curativas.

Assim, iniciar o desenvolvimento dessa pesquisa implicou ler e sistematizar alguns trabalhos produzidos acerca da Psicologia Escolar, com o objetivo de ter uma maior compreensão do estágio atual da produção do conhecimento científico na temática foco desejada, que consiste em investigar o que os educadores da rede pública estadual esperam da Psicologia Escolar, enfatizando o trabalho do estagiário de Psicologia Escolar. A escolha de rede pública estadual deve-se ao fato de ser essa a realidade local e regional, uma vez que, no campo empírico da pesquisa, existe somente uma escola privada que dispõe do trabalho do Psicólogo Escolar. As demais são escolas da rede pública de ensino que contam com o trabalho do estagiário, realizado em função do estágio profissionalizante exigido no curso de Psicologia da URI.

Portanto, acredito que, compreendendo o que os educadores esperam do trabalho da Psicologia Escolar, tendo como subsídio os estudos aqui referidos, bem como a fundamentação teórica, seja possível contribuir de forma significativa no entendimento sobre seu objetivo hoje, que busca a efetivação de um trabalho, contextualizado, interdisciplinar e preventivo na escola, o que pode fornecer subsídios consistentes para o contexto do processo de formação do psicólogo no âmbito da Psicologia Escolar, desenvolvido principalmente no Estágio em Psicologia Escolar

Assim, esta pesquisa diferencia-se das demais produções encontradas no que se refere a escutar os educadores em suas expectativas quanto às ações da Psicologia Escolar. Para tanto, é de fundamental importância, que seja proporcionado a eles um espaço de escuta sobre

o que esperam dessa área de trabalho, a fim de identificar se há a possibilidade da realização de um trabalho interdisciplinar que tenha significativa implicação e repercussão na prática educativa para que, a partir disso, possam ser refletidas, tanto pelos educadores como pelos estagiários, novas possibilidades de atuação no contexto dos objetivos da Psicologia Escolar nos dias atuais.

Assim, na continuidade do desenvolvimento desta dissertação, serão apresentados o problema, as questões e os objetivos da pesquisa.

1.2 PROBLEMA E QUESTÕES

O problema que instiga o desenvolvimento desta pesquisa consiste em compreender quais as expectativas de educadores da rede pública estadual de ensino, da cidade de Frederico Westphalen, sobre o trabalho da Psicologia Escolar e as implicações e repercussões desse trabalho na prática educativa.

Do problema derivam as seguintes questões:

1. Quais as vivências identificadas como significativas pelos educadores com relação ao trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar, no contexto da sua prática educativa?
2. Em que situações há solicitação do trabalho do estagiário de Psicologia?
3. Existe a possibilidade de interdisciplinariedade entre Psicologia e Educação na rede pública estadual de ensino em Frederico Westphalen?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral dessa dissertação consiste em:

Compreender as expectativas de educadores da Rede Pública Estadual de ensino, da cidade de Frederico Westphalen sobre a Psicologia Escolar e também, as implicações e as repercussões desse trabalho na prática educativa.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Verificar se os educadores reconhecem vivências significativas relativas ao trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar em sua prática educativa e conhecer quais são elas?
- Identificar as situações em que a escola solicita o trabalho do estagiário de Psicologia.
- Investigar a possibilidade da interdisciplinariedade entre Psicologia e Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. (PAULO FREIRE).

2.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DESSA HISTÓRIA

2.1.1 Psicologia... origens e tempos atuais

A história da psicologia, segundo aponta Sabini (1995), pode ser dividida em duas épocas: a filosófica que inicia em 1637 e vai até 1860 e, a institucional ou sistemática, que se dá a partir de 1874.

A autora afirma que buscar no tempo onde estão as primeiras investigações filosóficas acerca da natureza humana, não é uma tarefa fácil, pois, desde que o ser humano começou a pensar sobre si mesmo, vem se questionando a esse respeito.

Como no início a psicologia não era uma disciplina específica, a questão que interessava aos apreciadores da época era: “Qual a natureza da mente?” Assim, o problema central na compreensão da mente era como diferenciá-la do corpo e da matéria em geral.

Nesse sentido, os filósofos, por centenas de anos, pensaram sobre o “real”, ou seja, sobre a matéria e o racional que é a mente e as idéias, procurando explicações para a criação Divina e para ordem universal. Isso os levou para o estudo do céu, da terra, da alma humana e dos fenômenos da natureza de maneira geral, porque eram considerados manifestações da criação Divina. Assim, a Filosofia associava partes da Física, da Astronomia, da Matemática, da Medicina, da Psicologia para que pudesse explicar a vida, o mundo físico ou a alma humana (SABINI, 1995).

Com a chegada do século XVII, as ciências particulares começaram a separar-se da Filosofia. De forma lenta, a Física, a Química, a Biologia e demais ciências foram demarcando seu objeto de estudo e criando métodos próprios de pesquisa. A última ciência a desligar-se da Filosofia foi a Psicologia (SABINI, 1995).

A Psicologia, como área de estudo institucionalizada e autônoma, na busca pela ciência, mobilizava-se alterando tipos de questionamentos para melhor entender o ser humano. Assim, no início, os filósofos perguntavam: “O que é a mente?” Mais tarde veio a pergunta: “Como a mente deve ser estudada?” E, finalmente, chegou-se em: “Qual o objeto da psicologia?”

A primeira pergunta trata da natureza da existência, da verdade e do conhecimento, referindo-se à causa última das coisas. Na segunda pergunta, há mais especificidade, refere-se a como se originam os limites de certa atividade psicológica. Foi por esse motivo que a psicologia científica moderna surgiu em torno de dois grandes tópicos: como a mente aceita as informações do ambiente, que foi por meio do estudo das sensações e percepções; e como o ambiente pode modificar a mente, por meio do estudo da aprendizagem (SABINI, 1995). A terceira pergunta consiste em investigar se os fenômenos psicológicos podem ser estudados somente por meio do método das ciências naturais ou se devem ser usados métodos específicos. Os estudiosos que defendem a posição referida por meio das ciências naturais restringem os fenômenos psicológicos a comportamentos observáveis, possíveis de serem mensurados. Os que defendem o uso de métodos específicos salientam a existência de processos mentais como compreensão e expectativas vividas pelos seres humanos (SABINI, 1995).

Dessa forma, referindo-se ao período filosófico e restringindo-se ao questionamento de “Como a mente deve ser estudada?”, destaca-se Descartes (1596-1650) como o pai da Psicologia Moderna. Ele foi o primeiro a apresentar métodos de estudos distintos para os fenômenos da mente e do corpo, em especial apresentou uma descrição puramente psicológica da mente. Para ele, a possibilidade de refletir sobre seus próprios pensamentos é uma característica especificamente humana. Assim, a única prova da existência da mente são os pensamentos, que só podem ser estudados pela introspecção¹¹. Pela sua contribuição filosófica foi libertado o pensamento dos dogmas rígidos, religiosos e clássicos que tinham poder absoluto por vários séculos (SABINI, 1995).

¹¹ Método de investigação psicológica em que o indivíduo relata seus próprios pensamentos, sentimentos etc.

Ainda referindo-se à discussão filosófica que influenciou a Psicologia Moderna, ressaltam-se os estudos de John Locke (1632-1704), que contribuiu para o progresso da Psicologia. Ele, como a maioria dos filósofos de sua época, partiu das idéias de Descartes. Entretanto, discordou de seu antecessor quanto à natureza do conhecimento. Ele iniciou um movimento filosófico reconhecido como empirismo inglês.

Os filósofos empiristas¹² declaravam que, ao nascer, a mente humana é semelhante a uma folha de papel em branco, sem quaisquer idéias. A partir daí, nossos sentidos entram em contato com o mundo exterior, levando para a mente várias e diferentes percepções das coisas, conforme a maneira que os objetos os atingem. Essa forma de adquirir conhecimento foi chamada por Locke de sensação, porque depende dos órgãos dos sentidos. Porém, ele concordava com a existência de outra fonte de idéias que é a reflexão. A reflexão, segundo ele, consistia em operações mentais iniciadas com as idéias pela sensação, por meio do raciocínio (SABINI, 1995).

Ainda sobre o empirismo, Piaget (1987, p. 339) esclarece que:

Há muito mais do que uma simples afirmação do papel da experiência; o empirismo é, antes de tudo, certa concepção da experiência e da ação. Por uma parte, tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, sem que o sujeito tenha que organizá-la, [...]. Por outra parte, e por conseqüência, o empirismo encara a experiência como existente em si mesmo.

Outra influência na Psicologia Moderna foi a da escola de pensamento ligada a Immanuel Kant (1724-1804). Ele atribuía a procedência de certas noções a estruturas inatas, em discordância ao empirismo para quem a origem estava na experiência. E, ainda, afirmava que o homem, ao nascer, trazia o princípio da ordenação. Dessa forma, a mente não era uma cópia fiel da realidade, mas o instrumento de estruturação e organização das sensações que chegavam do ambiente, o que instigava a mente pela predisposição, para receber as sensações. Essa predisposição Kant chamava de sensibilidade.

A sensibilidade transmite as sensações que levam às representações. E, é pelas representações que o ser humano pode ter a imagem mental dos objetos (SABINI, 1995). Então, é possível que aprioristas “[...] são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária: de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas de qualquer forma, predeterminadas” (BECKER,

¹² “São todos aqueles que pensam – não necessariamente de forma consciente – que o conhecimento se dá por força dos sentidos” (BECKER, 1993, p. 12).

1993, p. 15). Nesse sentido, ainda conforme o mesmo autor, “toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito; o meio não participa dele. É esta, pois, a relação epistemológica básica do apriorismo” (p. 15).

Cumprido destacar que a Psicologia foi se construindo, também, pelas controvérsias e oposições teóricas. Segundo Sabini (1995), entre as mais influentes fontes, salienta-se a Fisiologia, que estuda as funções orgânicas, os processos ou atividades. Esses estudiosos passaram a realizar um trabalho analítico e experimental dos órgãos dos sentidos, dos nervos e de algumas partes do cérebro. Nessa perspectiva, alguns fisiologistas estudaram assuntos da Psicologia, como percepção, emoção e sensação. Com isso, pode-se afirmar que a fisiologia foi a origem da Psicologia Experimental.

Referindo-se ao período sistemático que ocorre a partir de 1874, a autora citada destaca que a Psicologia, como disciplina acadêmica independente, apareceu em 1897, na Universidade de Leipzig, Alemanha, pela criação do primeiro laboratório de Psicologia, sendo seu fundador Wundt (1832-1920), de tradição empirista e fisiológica. Ele dizia que o fator mais importante na formação do conhecimento é a experiência, ou seja, a vivência, sendo a mente passiva e o pensamento formado por associação de idéias.

Ainda, conforme a mesma autora, Wundt teve adeptos a sua teoria e os que se opunham a ela. Mesmo os que o seguiam não aceitavam o uso da introspecção, porque ela proporcionava somente o conjunto de crenças e opiniões de um indivíduo e não a análise dos fatores que correspondiam ao funcionamento da mente. Seus opositores salientavam que a mente tinha um papel ativo na percepção, no julgamento, na ação e na estrutura dos sentimentos. Nesse sentido, não poderia ser analisada de maneira fragmentada.

A Psicologia organizou-se como ciência depois da Primeira Guerra Mundial. Os focos enfatizados pelos pesquisadores dessa época, para compreender o funcionamento humano, foram emoção, aprendizagem e percepção. Começam a aparecer vários manuais sobre Psicologia e, grande parte das universidades, incluiu em seus currículos disciplinas de Psicologia (SABINI, 1995).

Conforme Sabini (1995) pode-se dividir as teorias da personalidade, da aprendizagem, da cognição, da percepção etc., em duas grandes categorias: comportamentais e cognitivas. As teorias comportamentais, também conhecidas como teorias do condicionamento, ressaltam a influência do ambiente sobre o comportamento. São teorias de laboratório, porque sua base está firmada na experimentação. A preocupação fundamental desses teóricos é avaliar a aquisição e o armazenamento da aprendizagem e de novas formas de comportamento que surgem com a experiência. Porém, não ignoram a influência da hereditariedade.

As teorias cognitivas preconizam que a atividade psíquica é uma unidade. Assim, o ser humano comporta-se unificado e não como um conjunto fragmentado. Segundo elas, o espírito humano tem seu limite, mesmo sendo ativo. Isso o obriga a direcionar sua curiosidade à atenção para o que deve ser feito imediatamente, rumando para seu aperfeiçoamento e auto-realização.

Ainda na busca de compreender o ser humano, por meio do fazer científico, cabe trazer presente a epistemologia¹³ como “o leque de possibilidades que se abre para um sujeito qualquer; as coisas que ele pode fazer, os caminhos que ele pode percorrer. A concepção epistemológica funciona como a hereditariedade: ela marca limites, mas também abre possibilidades” (BECKER *et al.*, 2002, p. 11).

Segundo Becker (1993), a epistemologia interacionista não aceita explicação em termos de conhecimento que seja previamente dado em relação ao que o indivíduo faz. Dessa forma, a consciência não vem antes da ação, e isso vale tanto para o conteúdo como para a estrutura (BECKER, 1993).

O mesmo autor enfatiza que o saber, suas estruturas ou as condições *a priori* de todo conhecer é “construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma alguma independente da estimulação do meio” (p. 25). Portanto, a grande novidade da teoria Piagetiana¹⁴ consiste “em que os poderes de determinação tanto da bagagem hereditária (apriorismo) quanto do meio (empirismo) são superados, [...], pelo poder de determinação da ação. Não de qualquer ação, mas da ação do sujeito” (BECKER *et al.*, 2002, p. 17).

Cumprir trazer presente, quanto à continuidade de estudos sobre a compreensão humana, que pesquisas e estudos da personalidade e a psicoterapia foram se desenvolvendo, sendo fortemente influenciados pela teoria psicanalítica de Freud (1856-1939). Formado em medicina, iniciou sua carreira profissional em neurologia, que depois abandonou. Foi se interessando gradativamente pelos mecanismos psicológicos do comportamento e, depois de

¹³ É uma ciência que tem por objeto a compreensão da experiência cognitiva humana no que concerne à atividade de fazer ciência: é uma ciência das ciências, um conhecimento do conhecimento, segundo Becker, no prefácio de Canan, 2000.

¹⁴ Interacionista-constructivista: “a interpretação dos estudos de epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget para a sala de aula que ficou conhecida no Brasil como construtivismo. O termo tem gerado muita discussão entre os teóricos seguidores de Piaget, assim como tem dado margem a interpretações deformadas da teoria e sua aplicação direta em sala de aula, o que constitui, em momento algum, intenção do autor ou produto dessa teoria” como cita Jaqueline Alencar Andrade em seu artigo Aprendizagem e Ensino Escolar, publicado no livro Aprendizagem & Conhecimento Escolar, em 2002.

muitos anos de estudo, fundou a psicanálise¹⁵. O mais original de seus estudos foi presumir a existência de processos mentais inconscientes¹⁶.

Por mais que a psicologia se desenvolva, as divergências teóricas não são eliminadas e, inclusive, acentuam-se nos diferentes sistemas teóricos que surgem nas primeiras décadas do século XX. Isso mostra o quão dinâmico é o processo de fazer ciência, ou seja, a produção do conhecimento científico.

Assim, nessa perspectiva de movimento, de processo dinâmico e de pesquisas de diferentes linhas teóricas, a história da Psicologia como ciência vai se constituindo. E, como diz Kuhn, citado por Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 23), “[...] o fato de que teorias aparentemente bem confirmadas são periodicamente substituídas por outras refuta a tese positivista de um desenvolvimento cumulativo e indutivo da ciência”. Portanto, é a mudança de paradigmas¹⁷ que favorece o surgimento de revoluções científicas, possibilitando a evolução e o amadurecimento da ciência. (KUHN, 2001).

Por fim, salienta-se que a Psicologia, como ciência, também é dinâmica. Vai evoluindo no conhecimento e promove o surgimento de diferentes áreas de trabalho tais como: Psicologia Clínica; Psicologia Social Comunitária; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia Jurídica; Psicologia Hospitalar; Psicologia do Esporte e Psicologia Escolar, que é a área foco desta dissertação e será enfatizada a seguir, no item 2.1.2 Psicologia Escolar: tempos atuais. Dessa forma, todas essas áreas procuram entender o ser humano e compreender o mundo que o cerca, buscando maior qualidade de vida.

2.1.2 Psicologia Escolar: tempos atuais

A Psicologia Escolar, hoje em dia, superou a sua anterior característica principal que consistia em selecionar e adaptar; entretanto, apesar de ser uma área em pleno desenvolvimento, expandindo seu olhar e ações, ainda encontra dificuldades e contradições. É um processo que necessita de aprimoramentos¹⁸, tendo em vista, inclusive, que se vive num

¹⁵ Método de tratamento criado por Sigmund Freud para investigação profunda dos processos mentais, considerando os fenômenos conscientes, pré-conscientes e inconscientes.

¹⁶ É um dos fenômenos mentais definidos por Freud na teoria sobre o aparelho psíquico.

¹⁷ São crenças e valores compartilhados por uma comunidade científica.

¹⁸ No sentido de trabalho conjunto, interdisciplinar e contextualizado.

mundo em constante movimento e o trabalho da Psicologia e Educação se dá com seres humanos dinâmicos e em processo.

No contexto da Psicologia Escolar, é importante citar o trabalho de Reger (1964), *Psicólogo Escolar: Educador ou Clínico*¹⁹, publicado no *The Elementary School Journal*, pois mesmo depois de tantos anos, esse estudo continua atual, no que diz respeito a algumas das atuações do psicólogo escolar.

Conforme o autor supracitado, o psicólogo escolar, ao longo de seu trabalho, veio desenvolvendo a psicoterapia com crianças e com grupos na escola, aplicando testes psicométricos com o rigor que eles exigem, bem como desenvolvendo atividades que promovessem a saúde mental, procurando atender uma grande quantidade de pais, gestores e educadores que, em função de seus cargos, atingem uma grande quantidade de crianças. Recentemente, o trabalho do psicólogo escolar está sendo direcionado também para a prevenção. Entretanto, existem distinções nas atuações desses profissionais dentro do contexto escolar, tais como clínico, psicólogo escolar clínico e psicólogo clínico consultor.

Essa atuação vem sendo repensada e redirecionada, pois, quando o psicólogo está na escola, é fundamental que ele possa auxiliar no aumento da qualidade e na eficiência do processo educacional por meio de aplicações de conhecimentos psicológicos. Ele está no ambiente escolar também para ajudar no planejamento de programas educacionais para as crianças (REGER, 1964).

Ainda, conforme o autor citado acima, o psicólogo escolar que estimula o educador a encaminhar crianças que apresentam dificuldades precisa, também, estimulá-lo a perceber que os educandos que estão em suas salas de aula, são de sua responsabilidade.

Em alguns casos, o psicólogo escolar parece nutrir a idéia de que pode assumir pelo educador a responsabilidade por seus problemas em sala de aula. Porém, é o educador quem deve usar seu bom senso, o juízo crítico e ter uma ação decisiva acerca das situações que surgem em sua sala de aula (REGER, 1964).

O psicólogo escolar, tal como seus colegas educadores, precisa dar ênfase ao desenvolvimento dos educandos e não à patologia. Esse profissional distingue-se dos gestores e dos educadores, na medida em que objetiva o método científico na resolução das dificuldades educacionais e psicológicas que surgirem (REGER, 1964).

¹⁹ O entendimento da importância desse trabalho dá-se pelas publicações de pesquisas encontradas atualmente, bem como pela vivência prática de estagiários e profissionais da psicologia no contexto escolar, socializados e problematizados também em seminários da área foco desse estudo.

Ainda conforme o autor, como educador, o Psicólogo Escolar precisa proporcionar condições para o desenvolvimento de trabalho em equipe, auxiliando na tomada de melhores decisões referentes a programas educacionais e as situações que podem surgir no cotidiano das escolas.

Patto (1984) salienta que, nessa área, principalmente no Brasil, ocorreram mudanças em relação a um novo modelo para tratamento das questões relacionadas à educação. Na década de 80, surgem pesquisas que apontam o sistema escolar como o gerador dos problemas de aprendizagem, demonstrando que os problemas do fracasso escolar não são exclusivamente dos educandos. Essas pesquisas mostram que os problemas escolares são resultados de relações entre as condições socioeconômicas, fatores extrínsecos à instituição escolar e as características psicossociais dos educandos.

Maluf (2003A) ressalta que a atuação do psicólogo escolar na atualidade, faz-se mais na prática do que no discurso. Os psicólogos escolares desenvolvem atividades práticas semelhantes, embora não admitam esse discurso. Eles atuam preparando políticas educacionais na escola; atuam no planejamento e na determinação de programas de ensino, na capacitação de educadores, nas relações da escola com a família, na defrontação de dificuldades de aprendizagem e de ensino, no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, na supervisão de estágio em cursos de Psicologia e na docência do ensino superior.

Dessa forma, a autora enfatiza que o trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares nos dias atuais comporta uma abrangência maior de atuações, em várias situações que são efetivadas na prática diária na escola.

Segundo Joly (2000, p. 2), é preciso que seja repensada, especialmente, a formação do psicólogo objetivando o “[...] desenvolvimento de habilidades científicas, teóricas e práticas”, que o qualifiquem para trabalhar “[...] profissionalmente na identificação, intervenção e solução de problemas de relevância social para a realidade do terceiro milênio” (JOLY, 2000, p. 2).

Cumprе salientar Novaes (2003), no que se refere às inquietações do psicólogo escolar atualmente: ações patologizantes, compreensões reducionistas e, principalmente, trabalhos alienantes, radicais ou individualistas. Nesse sentido, é fundamental o “olhar” e o agir em relação às ações da Psicologia Escolar que busquem suprir essas inquietações. Ainda segundo a mesma autora, no tempo de realidades virtuais e de linguagens digitais, o psicólogo escolar necessita estar aberto às mudanças, sendo indispensável que mobilize sua criatividade, sua capacidade de relacionar-se e de integrar ações que tornem seu trabalho mais eficaz.

Assim, faz-se necessário que o psicólogo escolar repense suas atuações de forma crítica, combata suas resistências e aventure-se nesse mundo do novo, da incerteza, tendo a confiança de estar comprometido consigo e com o outro. E, como cita Cassins *et. al.*, (2007, p. 23), é fundamental incluir na prática da Psicologia Escolar, ações que promovam a “[...] saúde da comunidade escolar a partir de trabalhos preventivos que visem um processo de transformação pessoal e social”.

Segundo Machado e Proença (2004), o psicólogo escolar favorece ações nos processos sociais, culturais e históricos que fazem parte da estruturação da subjetividade que acontece nos relacionamentos do cotidiano escolar. Esses relacionamentos são formados por várias dimensões de caráter pedagógico, cultural, institucional e político. Refletir atualmente sobre a Psicologia Escolar é pensar em um campo de atuação profissional construído com base na crítica à adaptação do educando à escola e na crítica ao uso de ações psicológicas de avaliações padronizadoras e classificadoras do desenvolvimento humano.

Para Vokoy e Pedroza (2005), é necessário que o Psicólogo Escolar atue num modelo mais crítico, substituindo o modelo clínico de intervenção. Nesse sentido, o modelo clínico precisa “[...] ser superado por um paradigma interdisciplinar, subjetivador e contextual” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 11). Seu trabalho precisa atender todos os envolvidos “[...] no complexo relacional existente na escola, como professores, funcionários, família e comunidade” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 11). Compreendendo que a escola é um espaço em que vários saberes são “[...] complementares de forma a maximizar a interdisciplinariedade, principalmente na intersecção entre o trabalho dos profissionais da psicologia e da pedagogia” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 11).

Santos (2002, p. 3) cita Patto (1984, 2000), quanto a necessidade do profissional da psicologia ter...

[...] uma dose considerável de criticidade, aliada a uma visão de mundo e de homem que ultrapasse os limites da psicologia enquanto saber único, aliando isso a uma apropriada interlocução com a Sociologia, a História, a Filosofia, o materialismo histórico e outros saberes que se debruçam sobre as questões do sofrimento humano, individual ou social.

Conforme Sabini (1995), o psicólogo escolar, ao atuar na instituição de ensino tem também por objetivo auxiliar no planejamento de programas educacionais, utilizando metodologias e resultados de pesquisas em práticas de trabalho e, assim, fazer as ligações entre a descoberta científica e o sistema escolar.

Nesse sentido, ainda segundo a autora (1995), é importante que o psicólogo escolar incentive a realização de pesquisas que envolvam métodos de ensino e procedimentos que visam à adaptação da criança no contexto escolar. Portanto, é necessário desenvolver atividades de consultoria, de orientação e de pesquisa.

Para Guzzo (2001), é fundamental que o trabalho do psicólogo escolar, antes de tudo, seja contextualizado, bem como que ele caracterize as escolas em que trabalha, buscando encontrar as demandas desses locais quanto à realização de ações que são importante de serem desenvolvidas. É de fundamental importância, também, promover uma atuação interdisciplinar com todos os profissionais da Educação, para que assim, possam ser efetivados trabalhos de maior e melhor qualidade, condizentes com o contexto social, político e econômico no País.

Cabe trazer presente, ainda, que o trabalho do psicólogo na escola, é um “[...] encontro entre sujeitos e a educação” (ANTUNES E MEIRA, 2005, p. 1). Sendo o objetivo principal de sua atuação a contribuição para a “[...] construção de um processo educacional, sendo capaz de socializar o conhecimento histórico acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (ANTUNES E MEIRA, 2005, p. 1).

Enfim, a reflexão sobre a prática do psicólogo na instituição escolar, considera os processos de trabalho do ponto de vista dinâmico. Isso direciona as atividades do psicólogo para a compreensão-intervenção do processo que envolve o conjunto de relação que ocorre na escola. Nesse sentido, as ações pretendem contribuir para a melhoria na qualidade da educação, dando atenção a todos os envolvidos nesse contexto.

Maluf (2003, p. 3) afirma que a construção do conhecimento útil necessita de processo reflexivo.

Na contemporaneidade o saber epistemológico é um convite à reflexão constante, não no abstrato que gera falsa erudição, mas sim, na exposição ao real com o qual nos deparamos e que deve nos conduzir ao movimento constante prática-teoria-prática. É deste movimento que, segundo acredito, nasce o conhecimento útil com potencial transformador dos indivíduos e sociedades, cujo bem-estar deve ser objetivo do pesquisador e do profissional da Psicologia e da Educação.

Nessa perspectiva, é fundamental que o psicólogo escolar possa desenvolver um trabalho de qualidade teórico-prático comprometido com a comunidade escolar. Fernandes (2003) salienta que existe uma necessidade urgente de ter uma postura com intenção entre teoria e prática, compreendendo que a teoria dialeticamente está envolvida com a prática. De

outra forma, a teoria encaminha-se para uma aglomeração de informações sem uma ordenação que embase as evidências encontradas em uma prática refletida que possa recriar a teoria.

Nesse contexto, busco Freire (1987, p. 121), quando salienta sobre a teoria e a prática:

Os homens são seres do fazer e, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão é ação.

Portanto, teoria e prática precisam vir juntas no fazer educacional. E, para que isso aconteça é necessário, também, ter constantemente um olhar e uma escuta atenta, para que haja uma comunicação efetiva que busque suprir as necessidades e as demandas referentes a todos os envolvidos na instituição escolar. Isso tudo num trabalho preventivo, ético e responsável com a sociedade atual.

2.1.3 Educação... origens e tempos atuais

As maneiras de educar e os fins a que se propõe a educação mudam com o passar do tempo, de acordo com as exigências da sociedade em que se vive. Portanto, é necessário fazer um breve resgate dessa história.

Nas primeiras sociedades não existiam escolas, e a educação era exercida pelas pessoas que a constituíam. A partir do momento em que a produção de bens fica maior do que o necessário para o consumo imediato, proporcionando excessos, ocorre alteração na estrutura da sociedade, fazendo com que a divisão de tarefas aumente as diferenças sociais. Assim, o saber, que na comunidade era de todos, torna-se privilégio das pessoas com maior possibilidade econômica, fortalecendo o poder. Aparece, dessa forma, a necessidade da escola, como forma de transmissão do conhecimento acumulado, apesar de ser limitada para alguns (ARANHA, 1996).

Assim, os primeiros colégios foram fundados pelas ordens religiosas, a partir da burguesia, tendo por intuito observar a disponibilidade de tempo da criança e separá-la do mundo para que ela não sofresse más influências. Eram escolas-internatos com vigilância constante, onde se procurava incutir nas crianças disciplina, regras de conduta, aprendizagem

da obediência, utilizando-se de castigos corporais, sem interesse nas crianças, mas querendo controlar seus impulsos naturais, fazendo o que era considerado adequado aos novos tempos. Nessas escolas, dava-se ênfase aos estudos da gramática e da fala, para que o homem pudesse ter sucesso e alcançar postos de administração pública, interesse da burguesia que queria tornar-se classe dirigente (ARANHA, 1996).

Com a revolução industrial, ocorrem novas exigências nas escolas burguesas. Sentiu-se necessidade de uma escola mais técnica e especializada. Esse processo foi acontecendo, mas, por muito tempo, continuou o sistema de internato. Com a democratização do ensino, foram reivindicadas escolas públicas, leigas, gratuitas e obrigatórias, para que as populações menos favorecidas pudessem ter acesso (ARANHA, 1996).

No século XVI, surge uma proposta de implantação da instrução universal por meio da Reforma Protestante. Os protestantes influenciaram na organização da escola elementar, para que todos pudessem fazer leituras e interpretações da Bíblia, porém com distinção: para trabalhadores, educação primária e elementar; para as camadas privilegiadas, ensino médio e superior.

Com o sistema capitalista, surge a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, o que provoca esforços para a institucionalização da escola. Começam a aparecer os defensores da educação popular e, escolas gratuitas para crianças menos favorecidas economicamente começam a ser criadas, tendo como objetivo preparar mão-de-obra para o comércio e a para a indústria.

No século XVI, destaca-se a Didática Magna²⁰, obra que tratava sobre o ensino, ao qual todos deveriam ter acesso, independentemente do sexo, da classe social e das condições de inteligência. A partir do século XVIII, busca-se uma escola, leiga, livre e universal (ARANHA, 1996).

Na educação contemporânea, para as “elites” é reservada educação humanística, desinteressada e brilhante; para as “massas”, é reservada a educação primária, elementar, basicamente para que elas pudessem manejar as máquinas. Tudo isso em função do sistema capitalista.

No século XX, pelas necessidades econômicas da industrialização, há uma maior extensão da escolarização, da indústria e do comércio, levando a um aumento de

²⁰ “Obra que expressa claramente o ideal de uma educação democrática, a qual todos deveriam ter acesso, fossem homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos” (ARANHA, 1996, p. 80). Documento escrito sobre as normas que vigoravam em relação à educação (ARANHA, 1996).

oportunidades de estudos e, em conseqüência, a uma mobilização e ascensão social, principalmente da classe média (ARANHA, 1996).

Dessa forma, no decorrer da história, a educação vem adaptando-se aos moldes da formação técnica e comportamental, diplomando habilidades e comportamentos que são importantes para a produção e reprodução de modos particulares de vivências e trabalho. (SHIROMA *et al.*, 2000).

A Escola Tradicional e a educação formal são vistas como um tanto ultrapassadas, dando lugar a uma nova pedagogia, um novo modelo de ensino em todos os níveis. A nova fala sugere que não é suficiente só educar, é necessário aprender a utilizar, de maneira conveniente, os conhecimentos adquiridos.

Ainda, conforme a autora, frente à velocidade das mudanças, os processos de formação continuada tornam-se fundamentais. Assim, para desenvolver melhor esse processo, é preciso estudo fundamentado e envolvido, que promova avanços e ações efetivas na escola, pois somente a experiência não é a garantia de um bom trabalho.

Dessa forma, a educação evidencia-se como dinâmica para a vida toda, entendendo que a aprendizagem ocorre em todo lugar. Ao mesmo tempo, salienta-se a importância do sistema educacional ter maior flexibilidade, diminuindo o insucesso, tendo menor desperdício de recursos humanos e materiais. Ao que aparenta, é necessário buscar maneiras de resolver no e pelo sistema educacional, o que ele sozinho não consegue solucionar (SHIROMA *et al.*, 2000).

É importante que se reflita sobre a função da escola para que se possa compreender melhor a profissão docente. Segundo aponta Cunha (2006, p. 68), faz-se necessário entender a escola dentro de “[...] um projeto de sociedade, de uma cultura e de um projeto de estado”. Existe uma imposição maior desse entendimento, quando se estabelecem as políticas de globalização e sua efetivação sobre a educação, num movimento de dependência dos países de economia em expansão em relação aos países de economia estabilizada. Surgem questionamentos sobre como lidar diante de situações com grandes diferenças e em constante movimento.

Cabe salientar que, na formação docente, é necessário refletir sobre as experiências vividas, de forma a compreendê-las e situá-las no contexto atual, buscando, mesmo tendo uma proposta teórica de conceito emergente, segurança e firmeza capaz de fornecer indicações sobre o caminho a seguir.

Estar vivo é estar em constante movimento, é ser em processo. Assim, na modernidade, é fundamental deixar as certezas de lado e viver na dimensão da incerteza e do

que é provisório. Nesse enfoque, a manifestação da busca exigente pode ser o principal ensinamento a deixar para os educandos. E o grande desafio dos educadores, bem como dos educandos é aprender a conviver nesse contexto (CUNHA, 2006).

Partindo dessa reflexão, é importante dizer que o “olhar” do educador é fundamental para promover a confiança no educando, mesmo num mundo cheio de incertezas e exigências, e, assim ajudá-lo a desenvolver sua autonomia. Piaget (1996) salienta sobre a consciência das regras pelo estudo do juízo moral²¹, e o quanto isso, pelo respeito mútuo²², pode levar a uma vivência autônoma, então

[...] ser autônomo é ser cidadão, participar ativa e efetivamente do meio social em que vive. Não somente opinar, mas também tomar decisões, construir idéias, trabalhar pontos de vista, sentir-se útil na construção da sociedade em que vive. Reconhecer em sua participação uma necessidade, não uma obrigação, uma atitude de cidadania, capaz de contribuir na melhoria de vida de todos (CANAN, 2000, p. 100).

A autonomia, portanto, necessita ser pautada por ações conjuntas, pois significa estar nesse espaço escolar ensinando, buscando alternativas e tendo atitudes que fazem a diferença para a construção de um mundo mais justo e humano.

Forster *et al.* (2006) demonstram que a universidade brasileira, atualmente, vem se deparando com vários tipos de desafios, e move-se num debate entre a busca pelo bem da sociedade e o sinal que o mercado envia. Esse panorama provoca a necessidade de inovações²³ criativas e o desenvolvimento de estratégias em que o assunto predominante tenha como foco a criação e vivências de relacionamentos com responsabilidade mútua entre as pessoas, numa convivência de respeito a si e ao outro.

Dessa forma, há uma exigência maior na busca do diferente, do avanço, da descoberta de caminhos alternativos e significativos, para que se encontre “[...] um novo processo de ensino e de aprendizagem” (FORSTER *et al.*, 2006, p. 49). Assim, entra a inovação como diferencial, identificada no desenvolvimento das metodologias do trabalho docente. Porém,

²¹ Relação autônoma que emerge do “respeito que o indivíduo adquire por si e por um sistema de regras”. (PIAGET, 1996, p. 76).

²² Exige adoção de valores comuns, de relações cooperativas que se caracterizam “por um sentimento diferente, o sentimento de bem, mais interior a consciência”. “É uma espécie de forma limite de equilíbrio”. (PIAGET, 1996, p. 14).

²³ “Condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada, num claro movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica” (FORSTER *et al.*, 2006, p. 53).

não é só fazer o diferente acrescentando uma reflexão acerca de outras formas de trabalhar, mas é, principalmente, buscar um avanço “[...] para além da mesmice e do fazer sem sentido”. (FORSTER *et al.*, 2006, p. 50).

Para Freire (1996), a ação de ensinar é algo que necessita ser realizado com alegria e esperança, pois, diante de tantas dificuldades e erros que insistem em aparecer, é fundamental ter esperança e incluir, em tudo isso, o empenho. De nada adianta pensar na solução para o problema que se apresenta, se não for feita a ação para que o pensar se torne real. Portanto, ensinar não significa transferir conhecimentos, mas ver e criar possibilidades para a própria produção ou construção desse saber.

O mesmo autor, em 1994, diz que há uma urgência de formação permanente dos educadores e de toda equipe escolar. Sua fala aborda a velocidade com que ocorrem as transformações na atualidade. A cada novo dia as metodologias de ensino são modificadas, ampliadas, substituídas, e os educadores vêem que a maioria de seu aprendizado, realizado em cursos de formação já não dão mais conta das necessidades que surgem no processo educacional. Por isso é importante a constante atualização. Ressalta o autor que os educadores devem mover-se por si mesmo, criando e recriando, o que significa a atualização em seu contexto escolar.

Com o exposto acima, cabe salientar o que Piovesan (2006, p. 27) defende:

[...] pretendo seguir a carreira, reconstruindo e reinventando; buscando compreender os motivos reais que permeiam negativamente a escola e tentando fazê-la mais atraente e mais feliz. Sonho com essa possibilidade, porém, muitas vezes, receio perante os desafios do ambiente escolar.

A autora diz que os desafios a que se refere são aqueles que constatou, pela observação, em seu cotidiano como educanda e como educadora. Entretanto, o medo dos desafios não paralizou-a, mas, sim, instigou-a a refletir e a reinventar a cada novo dia o cotidiano escolar.

Nóvoa (2007, p. 27) salienta que “as experiências mais interessantes de formação contínua estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para refletirem sobre seu trabalho”. Nesse sentido, afirmo a importância da reflexão sobre o dia-a-dia na escola, como uma prática conjunta para desenvolver melhores formas de agir e conviver nesse contexto.

Para Tardif (2002), os conhecimentos profissionais são dinâmicos e progressivos, por isso a necessidade de formação continuada. Os profissionais precisam buscar processos de autoformação, atualizando-se por diferentes meios, dando continuidade a sua formação inicial. Desse modo, a formação profissional abarca uma parte considerável da carreira, e os conhecimentos profissionais compartilham com o “[...] conhecimento científico e técnico a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2002, p. 249).

Nessa concepção, Schlemmer (2005, p. 35) salienta que:

[...] sujeito e objeto de conhecimento são organismos vivos, ativos, abertos, em constante troca com o meio ambiente através de processos interativos indissociáveis e modificadores das relações, a partir das quais os sujeitos em relação modificam-se entre si, compreendendo o conhecimento como um processo em permanente construção.

Imbernón (2000) defende que a formação permanente é fundamental ao educador para aprimorar um conhecimento profissional que lhe traga condições para avaliar a necessidade e a qualidade do novo na ação educativa; desenvolver estratégias de ensino em um determinado contexto; realizar um planejamento; desenvolver avaliações; renovar ações educativas continuamente, buscando o entendimento da diversidade num comprometimento com o meio social.

Demo (2001), quando fala do futuro da Educação, salienta o papel da tecnologia, da informática, das mais atuais descobertas e da introdução de novos conhecimentos científicos para a construção de uma sociedade mais informada e com mais conhecimento. Assim, demonstra a importância da utilização do computador como meio para atualização e aprendizado na escola.

Para Schlemmer (2007), vive-se num tempo de instabilidades, portanto favorável para o novo, pois isso impulsiona a descoberta de novas possibilidades e de criar maneiras para lidar nesse mundo de incertezas, pela velocidade com que ocorrem as transformações desse mundo. Então, isso acaba tornando as práticas embasadas “[...] em teorias tradicionais insuficiente frente a um ambiente altamente complexo e dinâmico impulsionada pela instantaneidade das redes eletrônicas de informação e de comunicação” (SCHLEMMER, 2007, p.1).

Nesse contexto, é fundamental que se reflita sobre a aprendizagem com o uso de tecnologias em cursos de formação, no contexto da educação digital nas escolas, para que se

possa entender melhor esse processo pelo qual caminha a atual sociedade e, automaticamente, a escola. Entretanto, é necessário superar as “resistências” que, muitas vezes, permeiam as ações dos profissionais na escola.

Então, o que esperar da educação e dos educadores num mundo em constantes transformações? Encontra-se o que se busca nos curso de formação para educadores? E como coloca Zeichner (1993, p. 55):

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Assim, como o psicólogo escolar pode auxiliar na busca pela melhoria educacional nesse processo de formação?

Nesse sentido, o psicólogo escolar pode diminuir a angústia desse processo de formação e buscar suprir necessidades, desenvolver, acompanhar as transformações de um mundo dinâmico em constantes mudanças. No entanto, como o psicólogo pode desafiar-se num trabalho interdisciplinar na instituição de ensino que busca a formação integral do educando?

Segundo aponta Lima (1984, p. 5), “é preciso repensar o processo educacional. É preciso preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações”. Ele salienta que são necessárias ações direcionadas ao educando numa compreensão de “pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade [...]” (LIMA,1984, p. 5).

Cumprе salientar que ao educador, segundo Rios (2001, p. 108),

[...] não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária.

É preciso que se faça algo para que o educando possa aumentar seus referenciais de mundo e trabalhar, de forma simultânea, pela escrita, pelo som, pela dramaturgia, pela cinematografia, pela expressão corporal, de maneira que possa expressar sua linguagem (LIMA, 1984).

É fundamental que se discuta mais sobre a educação. Para tanto, é preciso estar mais inquieto, ser mais questionador, mais flexível e estar mais envolvido, refletindo acerca do cotidiano pedagógico e de como ele poderá desenvolver-se. É importante, ainda, que se olhe para o processo vivido por outros educadores e para os seus próprios, para situações que ainda permanecem inquietantes e que podem melhor ser compreendidas pelo pensar e pesquisar tanto dentro como fora da escola (LIMA, 1984).

Entretanto, é necessário que o educador possa se ouvir, possa se compreender, conhecer seus sentimentos, bem como se questionar sobre o novo, o original, dando sentido e ampliando seu o autoconhecimento, bem como o conhecimento do mundo que rodeia. Rios (2002, p. 158) defende que

Cada pessoa é a soma das respostas que deu ao longo da vida às perguntas que lhe foram formuladas. O sucesso depende dos acertos nas respostas. Mas os homens que mudam o próprio destino são aqueles que não se limitam a acertar respostas, mas também criam as próprias perguntas certas para o momento.

Portanto, compete aos seres humanos ter coragem de refletir e agir, estando no mundo não como meros expectadores, mas, sim, como pessoas que buscam, num desafio diário, o fazer educativo comprometido com todos.

2.1.4 Psicologia e Educação no Brasil

... mas sonho que se sonha junto é realidade. (RAUL SEIXAS).

É fundamental que se faça uma retrospectiva, mesmo breve, da história da Psicologia e da Educação no País, a fim de compreender como ela foi sendo projetada e, assim, entender acerca dos projetos pedagógicos e psicológicos no Brasil. Segundo Contini (2001), esses projetos aparecem como sustentáculo aos diferentes sistemas de ensino, enlaçados pelas principais correntes teóricas que surgiram nos diferentes momentos educacionais. O percurso não ocorreu de forma linear, mas segundo o movimento histórico que acontecia em cada época.

Massimi (1990) retrata que, no Período Colonial (1549 a 1759), a preparação e a comunicação sobre os conhecimentos psicológicos foram muito produtivos. As influências dos europeus, bem como da cultura indígena por meio de práticas educativas com as crianças demonstravam o carinho e o cuidado com as elas, que participavam, desde muito cedo, da vida familiar e comunitária.

Nessa época, algumas obras são apresentadas, introduzindo a história da Psicologia no Brasil, quais sejam: Os Sermões, distribuídos em 15 volumes, escritos pelo padre Antonio Vieira, datando de 1696; e, da Pedagogia, Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar, de Manoel de Andrade Figueiredo, de 1722. Essas obras, entre outras, tinham assuntos que interessavam a alta sociedade da época colonial, como política, teologia, medicina etc. (MASSIMI, 1990).

Os jesuítas tiveram forte influência na história da Psicologia e da Educação no Brasil. Eles foram trazidos pelos portugueses que buscavam, com o trabalho jesuítico, a instrução, a manutenção da fé, tanto dos colonos quanto de seus descendentes, dentro do que consideravam os limites da moral, da justiça e da humanidade, reproduzindo os costumes e tradições de Portugal (CONTINI, 2001).

Ainda, conforme a mesma autora, o jesuíta Manoel da Nóbrega, assim que chegou, apresentou um plano de ensino para o Brasil. O referido plano, *Ratio Atque Instituto Studiorum*²⁴, continha ensinamentos de português, de ensino religioso e de canto, este último, opcional; subdividia-se em ensino-técnico agrícola para os índios e o estudo do latim para os que seguiriam a carreira eclesiástica. Entretanto, esse plano sofreu restrições da Ordem, que indicou que os jesuítas deveriam seguir a Filosofia de S. Tomás de Aquino.

O *Ratio Studiorum*, em sua forma final, apresenta as regras principais de obediência propostas pela filosofia de S. Tomas de Aquino. Contini (2001, p. 44) salienta que o *Ratio Studiorum* “[...] sintetiza a experiência pedagógica dos Jesuítas regulando cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da companhia”, e, também, apresenta o movimento da contra-reforma inflamado pelo espírito da Segunda Escolástica, que pode ser definida como um ensaio de re-cristianização, pelos estudos de S. Tomas de Aquino, na opinião de Aristóteles.

²⁴ Também chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* é um plano de Estudos da Companhia de Jesus, que servia de suporte ao trabalho dos jesuítas. Em todos os lugares, essas normas deveriam ser seguidas de maneira como estavam prescritas no documento, em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica, conforme Karen Fernanda Bertoli. Disponível em: <<http://www.anpuh.urpg.br/história-hoje/vol.1n2/ratio.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

Os jesuítas, em seus dois séculos de presença no Brasil, construíram muitas instituições de ensino, escolas para meninos e outros colégios. O ensino era definido como médio, tipo clássico. Os que iam seguir a carreira Eclesiástica encontravam cursos superiores de Teologias e Ciências Sagradas. Para os que não seguiriam essa carreira, as alternativas eram as universidades da Europa, principalmente a de Coimbra, destino da maioria dos brasileiros desde o século XVII.

No final do Período Colonial e início da República (1759 a 1932), novos fatos históricos e sociais começaram a ser discutidos, demonstrando que mudanças nos projetos educacionais e psicológicos iriam acontecer (CONTINI, 2001).

Os jesuítas, além das atividades espirituais, começaram a desenvolver atividades materiais para prover sua existência. Essas atividades foram ampliadas e tinham vantagens. Pelo acordo feito com a monarquia, estavam isentas do pagamento de impostos. Eles recebiam também doações e, assim, foram aumentando seu patrimônio. Isso fez com que os empresários locais e o Estado sentissem-se ameaçados. Então, uniram-se e, com a crise vivida pela Igreja, conseguiram expulsar os jesuítas do Brasil.

Nesse momento, a elite brasileira queria também inserir o Brasil na época moderna já anunciada na Europa. Em Portugal, uma corrente política chefiada por Pombal propunha o fortalecimento da Monarquia Absoluta, subordinando-lhe inclusive a Igreja. Assim, o Absolutismo destrói a aparente unidade do Tomismo. Com isso, na metade do século XVIII, a Segunda Escolástica começa a declinar e pensamentos influenciados pelas idéias iluministas começam a aparecer (CONTINI, 2001).

No Brasil, no Período Imperial, como proposta pedagógica, surgem os Liceus Provinciais que formavam para o ingresso no ensino superior. Nessa época, surgem também as Escolas Normais – a primeira foi criada em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1835. Nesses dois tipos de instituições, houve grande circulação dos conhecimentos psicológicos, principalmente na Escola Normal, que contribuiu significativamente para a Psicologia Escolar. Assim, desde o princípio, é pela Escola Normal que aparece uma ampla relação entre a Pedagogia e a Psicologia (CÂMARA, 2004).

Em vista disso, no ano de 1890, pela Reforma de Benjamin Constant, é decretado obrigatório o conhecimento psicológico nos currículos de todas as Escolas Normais. E, no Congresso Legislativo da província de São Paulo foi apresentado um projeto de lei, por Paulo Egídio, no ano de 1892, que introduzia, nas Escolas Normais, as cadeiras de Psicologia e Lógica. No ano de 1893, a disciplina “Psychologia” começa a ser lecionada no quarto ano do

curso da escola de São Paulo; assim, pela primeira vez, o ensino da Psicologia foi dado como obrigatório para a formação dos professores paulistas.

Os primeiros laboratórios de Psicologia do Brasil foram criados pelas Escolas Normais. Destaca-se instalação de um laboratório de Psicologia Pedagógica, por Lourenço Filho, no ano de 1897 (CÂMARA, 2004).

Conforme aponta a mesma autora, no início do século XX, foi dada maior credibilidade à educação, tendo em vista que ela passa a ser entendida como a grande responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Assim, a vinculação da Pedagogia e estudos psicológicos foi significativamente reforçada.

Nesse período, o caminho desenvolvido pela Psicologia em direção à educação pode ser dividido em três momentos específicos:

- 1906 a 1930 – o modelo econômico era agro-exportador e, grande parte da população brasileira, não tinha acesso à escola. A Psicologia era desenvolvida em laboratórios, por meio de experimentação conforme o modelo europeu.
- 1930 até a década de 60 – o modelo econômico era de substituição das importações e tinha a necessidade de qualificar a população para o trabalho, assim a Psicologia entra para realizar diagnósticos, selecionando os “mais competentes”. Ela utiliza imensamente os testes psicológicos fazendo avaliação de prontidão para a escola.
- 1964 a 1977 – o modelo econômico era de internacionalização do mercado interno, de desenvolvimento e de reorientação do sistema educacional de forma a suprir as necessidades ideológicas da nova ordem. A Psicologia passa a ser desenvolvida de maneira mais direta nas escolas, alcançando uma população mais significativa.

A Lei 4.119, de 1962, torna a Psicologia uma profissão. Nessa década, a Psicologia volta-se para os aspectos sociais dos problemas educacionais, porém, com uma perspectiva assistencialista e conservadora (CÂMARA, 2004). A Psicologia Escolar desenvolve atividades para corrigir ou prevenir comportamentos inadequados, ou seja, remediando o problema.

A Psicologia Escolar no Brasil envolve-se prioritariamente com a seleção, a orientação e a adaptação, tendo por foco principal a diminuição do fracasso escolar, bem como a justificação de problemas de adaptação ao ensino, sem questionamentos e sem buscar saber o porquê dos conflitos (CÂMARA, 2004).

Segundo aponta Patto (1984), as atividades da Psicologia Escolar salientavam basicamente a avaliação de prontidão escolar; estruturavam classes especiais; diagnosticavam

e encaminhavam para serviços especializados. A atividade desenvolvida pela Psicologia no âmbito escolar era fortemente remediativa, com semelhanças ao modelo médico.

Neves *et al.* (2002) chamam atenção para o trabalho do psicólogo escolar no Brasil. Segundo os autores, não foi possível delinear um perfil desse profissional, de acordo com as várias escolas teóricas. Comentam, ainda, que existe uma distância entre as funções direcionadas ao psicólogo no campo teórico e as expectativas de atuação no cotidiano escolar. Declaram que há uma necessidade de contextualização das atividades desenvolvidas pelo psicólogo à realidade educacional e social brasileira.

Pesquisas apontam que o psicólogo escolar conhece pouco sobre as possibilidades de qualificação na sua área. A qualidade do que é informado na graduação é fundamental para que as ações desenvolvidas na vida profissional desses universitários atendam às necessidades sociais (NEVES *et al.*, 2002). Os mesmos autores salientam que é preciso que as instituições de ensino superior priorizem e conduzam seu trabalho no sentido de desenvolver conhecimentos e de instrumentalizar seus universitários, objetivando a apropriação de competências e habilidades técnicas e pessoais. A necessidade de determinar o trabalho do psicólogo no cotidiano escolar e a dificuldade em demarcar um perfil de atuação profissional e, também, de articular a prática com a teoria são questões que preocupam diversos pesquisadores da área da Psicologia Escolar.

Conforme Neves *et al.* (2002), não existe acordo acerca da formação do psicólogo escolar em virtude da diversidade de currículos e de modelos teórico-práticos nos cursos de psicologia. Os mesmos autores enfatizam ainda, que, na pesquisa de Witter, Guzzo e Oliveira (1991), sobre a formação em Psicologia Escolar, objetivando levantar as disciplinas específicas para a formação desses profissionais, observaram que a indicação de disciplinas como específicas para a formação do psicólogo escolar eram vastas e, nesse aspecto, houve pouco consenso entre as instituições tanto particulares quanto públicas. Conforme os autores supracitados, o perfil dos formandos em Psicologia Escolar necessita de uma melhor definição, bem como de pesquisas que o avaliem de forma mais consistente.

Na contemporaneidade, aumenta a preocupação com a ética que ressurgiu frente à necessidade de resgate da construção de um mundo mais humanizado. Em alguns casos, percebem-se, estudantes de psicologia que aprendem e usam o que foi aprendido para aumentar o privilégio e para manter desigualdades em nossa sociedade desigual. Chega o momento de resgatar erros cometidos e produzir mudanças na formação. Assim, Maluf (2003) afirma que “[...] antes de ser esse um problema científico é um problema de formação de consciência social, de opção por valores humanizados” (MALUF, 2003, p. 5).

Essa compreensão, na visão da autora, é de fundamental importância para que possam ser pensadas novas possibilidades de atuação na docência acadêmica e em cursos de formação para psicólogos, de forma que repercutam nas atuações dos futuros profissionais no contexto das escolas em que estão inseridos. Para tanto, é necessário propiciar mais criticidade, envolvimento e sentido nas ações dos estudantes, para que possam vivenciar em sua prática um comprometimento contextualizado e de maior responsabilidade com o mundo, sentindo-se parte integrante dele.

2.2 INTERDISCIPLINARIEDADE

É necessário criar um sonho para seguir adiante (RIGOBERTA MENCHU TUM).

Quando alguém se aventura por caminhos “novos” é importante perguntar-se: Por que seguir esse caminho²⁵? Dessa forma, é importante apropriar-me de tudo o que esse caminho pode oferecer. Assim, buscar entender mais sobre a interdisciplinariedade como vivência dentro do ambiente escolar e colocar em prática ações é imprescindível para mim que desejo trabalhar interdisciplinarmente no contexto educacional.

Então, é necessário voltar olhares para a civilização a que se pertence, pois ela tem apresentado a natureza como algo isolado do homem. Inventou nas mentes um mundo em que os fatos, os fenômenos e a existência são fragmentados, separados, e a consequência disso é representada pela angústia, pela falta de compreensão da totalidade, pelo receio e pelo sofrimento (FERREIRA, 2001).

No entanto, nem sempre foi assim. Essa mesma civilização que se desenvolveu entre os gregos do século VI a.C. percebia o mundo e o que fazia parte dele como uma totalidade. Nessa cultura, existia o conhecimento, a investigação do fenômeno na totalidade e, também, chamava-se de *physis* todo e qualquer ser.

E é nessa volta às raízes, que ressurge da visão holística de mundo, a constituição e a essência da interdisciplinaridade. Ser interdisciplinar, então, é ter ciência de que o universo é um todo e que se faz parte dele, como fazem parte do mar as suas ondas. A

²⁵ No sentido figurado de falar sobre a interdisciplinariedade.

interdisciplinaridade pode ser entendida como a ação de troca, de reciprocidade entre as áreas do conhecimento (FERREIRA, 2001).

Assim, para uma compreensão maior acerca da interdisciplinariedade, é importante realizar uma breve retrospectiva histórica que, como diz Souza (2002 p. 51), “[...] a fragmentação na educação é consequência dos modelos econômicos e administrativos pelos quais passa o mundo ocidental, e que a interdisciplinariedade aparece como uma das alternativas para a superação dessa fragmentação”.

A interdisciplinariedade, como inquietação de unidade, surgiu no século XIX, tendo como objetivo encontrar alternativa para superar a visão dicotômica e fragmentada originada por uma compreensão de cunho positivista. As ciências tinham se dividido em várias disciplinas e não existia um diálogo entre elas, fragmentando com isso “[...] também o conhecimento, que é uma produção cultural da sociedade” (SOUZA, 2002).

Ainda, conforme a autora, em meados do século XX, principalmente pelas grandes mudanças que ocorreram na tecnologia e nos meios de comunicação, surge um novo “modelo” em relação às formas de produção, de modo que as informações não ficavam mais acumuladas.

Os modelos econômicos, principalmente os de cunho capitalista, influenciam grandemente as teorias e as práticas educacionais. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem também se alteram. As disciplinas ensinadas nas escolas assumem peculiaridades do modelo industrial, em que o desenvolvimento em série conduz automaticamente a um tecnicismo de maneira que os conteúdos são trabalhados fragmentadamente, não apresentando a realidade do educando e da sociedade (SOUZA, 2002).

Entretanto, conforme Souza (2002), como se está num mundo sempre em movimento, buscar novas possibilidades, andar por outros caminhos, não fazer reducionismos é o que deve ser alcançado nas atuações pedagógicas. A pesquisa, o compartilhar de idéias, a socialização de ações promovem a interdisciplinariedade e não a fragmentação, possibilitando, então, uma nova prática educacional, em que deve estar presente a relação dialética que faz parte do dinamismo da renovação constante.

Para Piovesan (2006), o maior desafio das instituições educacionais nesse mundo de mudanças contínuas, de muitas incertezas e poucas certezas, é desenvolver um processo educacional de qualidade mobilizador de uma vida mais digna.

Segundo Machado *et al.* (1976), a proposta de atuação interdisciplinar solidária na graduação acadêmica transgride as fronteiras do conhecimento organizado, que são as

disciplinas, e atinge “[...] a própria estrutura departamentalizada da universidade, herança da reforma universitária imposta pela Ditadura Militar, por meio da lei 5.540/68” (MACHADO *et al.*, 1976, p. 145). Porém, a interdisciplinaridade não deve colocar-se como um discurso de dominação ou como algo mágico na superação da fragmentação do conhecimento ou na organização estrutural dos departamentos universitários.

A interdisciplinariedade vai além de um simples atravessamento de limites, tanto dos departamentos da universidade quanto dos limites das fronteiras de cada disciplina. Ela institui a responsabilidade mútua como uma ligação entre as disciplinas e entre as práticas de trabalho docente-discente. “Portanto, é para uma ética de solidariedade na relação com o outro e compromissada com o futuro que pretendemos estar trabalhando interdisciplinarmente” (MACHADO *et al.*, 1976, p. 145).

Fazenda (2002, p. 31) afirma que a interdisciplinariedade caracteriza-se

[...] por uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinariedade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Para tanto, é preciso salientar, também, a importância da afetividade para que se tenha essa mudança de atitude que propicie a interdisciplinariedade. Assim, na educação, “a afetividade desvela-se como um atributo de uma prática interdisciplinar que se manifesta por meio do diálogo intersubjetivo e intencional vivenciados pelos sujeitos” que convivem na escola desenvolvendo o ato educativo com intensidade e aproximação nas relações que se estabelecem nesses locais (RANGHETTI, 2002, p. 88).

As ciências humanas, por trabalhar com seres humanos, têm propensão para apresentar efeitos mais complexos e satisfatórios, quando trabalha interdisciplinarmente, de maneira a abarcar os vários aspectos simultâneos e sucessivos dos fenômenos estudados (MACHADO *et al.*, 1976).

Nesse enfoque, questiona-se: é possível trabalhar interdisciplinarmente Psicologia e Educação? Existem caminhos que indicam possibilidade de conhecimento e de construção de vida mais digna na comunidade por meio da interdisciplinariedade no processo educacional?

Maluf (2003) diz que é preciso diferenciar o conhecimento em si e o emprego do conhecimento. O conhecimento em si pressupõe, na Psicologia e na Psicologia Educacional, a

necessidade de manter-se em dia no saber científico, essencialmente em suas duas grandes vertentes: os processos básicos e a influência no comportamento; os determinantes socioculturais do comportamento. O emprego do conhecimento deve supor a ética e um olhar humanizador, o reconhecimento das diferenças, o empenho contra as discriminações sociais e a exclusão. Nas escolas, isso pode ser vivido pela interdisciplinariedade, com o trabalho do educador e do psicólogo escolar, em que o conhecimento psicológico pode auxiliar os educadores a pensar possibilidades e encarar com coragem o seu dia-a-dia nesse local.

A autora afirma, ainda, que o psicólogo escolar pode auxiliar a todos no contexto escolar:

O psicólogo escolar pode ajudar o professor a lidar de modo mais eficaz com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, levando seus alunos a aprender mais e melhor; pode conduzir o corpo escolar a conquistar para si uma vida mental mais saudável; pode agir para abrir eficazmente as portas da escola para as famílias a até mesmo para a comunidade local de modo que sejam desenvolvidas ações conjuntas em benefício de todos; pode usar seu conhecimento para levar os alunos a aprender melhor, mais além do individualismo, usando técnicas de desenvolvimento grupal; pode identificar problemas e fazer os encaminhamentos necessários para que a atuação de outros profissionais possa completar a sua; pode trabalhar com a comunidade escolar técnicas apropriadas para prevenir ou enfrentar mazelas contemporâneas como são as diversas formas de violência que atingem a escola, hábitos em consolidação de porte de armas, comércio e consumo de drogas. Cabe ao psicólogo sobretudo explicitar comportamentos pro-sociais como a solidariedade, a cordialidade, a proteção ambiental, o respeito pela coisa pública. Quem melhor do que o psicólogo, particularmente o psicólogo na escola, para ensinar as pessoas a lidar melhor com o comportamento próprio e alheio para viver melhor? (MALUF, 2003, p. 6).

Para Contini (2001), o psicólogo que quer trabalhar na Educação precisa de um novo posicionamento

[...] que substitua a visão estritamente psicológica do fenômeno educativo por uma visão interdisciplinar do processo educacional. É neste ponto que surge a perspectiva de um trabalho com diferentes interlocutores comprometidos com mudanças, pois será através dessas ações que o psicólogo irá construir uma atuação mais transformadora e menos adaptacionista, dentro de uma visão de saúde enquanto direito de acesso aos bens culturais, entre eles a Educação (CONTINI, 2001, p. 77).

Portanto, é fundamental que o profissional da Psicologia que trabalha no contexto escolar tenha clareza das possibilidades e dos limites da Psicologia no contexto da Educação, compreendendo que a “Ciência Psicológica” tem conceituações teóricas fundamentadas para

contribuir com o desenvolvimento de uma prática profissional de qualidade dentro do processo educacional (CONTINI, 2001).

Nas palavras de Imbernón (2000), quando os educadores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso leva a compartilhar evidências, informações e a encontrar soluções. Assim, as dificuldades vividas pelas escolas começam ser enfrentadas com a ajuda de todos, aumentando as expectativas que favorecem os educandos e, permitem que os educadores reflitam e discutam soluções aos problemas que os atingem.

Dessa forma, acredita-se que, quando educadores trabalham conjuntamente, pensam possibilidades e procuram colocar em prática a interdisciplinariedade com todos os envolvidos na Educação, o resultado é mais consistente. Isso faz com que todos tenham benefícios e o educar consolida-se em ações humanas comprometidas com a sociedade. Arroyo (2001, p. 67) ressalta que educar “é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana”.

Assim, acredita-se que o grande desafio é envolver-se, e pensar possibilidades no que se refere ao ato de educar. Nesse sentido, Cunha (1992) salienta que, em educação de educadores, parece que se deve iniciar com a indagação acerca do que determina o seu desempenho na prática da sala de aula, como um lugar especial em que acontece o ato pedagógico. Ainda, outro grande desafio neste novo milênio, segundo Osório (2000), consiste em conviver em grupo, tanto no que se refere à vivência em comunidades onde se mora quanto no que diz respeito à nação a que se pertence. Transformar a convivência diária em uma convivência prazerosa e solidária é necessário para melhorar a qualidade de vida de todos. Então, atualmente, mais do que nunca, entender e aprender a conviver com grupos é fundamental, para se ter relações interpessoais saudáveis.

O ensino e a aprendizagem são atos de responsabilidade, criadores, críticos e conscientes; são também atos curiosos e não algo feito sem emoção, sem alegria, sem esperança e sem envolvimento. Portanto, é preciso que o professor se comprometa com a vivência de sua docência, que respeite a compreensão de mundo de seu educando, que estude, que busque melhores condições materiais para o desenvolvimento de sua prática, pois, assim ensina de verdade. E, conforme Freire (1997), não se anula como professor.

Nesse sentido, é importante envolver-se com o educar e viver a educação de forma plena, com desejo, com querer, com formação continuada, pensando, acreditando e buscando possibilidades de trabalho na escola. E, como afirma Santos citado por Cunha (2006, p. 69), “o grande desafio é criar alternativas às alternativas”. Eggert (2003) também afirma que propor alternativas de melhoria na qualidade de vida e desenvolver conhecimentos são os

objetivos maiores da pesquisa e do fazer educação atualmente. Dessa maneira, acreditar que desenvolvendo ações contextualizadas, pode-se ensinar... aprender... aprender... ensinar...

2.3 PSICOLOGIA ESCOLAR: ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE

O estágio profissionalizante, na área da Psicologia Escolar, no contexto dos cursos de graduação em Psicologia, consiste num estágio supervisionado, fundamental para a formação dos acadêmicos. É a “famosa prática” nos locais de estágio, sendo ao mesmo tempo esperada /desejada e temida. Esse momento do estágio provoca alguns questionamentos: Chegou o momento do estágio, como tudo vai acontecer? Vou dar conta? Quero muito ir para a prática profissional, me preparei para isso, mas será que estou bem preparada? É nesse clima de sentimentos, muitas vezes, contraditórios de prazer, de medo e de insegurança que os estagiários vão para seus locais de estágio.

Gonçalves (1999) expressa que a preparação profissional do estudante dentro da universidade acontece por meio de serviços realizados na comunidade, pelo estágio profissionalizante. E, é por essa experiência profissional que o estudante vai ultrapassar os limites universitários fazendo com que a ciência se efetive.

Faz-se necessário um breve resgate sobre o estágio supervisionado, conceito que, no Brasil, consolidou-se unido ao conjunto das leis Orgânicas do Ensino Profissional, determinado no período de 1942-1946. Nesse período, os estágios supervisionados eram vistos como “parte preparatória” para conquistar e ocupar os locais de trabalho. Representavam para os alunos da formação agrícola, industrial ou comercial a oportunidade de desenvolverem um trabalho sobre o que lhes era ensinado nas instituições de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

No Brasil, o processo de industrialização foi sendo incrementando, a partir das décadas de 1940 e 1950 e por meio de incentivos quanto à política de substituições de importações, ocorreu uma modificação geral na educação brasileira, fundamentalmente no que se refere à retirada de empecilhos entre os cursos secundários e superiores, que de um lado eram para a formação das “elites” e, do outro, os cursos profissionalizantes para os menos favorecidos economicamente. Esses empecilhos foram removidos, em parte, com a Lei da Equivalência de Estudos, consolidada no início da década de 1960 com a primeira LDB, a Lei Federal n.º 4.024/61. Entretanto, foi na década de 1970, com a implantação da Lei Federal

n.º 5.692/71 que os estágios curriculares supervisionados tiveram crescimento e fortalecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Neste sentido, esse novo conceito para formação profissional resultou na definição de uma legislação específica para o estágio supervisionado, a Lei Federal n.º 6.494/77, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 87.497/82. Conforme essa Lei, o estágio supervisionado foi fundamentado como estágio profissional supervisionado. Porém, a atual LDB desvinculou a educação profissional da educação básica e, por causa disso, o Artigo 82 dessa Lei expandiu os objetivos e a abrangência do estágio supervisionado, previsto na Lei Federal n.º 6.497/77.

É necessário esclarecer que, mesmo com a existência dessa Lei que regulamenta os estágios no Brasil, as instituições de ensino possuem um limite de liberdade para organizarem normas e critérios próprios ao seu bom andamento.

Conforme as diretrizes curriculares nacionais, para os cursos de graduação em psicologia, aprovadas pelo Parecer CNE/CES n.º 0062/2004 em 19 de fevereiro de 2004, preconiza-se que: “Os estágios visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 4).

Ainda, conforme as diretrizes curriculares nacionais sobre os estágios supervisionados,

Eles devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria. O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo projeto do curso. Os estágios básico e específico deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 4).

Tendo em vista que a pesquisa acontece nas escolas da rede pública estadual que têm o trabalho do estagiário de Psicologia Escolar no contexto do estágio profissionalizante, é necessário informar a escola sobre o que consiste a proposta desse estágio. Desta forma, na URI, Universidade em que os estagiários são acadêmicos e desenvolvem o estágio nas escolas pesquisadas, o trabalho inicia bem antes da chegada no campo empírico de estágio, com a realização das disciplinas necessárias para chegar no quarto ano do curso. No decorrer de todo

o curso e do estágio são realizadas muitas leituras, seminários e orientações sobre o tema em questão.

Nesse contexto, o estágio é organizado para que os acadêmicos possam realizar um trabalho competente, comprometido e ético, iniciando com o conhecimento e familiarização com o local de estágio, realizando as devidas observações. Em seguida faz-se um levantamento de necessidades para um diagnóstico institucional do local e, a partir disso, é construída a proposta de intervenção. Essa proposta é apresentada para toda comunidade educativa em reunião agendada com antecedência junto à direção escolar. A equipe escolar pode opinar, dar sugestões, enfim é o momento de discussão sobre o projeto de intervenção embasado no conhecimento e nas necessidades do local de estágio.

É importante ressaltar que todas as atividades são realizadas conforme as demandas desses locais, sempre ouvindo a equipe escolar nas necessidades que surgem, podendo direcionar e fazer os encaminhamentos necessários para que o trabalho possa ser desenvolvido na promoção da saúde, na prevenção e no respeito aos valores éticos, de forma comprometida com o ser humano. Ressalta-se, ainda, que os objetivos consistem em desenvolver uma postura crítica e comprometida diante das práticas educacionais, desenvolvendo competências técnicas adequadas ao trabalho do Psicólogo Escolar.

O estágio é fundamental para formação profissional, pois dá mais confiança ao acadêmico, de forma que possa lidar no cotidiano de trabalho, aumentando-lhe assim a segurança no desenvolvimento das intervenções necessárias para o bom andamento do que acontece nas instituições. Dessa forma, o futuro profissional efetiva suas ações com o respaldo de um profissional orientador de seu trabalho.

Assim, o estudante universitário vai transformando sua formação acadêmica para chegar à profissionalização, concretizando seu desejo de desenvolver um trabalho atuante, competente, contextualizado e ético condizente com o compromisso assumido com ele próprio e com o outro.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (PAULO FREIRE).

3.1 DELINEAMENTO

Esta dissertação inseriu-se no contexto da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Teve natureza exploratória, envolvendo análise qualitativa dos dados. Segundo Thornton (2005), esse método de pesquisa preocupa-se em conhecer características específicas dos objetos estudados, e preocupa-se com a qualidade da realidade que não pode ser quantificada. Ludke e André (1986, p. 11) ressaltam que a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. As autoras esclarecem que a pesquisa qualitativa apresenta um contato direto do pesquisador com o local e a situação a qual se propõem a investigar, por meio de um trabalho de campo.

Ainda, segundo as mesmas autoras, a pesquisa qualitativa é apresentada como um processo.

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, acredito na relação dinâmica entre o “mundo real” e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Assim, “[...] dentro dessa linha de pesquisa, admite-se que não existe uma única e exclusiva forma de interpretação do real”. (ANDRÉ, 1995, p. 81).

Segundo Thornton (2005), procedimento desenvolvido com grupos focais pode ser utilizado quando se pretende entender mais profundamente idéias e sentimentos, expectativas

entre grupos ou categorias de indivíduos, percepções sobre um determinado tema, e quando se objetiva identificar opiniões para verificar a qualidade de produtos e/ou serviços, entre outras situações.

Conforme o mesmo autor, essa é uma técnica de grande utilidade para obter um tipo de dado alcançado somente pela inter-relação das pessoas nos grupos. Assim, “os grupos de discussão geram dados de interesse e apontam caminhos para os investigadores” (THORNTON, 2005, p. 17).

Para Gondim (2002, p. 3), grupo focal é “[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”.

Em conformidade com o problema e com as questões que orientam esta pesquisa, na busca por evidências com relação aos objetivos propostos, acredito que, o caráter qualitativo utilizando grupos focais, como metodologia de trabalho no desenvolvimento da pesquisa, fornece o desenho adequado para obter resultados significativos.

Portanto, é por meio dessa metodologia de pesquisa, que estabeleço relações sobre o objeto de estudo, porém, entendo que o conhecimento é sempre dinâmico e, portanto, inacabado.

3.2 PARTICIPANTES

Esta pesquisa se desenvolveu em quatro escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Frederico Westphalen, no RS e tem como sujeitos-participantes os profissionais que integram o corpo docente dessas escolas, a saber: a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e os professores que trabalham com o Ensino Fundamental em todas as áreas curriculares em conformidade com a legislação vigente.

É necessário trazer presente que participaram no total trinta e oito (38) educadores, sendo que, em uma das escolas participaram cinco (5) educadores em cada um dos três encontros e, nas outras três, participaram em média 10 educadores em cada um dos três encontros realizados. Suas idades variavam de 60 a 30 anos, tendo formações diversas como: Letras, Pedagogia, Matemática, Educação Física, Estudos Sociais, Ciências entre outras.

É preciso salientar que no referido município não há o trabalho do Psicólogo Escolar, então foram escolhidas as únicas escolas da rede estadual do referido município onde se desenvolve o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, por isso a análise do trabalho da Psicologia Escolar vem a partir do trabalho desses estagiários. É preciso salientar ainda, que o corpo docente que atua nessas escolas são os que convivem com os estagiários de Psicologia Escolar no cotidiano da escola.

3.2.1 Contextualizando as Escolas que foram Pesquisadas

3.2.1.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima (Ilustração 1) situa-se no bairro Fátima, na cidade de Frederico Westphalen, RS. Foi fundada em 1988 e iniciou suas atividades em 1989. Segundo a Coordenadora Pedagógica atual, a escola foi construída num terreno cedido pela prefeitura desse município em parceria com os governos municipal e estadual, no contexto do Projeto Nova Escola²⁶. Na época, foram construídas várias escolas com o mesmo estilo arquitetônico no Rio Grande do Sul.

Atualmente, a escola conta com doze educadores, uma diretora, duas bibliotecárias, uma merendeira, uma servente e um vigia. Entretanto, das doze professoras, duas realizam o atendimento na coordenação pedagógica por vinte horas semanais, e uma fica na vice-direção pelo mesmo período. A escola atende 169 educandos, distribuídos em turmas do Pré-Escolar B, primeiro ano até a oitava série. Segundo a coordenadora pedagógica, a escola tem presenciado uma diminuição no número de educandos matriculados. Provavelmente, segundo ela, um dos fatores que contribuem para esse fato é a construção de uma nova escola Municipal próxima a essa, acarretando com isso, vários pedidos de transferência.

Nessa escola, o trabalho na área da Psicologia Escolar teve início no ano de 2003, com a procura da URI – *Campus* Frederico Westphalen pela referida escola, para que pudesse ser realizado o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar. Então, no ano de 2004, a primeira dupla de estagiários, da primeira turma de Psicologia, iniciou seu trabalho na escola.

²⁶ Projeto desenvolvido pelo candidato a governador do RS, na época, Sr. Pedro Simon.

Os profissionais da escola salientam que ficaram satisfeitos com a proposta oferecida pela Universidade, pois percebiam a necessidade de ter uma ajuda em seu contexto de ensino, entretanto, não sabem se, no próximo ano, a escola vai estar em funcionamento, em virtude do reduzido número de educandos e pelas novas medidas governamentais²⁷ relacionadas à educação.



Ilustração 1 - E. E. E. Fundamental Nossa Senhora de Fátima – Vista Interna.

3.2.1.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Inácio

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Inácio (Ilustração 2) está localizada no bairro Santo Inácio, em Frederico Westphalen, RS e foi fundada em 1.º de março de 1983.

A escola conta com uma diretora, três vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, vinte e seis educadores, duas merendeiras, duas serventes e dois vigias. Atualmente, a escola atende 319 educandos, do Pré-Escolar B até a oitava série, sendo que, no turno da noite, são atendidos jovens e adultos, porém, nesse turno, não há o trabalho da Psicologia Escolar.

²⁷ Medidas lançadas pela Governadora Ieda Crusius referentes à legislação da educação no RS.

Nessa escola, o trabalho na área da Psicologia Escolar teve início no ano de 2003, com a procura da URI – *Campus* Frederico Westphalen pela referida escola, para que pudesse ser realizado o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar. Assim, no ano de 2004, deu-se o início aos estágios. A diretora enfatiza que os pais procuravam a escola para fazer encaminhamentos para atendimento psicológico de seus filhos, pois havia dificuldade de conseguir vaga para atendimento na Unidade Básica de Saúde. Assim, a escola entrou em contato com a Universidade, e fizeram o contrato para o desenvolvimento do estágio.



Ilustração 2 - E. E. E. Fundamental Santo Inácio – Entrada.

3.2.1.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena (Ilustração 3) situa-se na Rua 1.º de maio, n.º 377, no bairro Itapagé, na cidade de Frederico Westphalen, RS. Foi fundada em 13 de fevereiro de 1962 e, na sua origem, funcionou como uma “filial” da Escola Estadual de Ensino Básico Sepé Tiarajú, em virtude da demanda dessa escola.

Atualmente, a escola tem atuação profissional de um diretor, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, vinte e oito educadores, duas secretárias, uma

merendeira, quatro serventes e dois vigias. Atende 472 educandos, distribuídos em turmas que vão do Pré-Escolar A até oitava série.

A trajetória da escola em relação ao serviço de Psicologia Escolar iniciou no ano de 2003. A URI – *Campus* de Frederico Westphalen, procurou a escola para que a primeira turma do curso de Psicologia pudesse desenvolver o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, que é realizado pelos estagiários num total de 12 horas semanais pelo período de um ano. Assim, no ano de 2004, a primeira dupla de estagiários iniciou seu trabalho na escola.



Ilustração 3 - E. E. E. Fundamental Afonso Pena – Entrada Principal.

3.2.1.4 Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiarajú

A Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiarajú (Ilustração 4) localiza-se na Rua do Comércio, n.º 228, na cidade de Frederico Westphalen, RS. A escola iniciou suas atividades em 24 de abril de 1935.

Integram a equipe da escola uma diretora, três vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, sessenta educadores, quatro secretárias, duas merendeiras, quatro serventes e dois vigias. A escola atende um total de 774 educandos,

porém 213 são do noturno e não têm o serviço de Psicologia Escolar. As turmas atendidas no diurno são do Pré-Escolar B até a oitava série.

A trajetória da escola em relação à Psicologia Escolar iniciou no ano de 2003, quando a URI procurou a escola para que pudessem firmar um contrato de estágio profissionalizante para iniciar no ano de 2004. Assim, no ano de 2004, teve início o estágio profissionalizante de Psicologia Escolar, nessa escola.



Ilustração 4 - E. E. de Educação Básica Sepé Tiaraju – Entrada (vista lateral).

3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Os dados foram coletados por meio de questões norteadoras (Anexo 1), desenvolvida para orientar as discussões no contexto do Grupo Focal, e, também, por meio do diário de campo (Anexo 2).

No que se refere ao diário de campo, Minayo (1994, p. 63) esclarece que ele “é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando”. Ele representa uma “companhia silenciosa” de grande relevância para a coleta de

dados. Nele podemos registrar as percepções, as angústias, os questionamentos e as informações que dificilmente seriam obtidas por meio de outras técnicas.

Ainda, segundo Minayo (1994), o diário de campo é fonte individual e intransferível do pesquisador. Pelo diário de campo o pesquisador constrói detalhes que vão se constituindo nos diferentes momentos da pesquisa. Quanto mais anotações e organizado ele for, maior será sua importância no momento de descrever e analisar o objeto estudado.

Portanto, foi por esses caminhos metodológicos que a referida pesquisa orientou-se para alcançar a efetivação a que se propôs.

3.4 PROCEDIMENTO

Para a realização da parte empírica da dissertação, o primeiro procedimento adotado foi contatar os diretores das escolas referidas, que possuem o trabalho na área da Psicologia Escolar, a fim de explicar a proposta de investigação. Em seguida, com a autorização em mãos e em acordo com a direção das escolas, realizei uma conversa com os educadores, para identificar os sujeitos-participantes da pesquisa. Nesse momento, esclareci que o processo de trabalho com eles consistiria em três encontros²⁸ para coleta de dados e realização de possíveis intervenções. Dentre eles, o primeiro caracterizava-se também como um estudo-piloto. Preciso salientar que em uma das escolas a aceitação foi menor. Propus, no último encontro que, ao final da pesquisa, depois de defendida a dissertação de mestrado na UNISINOS, daria o retorno para expor as conclusões da pesquisa. Eles mostram-se interessados.

Refletindo junto às direções das escolas sobre o cronograma da pesquisa, a opção foi por realizar o primeiro encontro, que se consistiu no estudo-piloto, ainda no ano de 2007, deixando os demais encontros para o início de 2008. Três das escolas (com exceção daquela em que a aceitação foi menor) sugeriram que os grupos fossem trabalhados em dias de estudo realizados nas escolas. As datas foram marcadas com antecedência, e uma delas coincidia com a data da homenagem ao educador, pela passagem de seu dia. Inclusive, nessa escola, solicitaram uma intervenção relacionada à homenagem.

²⁸ Está relatado da página 62 a 66 como foram desenvolvidos os encontros para coleta de dados.

Hassen (2002) esclarece que pode ser adicionado ao grupo focal, cunho de intervenção e informação e não somente de pesquisa. Para a autora, a música também pode fazer parte das atividades desenvolvidas nos grupos, bem como, se o grupo for composto por muitas pessoas, pode ser dividido em pequenos subgrupos.

É fundamental que se faça um bom *rapport*²⁹, estabelecendo o propósito e o formato dos encontros, para que os participantes saibam o que vai acontecer e, assim, possam sentir-se mais à vontade. Também é importante salientar que as questões norteadoras são informais e que se espera que todos tenham o máximo de espontaneidade em suas colocações. (UFMG, GRUPO FOCAL, 2007).

Nesse sentido, “[...] uma questão de ética, no entanto, merece atenção especial do pesquisador para delinear seu projeto de investigação. Trata-se de garantir a privacidade dos participantes” (GONDIM, 2002, p. 6). Em função disso as escolas serão identificadas por cores: Amarela, Azul, Vermelha e Verde, para preservar o anonimato.

O estudo-piloto desenvolvido nas quatro escolas participantes da pesquisa, que foi o primeiro dos três encontros realizados para coleta de dados, teve como objetivo averiguar a necessidade de possíveis ajustes no decorrer da efetivação das questões, pois, é preciso identificar a possibilidade de a coleta de dados ocorrer de maneira eficaz, a fim de alcançar o que se propõe esta pesquisa. Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2006, p. 173) salientam que “é duplamente importante testar um protocolo de entrevista. Além de testar o conteúdo, o pesquisador deve testar o fluxo, a utilidade do protocolo e o entendimento das perguntas por parte dos entrevistados”.

Com o exposto, cabe destacar que as questões norteadoras realizadas na discussão do grupo, no estudo-piloto alcançou a qualificação desse instrumento, segundo o objetivo proposto, pois foram coletados dados que forneceram elementos para responder às questões e o problema dessa pesquisa. Entretanto, para o segundo encontro, foi revisto o roteiro, deixando as perguntas menos formais.

Assim, no segundo encontro, o objetivo foi aprofundar o assunto e discutir mais claramente a interdisciplinariedade fazendo perguntas referentes ao enfoque. Szymanski *et al.* (2002, p. 53) esclarecem que “o desenvolvimento da segunda entrevista segue praticamente os mesmos procedimentos da primeira”.

²⁹ É uma palavra francesa que significa confiança, segurança e compreensão. Fazer um *rapport* significa ter um relacionamento de qualidade, conforme diz Antonio Azevedo. Disponível em: <<http://sudecaoecompormentamento.com.br/pnlartigo15.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2008.

No terceiro e último encontro da coleta de dados, foi levado para discussão no grupo o que eles trouxeram nos encontros anteriores, para esclarecimentos e/ou modificações necessárias e, também, para ampliação na compreensão dos dados. Nesse momento, ocorreram pequenas alterações mais de reafirmação dos elementos surgidos nos dois primeiros encontros. Nesse sentido, Szymanski *et al.* (2002, p. 52) alertam que a devolução do material coletado é importante como “[...] um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”. Também, afirmam que o sujeito-participante pode solicitar ao pesquisador eventuais modificações no material apresentado, percebidas pelo processo de devolução desse material, se assim houver necessidade.

Ainda, conforme as autoras, o objetivo de apresentar esse material vem da consideração de que os sujeitos-participantes devem ter acesso à interpretação do pesquisador, pois ambos produziram um conhecimento em determinada situação específica de interação. Assim, a autoria do conhecimento é compartilhada com o sujeito-participante da pesquisa, que precisará considerar fidedigno o que foi produzido pelo pesquisador. Nesse sentido, por meio do procedimento de devolução dos dados coletados nos dois primeiros encontros, percebi, por parte dos sujeitos participantes, certo sentimento de valorização pessoal, respeito e confiança quanto a sua participação nessa pesquisa.

A seguir é apresentada a descrição de como se desenvolveu o estudo-piloto realizado nas escolas.

Descrição do desenvolvimento do primeiro encontro realizado nas escolas:

a) Amarela

1.º Momento: apresentei o projeto, bem como a autorização para gravar as discussões; agradei por estarem participando e entreguei o termo de livre consentimento (Anexo 4), que foi lido em voz alta.

2.º Momento: coloquei cartazes com as perguntas de forma que todos pudessem visualizá-las; expliquei sobre o desenvolvimento da atividade, solicitando que colocassem realmente o que vivenciam e compreendem. Entreguei, ainda, as questões norteadoras por subgrupos para discussão e posterior apresentação/discussão no grande grupo. Caso houvesse necessidades de maiores esclarecimentos, solicitei que se identificassem, se assim o desejassem.

3º Momento: entrega, discussões e recolhimento do material.

Encerramento: coloquei de uma música – Sentimentos – breve fala sobre profissão do educador que é a profissão do amor e da esperança. Agradecimento.

b) Azul

1.º Momento: apresentei o projeto, bem como a autorização para gravar as discussões; agradei por estarem participando e entreguei o termo de livre consentimento (Anexo 4), que foi lido em voz alta.

2.º Momento: dinâmica – entreguei papel para que escrevessem algo de bom que gostariam de ouvir sobre si mesmos naquela noite, dobrar e colocar em um balão deixando ao seu lado.

3.º Momento: coloquei cartazes com as perguntas de forma que todos pudessem visualizá-las; expliquei sobre o desenvolvimento da atividade, solicitando que colocassem realmente o que vivenciam e compreendem. Entreguei, ainda, as questões norteadoras por subgrupos para discussão e posterior apresentação/discussão no grande grupo. Caso houvesse necessidades de maiores esclarecimentos, solicitei que se identificassem, se assim o desejassem.

4.º Momento: entrega, discussão e recolhimento do material.

Encerramento: chamei todos para o centro do círculo trazendo o balão. Encher o balão; coloquei uma música, balão no ar; no final da música, estouraram o balão e cada um pegou uma mensagem e socializou-a com o grupo, se assim desejassem (todos socializaram). Finalizei com uma mensagem – Ser em Processo – agradei e felicitei pelo dia do professor.

c) Vermelha

Essa foi a escola que teve menor aceitação, por isso não foi necessário fazer subgrupos. O encontro aconteceu no dia escolhido pelas educadoras, numa tarde em que todos estavam trabalhando na escola. Aconteceu da seguinte forma:

1.º Momento: apresentei o projeto, bem como a autorização para gravar as discussões; agradei por estarem participando e entreguei o termo de livre consentimento (Anexo 4), que foi lido em voz alta.

2.º momento: expliquei do desenvolvimento da atividade, em que seriam entregue as questões norteadoras para discussão no grupo.

3º momento: entrega, discussão e recolhimento do material.

Encerramento: leitura da mensagem – Ser em Processo – breve fala e agradecimento.

d) Verde

1.º Momento: apresentei o projeto, bem como a autorização para gravar as discussões; agradei por estarem participando e entreguei o termo de livre consentimento (Anexo 4), que foi lido em voz alta.

2.º Momento: coloquei cartazes com as perguntas de forma que todos pudessem visualizá-las; expliquei sobre o desenvolvimento da atividade, solicitando que colocassem realmente o que vivenciam e compreendem. Entreguei, ainda, as questões norteadoras por subgrupos para discussão e posterior apresentação/discussão no grande grupo. Caso houvesse necessidades de maiores esclarecimentos, solicitei que se identificassem, se assim o desejassem.

3.º Momento: entrega, discussões e recolhimento do material.

Encerramento: leitura da mensagem – Ser em Processo – breve fala e agradecimento.

Descrição do desenvolvimento do segundo encontro realizado nas escolas:

a) Amarela

1.º Momento: agradei por estarem nos recebendo e, assim, poder dar continuidade à coleta de dados. Realizei um resgate dos objetivos da pesquisa e expliquei como seria o procedimento.

2.º Momento: apresentação da aluna do último ano da graduação em psicologia que me acompanhou nos encontros nas escolas para fazer as anotações dos dados.

3.º Momento: realização das questões norteadoras.

Encerramento: leitura da mensagem – Ser em processo – breve fala de agradecimento.

b) Azul

1.º Momento: agradei por estarem nos recebendo e, assim, poder dar continuidade à coleta de dados. Realizei um resgate dos objetivos da pesquisa e expliquei como seria o procedimento.

2.º Momento: apresentação da aluna do último ano da graduação em psicologia que me acompanhou nos encontros nas escolas para fazer as anotações dos dados.

3º Momento: realização das questões norteadoras.

Encerramento: leitura da mensagem – Descubra e aprenda – breve fala de agradecimento.

Para as demais escolas, a Vermelha (c) e a Verde (d), foram adotados os mesmos procedimentos e na mesma seqüência dos adotados para a Escola Azul (b), apresentada acima.

Descrição do desenvolvimento do terceiro encontro realizado nas escolas:

a) Amarela

1.º Momento: Agradei e retomei os objetivos da pesquisa, seguindo conforme o combinado.

2.º Momento: leitura da primeira questão norteadoras e da resposta registrada, acontecendo sucessivamente até a quarta e última questão, sempre dando espaço, a cada pergunta, para colocações.

3º Momento: breve fala de agradecimento e leitura de uma mensagem sobre esperança.

Para as escolas Azul (b) e Verde (d), foram adotados os mesmos procedimentos e na mesma seqüência dos adotados para a Escola Amarela (a), apresentada acima.

c) Vermelha

1.º Momento: Agradei e retomei os objetivos da pesquisa, seguindo conforme o combinado.

2.º Momento: leitura da primeira questão norteadoras e da resposta registrada, acontecendo sucessivamente até a quarta e última questão, sempre dando espaço, a cada pergunta, para colocações.

3º Momento: coloquei a música – Sentimentos, breve fala de agradecimento e leitura de uma mensagem sobre esperança.

As escolas pesquisadas não aceitaram que as discussões fossem gravadas, então, também foram realizadas anotações no diário de campo referentes aos encontros realizados. É necessário salientar que, no momento que contatei com a direção das escolas para agendar o segundo encontro, falei sobre a presença de uma acompanhante – estudante do último ano da graduação em Psicologia da URI – que faria os relatos durante os encontros realizados para a coleta de dados. Não houve objeção quanto a esse procedimento. Também, saliento que os roteiros das questões norteadoras realizadas no primeiro e no segundo encontro estão nos anexos, bem como a música e as mensagens utilizadas nas escolas.

Cumpr-me informar que foi redigido o termo de livre consentimento e esclarecimento (Anexo 4), que foi entregue aos sujeitos participantes da pesquisa e assinado por todos. Esses termos encontram-se com a pesquisadora, arquivados juntamente com os demais materiais da pesquisa. O projeto não foi submetido ao comitê de ética, pois, quando foi sugerida essa possibilidade a coleta de dados já estava em andamento, com o projeto-piloto e, como o objetivo do comitê de ética, consiste em avaliar a possibilidade da coleta de dados acontecer, não se cumpriria mais o objetivo a que esse se propõe. Também, não foi levado a esse comitê

por não ser um procedimento obrigatório na universidade, desde que se cumpram, de maneira responsável, os procedimentos legais. Além disso, os sujeitos dessa pesquisa são profissionais adultos e responsáveis pelos seus atos. Isso também desobriga a exigência de um procedimento maior. Entretanto, mesmo não sendo submetido ao comitê de ética, essa pesquisa foi desenvolvida com todo cuidado ético, com o respeito e a responsabilidade profissional tão necessários, especialmente, para o trabalho com seres humanos.

Reafirmei, no último encontro do grupo de discussão com os profissionais das escolas participantes dessa pesquisa, que, depois de ela estar finalizada e apresentada para a banca da UNISINOS, será realizada a apresentação do resultado final nas escolas participantes. Também combinei a possibilidade da apresentação da pesquisa na URI – FW com a professora responsável pelos estagiários de Psicologia Escolar dessa instituição e com os estagiários. Todos se mostraram interessados com essa possibilidade.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A forma utilizada para análise dos dados coletados por meio dos grupos focais foi análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 38), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa técnica consiste em classificar os dados nas categorias conforme “[...] critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial” (BARDIN, 1997, p. 37). É claro que tudo depende, “[...] no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar” (BARDIN, 1997, p. 37).

A partir da coleta de dados, leitura e releitura, confrontando com o referencial teórico e as questões e o problema dessa pesquisa, foram elencadas as categorias. Bardin (1977, p. 118) salienta que classificar os dados em categorias, estabelece a investigação do que “[...] cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Ele salienta ainda que “a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas que são o inventário – isolar os elementos; a classificação – repartir os elementos e, portanto procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 1997, p. 118).

Para Minayo (1994, p. 70), as categorias “formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas”. E, trabalhar com categorias “[...] se referem a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 1994, p. 70). Então, trabalhar com categorias significa reunir os elementos, idéias em torno de um conceito abrangente.

Logo após, feita a categorização, desvendando o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto, analisando, articulei os dados encontrados com a teoria que fundamenta essa pesquisa. Segundo Minayo (1994), para a análise final dos dados é necessário articular esses dados com o “referencial teórico da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (MINAYO, 1994, p. 79).

Desejei desenvolver a presente pesquisa, acreditando e aceitando o desafio sem esquecer que os materiais encontrados são provisórios, pois, somos seres humanos e, portanto, “seres em processo”. Nesse sentido, para a autora supracitada “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. [...] em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras” (MINAYO, 1994, p. 79).

Cumprê enfatizar que os dados coletados durante a pesquisa permitiram-me uma reflexão maior sobre minha prática de trabalho no contexto da Psicologia Escolar, bem como permitiram uma reflexão dos educadores das escolas pesquisadas acerca dessa temática. Em uma das escolas pesquisadas, a que teve aceitação menor, as educadoras ficaram, especialmente, depois do horário de aula, para o desenvolvimento do último encontro, numa demonstração de envolvimento e desejo de discutir o tema da pesquisa. Em outra escola pesquisada, a coordenadora pedagógica fez anotações para não esquecer de pedir para as estagiárias de Psicologia Escolar trabalhar com os professores sobre as fases de desenvolvimento humano. Dessa forma, acredito que, juntas Psicologia e Educação podem ampliar o desenvolvimento de um trabalho integrado, esclarecendo assuntos “em comum”, em que o conhecimento científico poderá ser efetivado pelo trabalho das pessoas envolvidas interdisciplinarmente no contexto educacional.

Nessa perspectiva, são válidas as palavras de Imbernón (2000), quando diz que é importante pensar possibilidades e criar métodos de intervenção e de colaboração/cooperação no contexto escolar. Também é importante referir Luna (2000), quando alerta que vem sendo incrementado “[...] o compromisso do pesquisador com a transformação da realidade

pesquisada, seja pela intervenção direta seja pela explicitação das implicações sociais do conhecimento produzido” (LUNA, 2000, p. 22).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada; caminhando e semeando, no fim terá o que colher (CORA CORALINA).

Neste capítulo, descrevo a análise dos dados, a estruturação interpretativa no processo de entrelaçamento da fundamentação teórica com a empiria, desenvolvida por meio da realização de grupos focais e pelo relato no diário de campo, realizadas nas quatro escolas pesquisadas. Apresento os resultados e discuto-os.

A análise aconteceu por meio da organização de subsistemas de informações, que foram classificados em categorias. As escolas são analisadas em conjunto. Os resultados encontrados, bem como suas discussões foram construídos num processo que envolveu leituras de autores na área da Psicologia e da Educação, e, também, leitura e releitura das escritas vindas das discussões ocorridas nas escolas pesquisadas, na sua relação com o problema e questões da pesquisa.

Nesse contexto, foram as seguintes as categorias encontradas:

- Psicologia Escolar: vivências significativas na escola;
- Psicologia Escolar: expectativa dos profissionais na escola;
- Psicologia Escolar: implicações e repercussões na prática educativa;

em virtude de a pesquisa abordar as relações entre seres humanos, nesse caso, num ambiente específico: a escola, tão importante para a constituição do sujeito.

As categorias, embora apresentadas separadamente, para facilitar a análise e realizar uma apresentação mais didática dos achados da pesquisa, estão relacionadas entre si.

4.1 PSICOLOGIA ESCOLAR: VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA ESCOLA

É necessário salientar que, nesta pesquisa, vivências significativas configuram-se como situações positivas que ocorrem no envolvimento da Psicologia e da Educação na

escola. Para Freire (1996), o educador precisa fazer cada vez melhor a leitura do mundo, pois, dessa forma terá condições de compreender e valorizar o saber que vem desse mundo. Segundo o mesmo autor (1992), no ato de ensinar e de aprender está envolvido o desejo. A aprendizagem é efetivada quando está acesa a chama mediada do desejo e é importante, nesse processo, a atuação do educador, para que instigue, organize, apóie e dê possibilidades para que nasça e cresça o desejo do educando com relação à aprendizagem.

Assim, a partir dos dados coletados (falas dos sujeitos-participantes) e dos registros da observação realizada no diário de campo, é possível inferir que as quatro escolas pesquisadas perceberam a contribuição da Psicologia Escolar numa vivência significativa na escola. Entretanto, a Escola Verde e a Escola Vermelha destacaram que houve uma “atuação tímida” e pouco expressiva dos estagiários que desenvolveram o estágio profissionalizante na escola. Nessas escolas, em que a atuação do estagiário foi sentida como pouco expressiva, foram depositadas expectativas de atuação clínica por parte da escola com relação ao trabalho desenvolvido pelos estagiários. É possível inferir, ainda, que tenha faltado entendimento e ações mais contextualizadas e dialogadas, por parte dos estagiários. Para Guzzo (2001), é fundamental que o trabalho do psicólogo escolar seja contextualizado. Portanto, é necessário que eles caracterizem as escolas que trabalham, buscando encontrar as demandas desses locais e identifiquem o que é importante ser desenvolvido frente ao contexto estudado.

Explicito, a seguir, alguns elementos que as quatro escolas³⁰ pesquisadas pontuam com relação às vivências percebidas como significativa a partir do trabalho realizado pelo estagiário de psicologia escolar.

O trabalho com os pais aconteceu de maneira individual e coletiva, destacado pela Escola Amarela e pela Escola Azul. Ambas perceberam a psicologia aproximando os pais da escola, o que foi benéfico para a equipe escolar³¹, que pôde contar com a presença dos pais para ajudá-los como aliados na educação, não só vivenciando situações que surgem na escola e que são referentes a seus filhos, de maneira mais efetiva e conjunta, como também pela orientação fornecida aos pais, como referido na Escola Amarela “[...] e para os pais, porque eu vejo que eles precisam de orientação”. E, na Azul: “Os pais já criaram o costume de pedir ajuda da psicologia”.

A família é um sistema importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma, ensinando e demonstrando informalmente o que

³⁰ Aqui entendida na fala dos professores, coordenação pedagógica, direção e vice-direção.

³¹ Aqui se referindo a professores, coordenação, direção, vice-direção, alunos, estagiários e pais.

as crianças precisam fazer. A educação fornecida pela família é a base, a partir da qual, o ser humano pode agir, sendo um local privilegiado para o desenvolvimento humano (ARANHA, 1996).

Nesse sentido, a psicologia pode auxiliar significativamente na construção de espaços de reflexão acerca do que compete à escola e sua relação com a família e com a comunidade, porque, ao desenvolver atividades para desnaturalizar³² o processo educacional, compromete pensar no desenvolvimento dos educandos oferecendo-lhe novos referenciais (BOCK, 2005).

Cabe sinalizar também, que o trabalho realizado pela psicologia precisa contemplar a visão de que família e escola necessitam estar unidas, para que possam assumir conjuntamente as responsabilidades pela formação das crianças (VOKOY; PEDROZA, 2005).

As atividades de escolhas de líderes de turma, no auxílio na identificação daqueles que apresentavam perfil para a liderança. Essa questão foi significativa nas quatro escolas. Na Escola Amarela foi assim referido: “[...] a escolha dos líderes, elas ajudaram para que fosse escolhido quem realmente tinha características de líder, e não aqueles que só fazem bagunça e muitas vezes são eleitos por isso”. Inferred, a partir das falas e das observações realizadas no diário de campo, que são realizadas discussões com os alunos quanto às características necessárias para ser um bom líder de turma e os professores vivenciavam essas discussões, procurando, psicologia e educação, levar os alunos a reflexões para desenvolver ações comprometidas. Portanto, as escolhas tinham fundamentos embasados no esclarecimento, promovendo o envolvimento efetivo dos alunos.

Nesse sentido, Zimmerman e Osório (1997), preconizam que, para ser líder, é necessário ter conhecimentos vindos de leituras e estudos, habilidade com treino e supervisão, atitudes adequadas e algumas características como: gostar e acreditar em grupos, capacidade de conter suas ansiedades e a dos membros do grupo, empatia, saber das diferenças, saber comunicar-se bem, tanto para ouvir como para falar, ser verdadeiro, ter senso de humor, compreender, sintetizar e integrar o que está se passando no grupo.

Para Moscovici (2003), o líder sabe reconhecer as diferenças e os problemas e, assim, busca criar situações que possam expressar o que está acontecendo com o grupo, permitindo esclarecimentos e, com isso, possibilita aprendizagens. Os problemas geram muito desgaste de energia e tempo dos indivíduos envolvidos, criando insatisfações e climas de tensão e

³² “Significa introduzir uma perspectiva histórica no campo que permita ler as questões e dificuldades do processo como de responsabilidade de todos os agentes envolvidos e como uma questão da escola e do processo educacional, merecendo medidas que sejam do âmbito da educação”. (BOCK, Ana Mercês Bahia. **Banco social de serviços em Psicologia**. ago. 2005).

ansiedade. Nesse sentido, quando o líder realiza determinada abordagem para a solução desses problemas, ele precisa ter em mente o que pode acontecer, tanto em vantagens quanto em conseqüências para que não se percam certos limites da convivência grupal.

Nas escolas Amarela e Azul o que foi significativo foram os elementos relacionados à função do psicólogo em **pensar ações em conjunto com o professor, ouvir os alunos e os pais** e tentar compreender o que está acontecendo, para juntos encontrar algum tipo de solução, de forma a suprir ou pelo menos minimizar aos anseios da comunidade escolar. Isso pode ser evidenciado na fala da Escola Amarela: “Elas nos ajudaram com alunos que a gente julgava como perdidos”. Para Tuleski *et al.* (2005), é fundamental que a Psicologia Escolar crie espaços em que possam ser ouvidos o aluno, o professor, os pais, com objetivo de refletir o cotidiano da escola como um processo de construção coletiva, buscando soluções que englobem o contexto escolar e suas práticas. Estendendo um pouco mais a reflexão para construção de práticas educativas, cito Gómez (1992, p. 12) que expressa: “[...] ao criar uma nova realidade a prática abre um novo espaço ao conhecimento, à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e a diferença”.

Quanto à Escola Azul, houve destaque maior para os **relacionamentos interpessoais**, em particular para o trabalho desenvolvido por uma dupla de estagiárias, entendido pela ênfase carinhosa dada no momento que as lembravam, também por falas como essas: “Aqueles trabalhavam com os alunos e ajudavam no andamento da escola.”, “[...] dava saudades daquela época.”; “O trabalho delas mexeu com toda estrutura da escola, todos os dias tinham conversas agendadas com os professores, elas também trabalhavam, apoiavam, isso pelo fato delas já serem mães, já tinham experiência, não é que as outras não sejam legais, elas são, mas não é a mesma coisa.”; “Teve anos que a procura dos pais era maior, isso porque eram estagiárias mais maduras, com mais vivência, já tinham filhos”.

Esse destaque diferenciado, ainda na Escola Azul, aconteceu também quanto à **comunicação efetiva**, que foi sentida como significativa nessa escola e, da mesma forma, na Escola Amarela, salientando situações como: retorno das falas, escuta e devoluções. Assim, ressalto a fala em relação à dupla de estagiárias já referidas acima, “Quando a gente suspeitava que algum aluno estava precisando de ajuda, elas iam lá, falavam com ele e já traziam para nós”. Na Escola Amarela, a comunicação também foi percebida como significativa o que pode ser observado a partir da seguinte fala: “Tudo o que propomos, temos um retorno delas, estão sempre disponíveis”. No entanto, nessa escola não foi referida nenhuma dupla em especial. Assim, é possível compreender que a comunicação efetiva acaba levando ao bom desenvolvimento das **relações interpessoais** nesse contexto.

Foi possível compreender ainda que a valorização dessa dupla de estagiárias deu-se também pelo fato de serem mães, como ressaltado pelos professores, os quais atribuíam a elas uma maior experiência de vida em função da vivência da maternidade. As outras duplas de estagiárias que atuaram e atuam na escola não são mães e são mais jovens e, segundo os professores, falta experiência de vida a elas. Assim, eles sentiam, com essa dupla mais experiente, uma vivência de parceria, legitimando-as, identificando-se com elas no trabalho cotidiano na escola, resolvendo o que aparecia e, também, automaticamente desenvolvendo ações conjuntas no crescimento da prática educativa preocupada com uma formação integral do educando. Acredito que o fato de conseguirem estabelecer uma comunicação efetiva na escola, fornecendo o devido retorno aos professores que buscavam pela ajuda delas, contribuiu para despertarem o carinho dos professores. Nesse sentido, entendo que a escola se sentia escutada e entendida em sua preocupação.

Entretanto, é importante que seja percebido, tanto pela escola como pelos estagiários, principalmente na Escola Azul, se não está acontecendo uma espécie de “bloqueio” na comunicação com os demais estagiários, que vieram após a dupla referida com tanta ênfase. Destaco isso tanto em função das características pessoais dos estagiários, no que se refere ao entendimento e desenvolvimento das atividades, quanto, pelo que parece, a escola demonstrar “esperar” sempre que aquela dupla venha na pessoa de outros estagiários e, dessa forma, não consiga “escutar” os que lhes vem após.

Segundo Machado e Proença (2004), é necessário considerar que uma ação psicológica na escola é uma atuação política discutida, comprometida e vivenciada no diálogo com o educador e com o educando, seja ele criança, adolescente ou adulto, no contexto do processo de escolarização, procurando fortalecer as ações profissionais, que levam a uma visão crítica e independente dos envolvidos nesse processo. Portanto, enfatizo que, promover ações com envolvimento e responsabilidade com quem veio “buscar ajuda”, é imprescindível para compreender as situações do cotidiano da escola e, assim, desenvolver um bom trabalho.

A Escola Vermelha também mencionou a atuação de uma dupla de estagiários em particular, porém não quanto à comunicação efetiva, mas quanto à ajuda no cotidiano escolar, quando o professor precisava deles, o que pode ser percebido nessa fala “Tivemos estagiários que se doaram e valeu a pena”. Compreendo esse carinho e valorização maior, só no trabalho de uma dupla de estagiários nessa escola, por eles talvez, terem se relacionado de forma mais companheira e sentida, assim, pelos professores, como um trabalhar conjunto e como a pertencerem ao mesmo grupo.

É preciso trazer presente que, nas relações interpessoais, existem diferenças e maneiras diferentes de se relacionar, no entanto, devemos ficar atentos para perceber essas diferenças sem julgamentos e comparações. Assim, como diz Moscovici (2003), as relações interpessoais desenvolvem-se no processo de interação. Quando alguém começa participar de um determinado grupo, surge uma base interna de diferenças que abarcam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, valores, gostos e comportamentos, o que acarreta inevitáveis diferenças de percepções, opiniões e sentimentos em relação aos acontecimentos compartilhados. Essas diferenças começam a formar uma coleção nova, ou seja, o daquela pessoa naquele grupo. Então, entendo que foi o que parece ter acontecido na Escola Azul e na Vermelha em relação à convivência com essas duplas de estagiários.

Ainda nas palavras de Moscovici (2003), as diferenças interpessoais, de uma maneira geral, são importantes como possibilidades de realização de ações e de pensar determinadas situações. Por isso, dentro de um grupo de trabalho, as diferenças pessoais levam a diferentes opiniões, conforme a percepção de cada um, como foi o caso das duas escolas acima citadas ao referenciar o trabalho da dupla de estagiários. Conforme o autor, essas diferenças podem gerar discussões, mexer com sentimentos e emoções de variadas intensidades.

A **minimização dos conflitos em sala de aula** também foi mencionada por todas as escolas como vivências percebidas como significativas a partir do trabalho realizado pelo estagiário de psicologia escolar. As intervenções no que tange ao **esclarecimento das dúvidas do professor** sobre como tratar determinadas questões, quando já se esgotaram suas possibilidades de resolver o problema, como por exemplo, os de indisciplina, que se repetem por muito tempo na sala-de-aula, também foi salientado como significativo. Para Vokoy e Pedroza (2005), a Psicologia Escolar precisa construir, em conjunto, as soluções para as dificuldades nos “[...] diferentes momentos, tais como as reuniões pedagógicas e os encontros individuais com os professores, que trouxeram aquela demanda específica” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 11).

No entanto, na Escola Amarela e na Escola Azul essas intervenções foram mais enfatizadas, o que é evidenciado pela fala a seguir: “Elas ajudam (referindo-se às estagiárias de psicologia escolar) especialmente quando acontece alguma situação na sala-de-aula, algum problema individual que envolve o professor o aluno.”; “Não sabemos se este é o caminho certo.”; “Nós tentamos, mas não conseguimos dar conta de entender o que se passa com essas crianças.”; “[...] uma orientação para as professoras”.

Bleger (1984) aponta que, no contexto de uma instituição, não é considerado como saudável ou normal não existirem conflitos, mas sim é desejável que ele exista e que a

instituição tenha condições de elucidar seus conflitos e criar maneiras, possibilidades de solucioná-los. Assim, o melhor grau de dinâmica dentro de uma instituição não é dado pela falta de conflitos, mas por tornar possível declará-los, manejá-los e resolvê-los dentro da própria instituição.

Nesse sentido, é importante que, ao surgir o conflito, e provavelmente, ele vai surgir, pois as pessoas têm diferentes formas de “funcionar”, seja possível pensar e dialogar de forma conjunta entre os envolvidos, sobre as possibilidades de resolvê-lo. Segundo Freire (1987, p. 78), “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Situações que extrapolam o ambiente da escola, e que a professora busca resolver, refletindo e desenvolvendo ações, no entanto, não consegue dar conta sozinha, são evidenciadas pelas falas da Escola Amarela e da Escola Azul, conforme a seguir: “[...] questões fora da escola, de casa e, é preciso um psicólogo, porque a gente percebe que tem algo, mas não consegue dar conta de tudo”; “[...] quando o professor não detecta a problemática mais profunda, como aconteceu no outro dia, com aquela aluna que vivia com a avó”.

Lorieri e Rios (2004, p. 23) dizem que “a reflexão não se volta só para o pensar, mas também para o agir, uma vez que entre o pensar e o agir há uma relação estreita, que chamamos de relação dialética”. Por isso, o professor que reflete e age abre espaço de ações efetivas, demonstrando, assim, o comprometimento com o educar verdadeiramente. Arroyo (2001, p. 67) enfatiza que educar “é revelar saberes, significados mas, antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência”. Assim, estende-se para um fazer, um educar que vai além sala-de-aula.

Quando a situação, encaminhada pelos professores, chega à Psicologia Escolar, é necessário, que ela procure “conhecer como o professor entende os problemas do aluno, colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 5). Dessa forma, poderá auxiliar para um desfecho saudável ao que se apresenta. Entretanto, se o que for identificado pela Psicologia Escolar for referente ao atendimento clínico, ou seja, “quando a demanda transcende o trabalho da psicologia no espaço escolar, ela encaminha ao profissional especialista, por exemplo, psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 9).

A **adaptação escolar**, também aparece nas falas como vivências percebidas como significativa a partir do trabalho realizado pelo estagiário de psicologia escolar, principalmente no contexto da Escola Amarela e vinculado ao trabalho com crianças

pequenas, a qual pode ser percebida nas discussões propiciadas nos encontros destinados a coleta de dados, quando, por exemplo, surge o seguinte comentário: “[...] crianças que, quando começam na escola, precisam da mãe, são inseguras, não estão adaptadas, aí foi interessante ter as estagiárias pra ajudar”. O objetivo da Psicologia Escolar junto aos professores é auxiliá-los a desenvolver sempre mais e melhor um papel ativo no processo educacional (VOKOY; PEDROZA, 2005).

Nas escolas Amarela e Azul foi salientado que o trabalho desenvolvido pelos estagiários, que consiste em uma **atividade desenvolvida com os professores denominada “Grupos de Sentimentos”**, repercutiu de forma saudável no compartilhamento de experiências vivenciadas pelos professores, promovendo sentimentos de valorização e conhecimento maior de si e dos colegas de trabalho. A Escola Amarela, assim se refere: “Era um tempo prazeroso para se olhar, rir e trocar experiências.”; “No grupo de sentimentos, a gente conversava, nem precisava falar sobre os sentimentos, tinha dias em que dávamos risada e contávamos piadas”. E, na Escola Azul, referindo-se especificamente à mesma dupla de estagiárias citada anteriormente: “[...] parecia que elas vinham para nos valorizar”.

Para Contini (2001), no espaço escolar, é fundamental desenvolver ações de resgate e de valorização das relações entre os educadores, buscando um resgate da história de vida de cada envolvido na instituição, para que se promovam relações culturais nesses locais. Essas ações buscam a promoção da saúde e a humanização das relações.

Assim, educar é conhecer, é construir, é abrir espaços para construção de conhecimento de si, do outro e do conteúdo a ser trabalhado dando “vida” ao que se trabalha na escola. Busco Shor (1987, p. 145), quando descreve sobre o conhecer:

[...] é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvelar um objeto, o desvelamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos.

As atividades desenvolvidas na Escola Amarela repercutem também para **proporcionar autoconhecimento do aluno aumentando, auto-estima, valorização e motivação para aprender**, conforme pode ser evidenciado nessa fala: “O trabalho dos estagiários tem sido de grande importância, pois nossos alunos e nós mesmos temos consciência de maneiras melhores e até mesmo de soluções para melhorar as questões de trabalho e conhecimento dos alunos e nossa”.

Nesse enfoque, Ramirez (2002) chama atenção para a relação de eficácia, no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem, que requer uma compreensão maior dos envolvidos, da empatia e do relacionamento interpessoal. A partir do momento que o educador consegue refletir sobre si e percebe que existe a necessidade de mudanças, propiciará ao educando a possibilidade de também refletir sobre si e, assim, promover a necessária motivação para a mudança e para a aprendizagem.

A Escola Vermelha, assim se referiu: “O que elas fizeram de bom também foram às dinâmicas, leituras, discussão de filmes”. Assim, compreendo que as atividades de assistir e discutir filmes, realização de dinâmicas e leituras direcionadas, propostas pelas estagiárias, repercutiu positivamente, pois propiciaram aos professores **pensar na relação professor-aluno, professor-professor, enfim nas relações da escola**, e isso trouxe benefícios para todos. Ressalto as falas de Garcia (1992, p.61), quando diz que os professores precisam “comunicar e partilhar suas idéias com os outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo”. Também, cabe trazer Contini (2001), quando afirma ser necessário que a meta-aprendizagem, que diz respeito a que os implicados na atividade possam aprender a observar, a refletir sobre os acontecimentos e a encontrar seu sentido, seus efeitos e integrações, tenham seu espaço no contexto da Escola, de forma a proporcionar uma experiência enriquecedora e enriquecida pela reflexão e pela compreensão.

A Escola Amarela ressaltou **a importância das dinâmicas no sentido de serem válidas para promover a reflexão dos participantes**, tanto as desenvolvidas com os alunos como as desenvolvidas com os professores. Isso pode ser observado nessas falas: “Elas trabalharam o respeito, os limites, responsabilidade, que ajuda no desenvolvimento do aluno como ser humano”. Assim, posso inferir que esse tipo de atividade contribuiu para promover o fortalecimento pessoal no sentido de uma conscientização de que somos seres humanos em relação. Nóvoa (1992) fala da importância da reflexão sobre a experiência pessoal partilhada entre os colegas, pois isso promove o surgimento de uma prática educativa eficaz.

No que se refere às dinâmicas de grupo, Hanauer (2002) expressa que ela apareceu pela primeira vez com o psicólogo Kurt Lewin, que se interessava pelo estudo das relações entre a teoria e a prática em psicologia social. Para Osório (1986), grupo é o conjunto de indivíduos que desenvolvem ações de interação com os mesmos objetivos. Existem especificidades nas pessoas que só podem ser entendidas, se houver uma compreensão de que constituem partes de suas funções como um ser grupal.

Assim, as dinâmicas de grupo têm várias finalidades entre elas: melhorar a convivência, possibilitando aos indivíduos uma verdadeira comunicação, mobilizar a

solidariedade, promover colaboração afetiva, promover compreensão pessoal, sobre suas habilidades e limitações, seus pontos positivos e negativos, maturidade grupal, harmonia, amizade, confiança e colaboração (FRITZEN, 1981).

Portanto, retomo Osório (1986), ao referir que conviver em grupo é um desafio do novo milênio, fundamental tanto para a vivência nas comunidades onde moramos, quanto para a nação a qual pertencemos. Transformar nossa convivência diária numa convivência prazerosa, e praticar a solidariedade são fundamentais para melhorar a qualidade de vida de todos nós. Assim, mais do que nunca, é necessário entender e aprender a lidar com grupos.

Nesse sentido, percebo, pelos relatos surgidos nos grupos de discussão, uma quantidade de vivências significativas na escola com relação ao trabalho da Psicologia Escolar, o que foi mais enfaticamente salientado, por duas das escolas pesquisadas, ao concluírem que houve um crescimento dos envolvidos nesse contexto trazendo, assim, benefícios para todos.

4.2 PSICOLOGIA ESCOLAR: EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA

Nessa categoria, tenho por objetivo explicitar o que os profissionais das escolas investigadas esperam do trabalho da Psicologia Escolar. Nesse contexto, apresento, a seguir, as expectativas demonstradas nos momentos de discussão dos grupos focais e na observação relatada no diário de campo, que, nesta pesquisa, entendo como a esperança que autoriza a realização do trabalho da psicologia na escola, com relação ao trabalho a ser desenvolvido pelo estagiário de psicologia escolar.

Nesse sentido, ressalto uma das falas da Escola Azul: “A escola deposita muita esperança ao estagiário de psicologia, pois os problemas existem e às vezes precisamos de uma **palavra de ânimo e incentivo**”. Assim, para Nóvoa (1994, p. 16) “Viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar as ilusões, não é, não pode ser, renunciar a ter esperança”. Portanto, ter esperança não é se iludir, mas é acreditar que o que se espera pode acontecer.

Destaco que as quatro escolas esperam **mais clareza quanto ao papel da Psicologia Escolar**, conforme pode ser observado por meio do comentário da Escola Azul: “Não está claro o que a psicologia faz.”, “O que seria especificamente o trabalho da Psicologia Escolar”? Espera-se, inclusive, maior clareza quanto aos dias que estão desenvolvendo o estágio na escola. Para Bleger (1984), esclarecer horas diárias ou semanais e, ao mesmo

tempo, esclarecer o horário e dias de trabalho é fundamental para desenvolver um bom trabalho na instituição. Quanto a esse aspecto, cabe salientar que na Escola Amarela havia um cartaz criativo, em forma de diálogo com duas crianças, indicando o dia e horário que a Psicologia Escolar estaria desenvolvendo seu trabalho.

Entretanto, percebo que a falta de clareza vai além do esclarecimento dos dias de estágio, representa uma situação de dúvidas quanto ao trabalho que o estagiário pode fazer. Muitas vezes o que se observa é que as escolas, ainda **esperam um trabalho clínico**, pela própria história da psicologia que, segundo Tuleski *et. al* (2005), era entendida como área de atuação profissional específica, caracterizada pela psicologização de assuntos educacionais, motivando práticas individuais e igualantes, dando destaque no processo de aprendizagem e em atendimentos corretivos. Essa visão interfere, até os dias de hoje, na clareza do trabalho da psicologia na escola.

Apesar das escolas afirmarem que entendem que as estagiárias não podem fazer atendimento clínico, surgem algumas falas, como a da Escola Azul “Eu sei que os estagiários não vão clinicar, mas parece que não há um retorno das estagiárias.”, “Não sei se existe diferença na parte clínica e na parte escolar”. Mas, isso parece ficar mais na fala e não no entendimento efetivo do que pode ser realizado pelo estagiário de Psicologia Escolar no contexto da escola.

Foram identificados ainda, problemas de comunicação efetiva do que é papel da Psicologia Escolar. As quatro escolas afirmaram que, depois de certo tempo que os estagiários estão na escola, é apresentado o projeto de intervenção, no entanto, três delas: a Escola Azul, a Vermelha e a Verde salientam que não conseguem visualizar com clareza o desenvolvimento do projeto de estágio.

Para Correia, Lima e Araújo (2001) é importante que o Psicólogo Escolar faça uma análise da instituição para o desenvolvimento do projeto de intervenção, também, que compreenda o processo de ensino e de aprendizagem como algo dinâmico em constante transformação, e isso necessita de trabalho conjunto. Assim, entendo que é preciso existir um envolvimento real e claro tanto dos estagiários como da escola, pois isso reflete em trabalho interdisciplinar que será discutido na categoria – Psicologia Escolar: implicações na prática educativa.

Ainda quanto às expectativas relacionadas à clareza do papel do estagiário e à espera de um trabalho clínico, na Escola Amarela encontrei as seguintes falas: “Elas têm limitações no estágio, não podem fazer atendimentos, até porque não estão formadas ainda, a gente entende isso.”, “[...] porque as estagiárias têm um certo limite... quantas coisas a gente pede

para elas fazer e elas nos dizem que não podem, em função da URI, a gente entende que elas não podem fazer”. Na Escola Vermelha, alguns sujeitos assim se manifestaram a esse respeito “[...] e também teríamos tratamento clínico, por que pode?” Na Escola Azul, observei as seguintes falas com relação a essa questão: “Quando são solicitadas para conversar com o aluno, alegam que não podem atender, pois não podem clinicar”. E, na Escola Verde surgiu que: “[...] muitas coisas eles dizem que não podem fazer, por exemplo, de não poderem clinicar”, “Eu acho que a direção deveria deixar claro, já no começo do estágio, o que estes estagiários podem ou não podem fazer, para a gente saber até onde eles podem ir no estágio”.

As limitações são expressas nas quatro escolas, também pelos estagiários não trabalharem clinicamente e por não estarem formados. Percebi, um desejo forte, principalmente da Escola Vermelha, quanto à presença de psicólogo formado para trabalhar na escola, o que pode ser observado na seguinte fala “[...] ótimo se tivesse um profissional o tempo todo”, “[...] mas psicóloga, e não estagiários”.

As quatro escolas demonstram querer **estagiários disponíveis e autônomos para o trabalho na escola**, enfatizando a necessidade de um trabalho conjunto. Entretanto, três delas: a escola Verde, a Vermelha e a Azul evidenciam, em alguns momentos, uma ambivalência quanto a esse trabalho em conjunto, pois enfocam que é preciso ter experiência e serem formados, para resolver os problemas e, de preferência, não haver demora na resolução, esperando que a psicologia resolva de imediato o que se apresenta.

Assim, remeto à fala da escola Verde “Esperamos que os estagiários tivessem mais autonomia, porque, como ainda não é um profissional formado, a sua função na escola, muitas vezes, se limita na observação e atividades isoladas que não conseguem uma ação eficiente diante da necessidade da escola.”; “Existe uma demora significativa, principalmente com os [...] ano, na entrega dos dados pelo estagiário de psicologia”. Na Escola Azul: “[...] precisa realizar um bom trabalho diante dos professores, procurando resolver os problemas”. Em alguns casos, parece que a escola não facilita a atuação dos estagiários no trabalho integrado, o que pode resultar num sentimento de enfraquecimento e descrédito .

Retornando à Escola Azul, no sentido da expectativa de uma atuação clínica, parece que há uma projeção em relação aos pais de que a Psicologia Escolar tem de fazer atendimento na escola “o fato de terem estagiárias na escola gera expectativa nos pais, mas muitas vezes os alunos não conseguem ser atendidos, daí nós até encaminhamos para o posto de saúde”. Foi possível identificar que, nas quatro escolas investigadas, há uma expectativa de diagnósticos com expectativas de encaminhamentos, ainda de resolução pela clínica.

Dessa forma, na maioria das escolas investigadas, há uma expectativa de que a Psicologia Escolar faça um trabalho clínico, procurando “corrigir” os educandos que não se ajustam adequadamente às regras estabelecidas. Os educadores e a equipe diretiva da escola esperam que os estagiários justifiquem a dificuldade vivenciada na escola por problemas econômicos e afetivos das crianças, por problemas familiares, por falta de limites..., nessa fala, os exclusivos responsáveis pelo fracasso escolar eram os educandos e suas famílias. (TULESKI *et al.*, 2005).

Compreendo que, em algumas situações, os estagiários podem não estar contribuindo da melhor forma para que haja uma maior clareza no papel da Psicologia Escolar, pois quando falam que não podem fazer atendimento, não esclarecem, na maioria das vezes, o porquê de não poderem fazê-lo, nem o que podem fazer em relação à situação demandada. Esse esclarecimento precisa ser realizado de maneira acolhedora, pois assim o entendimento por parte da escola sobre o que não pode ser desenvolvido poderá ser melhor compreendido, não repercutindo em um sentimento de não serem escutados nas suas necessidades.

Nesse enfoque, a Escola Azul salientou: “Se não podem conversar com o aluno, como poderão ajudar?”. Nas palavras de Guzzo (2001, p. 89), trabalhar com Psicologia Escolar “é estar presente nas escolas, na maioria das vezes, transformando a demanda clínica numa demanda educacional, transformando a demanda individualizante, numa demanda institucional, que de conta do todo, de todos os espaços da escola”. Então, entendo que é necessário o estagiário saber ouvir a demanda que vem da escola e devolver de forma que ela sinta-se atendida no que veio buscar e, se houver necessidade de trabalho clínico, que ele possa ser encaminhado para o profissional competente para o caso.

As relações entre indivíduo e sociedade, indivíduo e instituições encontram-se, muitas vezes, envolvidas em distorções, e faz-se de suma importância evidenciar que, nas instituições, deve-se entender o estudo dos fatores psicológicos que se encontram em circulação, pelo fato de que nela participam seres humanos e pela mediação fundamental do próprio ser humano (BLEGER, 1984).

Nesse sentido, é preciso um olhar ampliado na direção da “complexidade do conjunto de práticas” desenvolvidas no cotidiano da escola (MACHADO; PROENÇA, 2004), porque assim, poderá ser entendido o que realmente está se passando nesse local e, a partir disso, pensar possibilidades de resolução junto aos envolvidos no conflito. Bleger (1984) diz que o psicólogo não pode desenvolver ações com todos os integrantes da instituição ao mesmo tempo. É preciso examinar “os pontos de urgência” sobre os quais intervir com objetivos imediatos, sendo que eles podem ser mudados, quando ocorrer o desenvolvimento da tarefa,

pois as instituições são formadas por indivíduos dinâmicos. Então, dada a instituição, o psicólogo propõe e centra sua atenção nas ações humanas que ali se desenvolvem, sendo necessário que ele tenha conhecimento e informações da instituição na qual está inserido.

Pelas discussões surgidas nos grupos, nas quatro escolas investigadas, existe esperança de que a psicologia escolar **trabalhe nos problemas de relacionamento, mediando conflitos com alunos, bem como lide com problemas de comportamento inadequado, de indisciplina**. Nesse sentido, apresento a fala da Escola Vermelha “[...] para auxiliar na solução de problemas de indisciplina”. Para Antunes e Meira (2005, p. 1) “o Psicólogo Escolar é situado como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar que se trata de uma demanda freqüente”.

Destaco que, nessa mediação, é fundamental também o envolvimento do professor, pois quem melhor do que ele para saber de seu aluno e poder assim ajudá-lo, uma vez que convive com ele todo o dia? Assim, concordo com Nóvoa (1994, p. 16) quando fala da esperança do professor “os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa”. Acredito que também o psicólogo não pode mudar tudo, mas pode fazer um bom trabalho, principalmente se realizado em conjunto com a equipe da escola.

Nesse sentido, Patto (2005) indica a necessidade de se compreender o que há de saudável na maior parte dos atos escolares tidos como indisciplinados e o que de preconceito tem na representação social dos oprimidos, olhados como tendo insuficiências intelectuais, patologias de personalidade e defeitos morais, quando o que acontece é que eles resistem ao instituído que os cerca. Se houver essa compreensão, com certeza, muda-se o olhar daquele sujeito para as práticas que os objetivam.

As quatro escolas esperam que a Psicologia Escolar, **desenvolva atividades voltadas para os relacionamentos e afetividade para repercussão também na auto-estima**. Entretanto, duas delas, a Amarela e a Azul, salientam que, além do trabalho realizado com o aluno, é importante desenvolvê-lo também com os professores. Entendo esse trabalho, para além da ação remediativa, mas com conotações preventivas que é o que busca a psicologia Escolar atualmente.

As crianças, desde pequenas, são capazes de sentir medo, alegria, coragem, raiva etc. que são as emoções e sentimentos humanos. Na interação do processo de desenvolvimento emocional com o educacional, algumas vezes esses sentimentos aparecem com predominância de alguns em detrimento de outros. Quando eles não são bem canalizados podem favorecer o aparecimento de problemas emocionais que dificultam a vida da criança (MALDONADO, 1986).

O relacionamento afetivo e o diálogo com o aluno são muito importantes para a diferenciação entre comportamento agressivo e a manifestação da patologia. Se o aluno puder efetivamente expressar o que sente, num clima de compreensão e paciência, o educador não terá dificuldades em agir e ambos terão crescimentos. É necessário reconhecer o quanto a proximidade com o aluno, em dificuldades, pode ser benéfica para a criação de um espaço seguro de diálogo, que trará resultados concretos na escola (TAMBOSI, 2002).

O aluno precisa ser aceito, assim ele se torna menos agressivo, menos defensivo e começa ter atitudes de colaboração, torna-se mais aberto e mais disponível em relação aos seus sentimentos e ações, aceitando mais facilmente as regras e limites ligados a aprendizagem. Nesse sentido, entendo que a Psicologia Escolar pode ser uma forte aliada na promoção de espaços de discussão que propiciem uma compreensão maior do aluno, tanto para o professor quanto para o próprio aluno que convive nesse espaço.

Na fala de Pedroza (2003) “a presença do psicólogo no dia-a-dia da escola constitui-se de grande necessidade para criar espaços de diálogo e reflexão, a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática”. A interferência da afetividade no processo de aprendizagem é fundamental. Neste sentido, Dolle (1979) citado por Sukiennik (1996), ressalta que é impossível separar a afetividade da cognição, porque ambas “utilizam das mesmas vias de recepção, de registro e de expressão” (SUKIENNIK, 1996, p. 96). Assim, qualquer atividade cognitiva pressupõe a afetiva e vice-versa.

A afetividade é mobilizada por meio da vivência, na qual o educador cria um vínculo de afeto com seu educando. Toda criança precisa de estabilidade emocional para atingir um envolvimento maior com a aprendizagem e, assim, a afetividade é um meio impulsionador para alcançar a totalidade nesse processo. Portanto, o educador que promove o afeto em seu cotidiano escolar, tem disponibilidade e criatividade para ensinar os conteúdos escolares, proporciona um vínculo estimulador na construção do conhecimento de seu educando (MACARI; FERRARI, 2004).

A Escola Amarela enfatizou a importância dos estagiários trabalharem **as fases do desenvolvimento**, para que os educadores pudessem entender e reconhecer as mudanças que ocorrem com os educandos nas diferentes fases pelas quais eles passam e que, muitas vezes, interferem na aquisição do conhecimento e no relacionamento como um todo. Saber sobre o desenvolvimento humano significa conhecer as características de uma determinada faixa etária, possibilitando a compreensão das individualidades.

Nesse sentido, o educador, para propiciar o desenvolvimento integral de seu educando precisa considerar suas condições psicológicas, suas necessidades sociais, culturais e conhecer o seu nível de desenvolvimento a fim de compreender a influência dos mesmos na aprendizagem (ZANDOVALLI *et al.*, 1982). É claro que, no contexto da escola, isso pode ser vivenciado pelo educador, de maneira parcial, em função do tempo e das suas próprias estruturas psicológicas. Porém, se há uma ajuda e envolvimento, tanto da psicologia como da educação, elas poderão, de forma conjunta, fazer o que tiver ao seu alcance para efetivação da compreensão do educando, segundo as fases do desenvolvimento.

Foi possível identificar ainda que as escolas Amarela, Azul e Vermelha esperam que os estagiários **trabalhem questões relacionadas com a sexualidade**. Para Bock (1999) existem muitas áreas que se propõem a tratar a sexualidade humana e, dentre elas, a Psicologia, no que se refere principalmente ao prazer sobre os sentimentos que acompanham a sexualidade e a diferença entre sexo e sexualidade. Além disso, a autora enfatiza que, discutida ou não, a sexualidade está presente no dia-a-dia de todas as pessoas, e refletir, além de esclarecer dúvidas, sobre isso é essencial para a auto-aceitação sem medos e angústias.

Acredito que, a partir das falas identificadas nas três escolas citadas acima, discutir sexualidade nesse contexto tenha como objetivo auxiliar os alunos no sentido de terem um espaço para falar sobre si na escola, reportando-os, assim, a uma vivência mais saudável quanto a entender suas sensações, o crescimento de seu corpo, gravidez na adolescência e riscos de contaminação das doenças sexualmente transmissíveis. Dessa forma, a educação sexual, na Escola Amarela é compreendida como uma ajuda para melhor vivenciar, também, a filosofia da escola por meio das atividades com os alunos e com professores.

Percebo, pelas falas nos grupo das quatro escolas, um forte desejo de que o estagiário ajude os professores na **resolução das dificuldades de aprendizagem**, auxiliando, assim, no processo de ensino e de aprendizagem. Antunes e Meira (2005) situam o Psicólogo Escolar como mediador no processo de elaboração de ações para superação da queixa escolar que acontece numa demanda freqüente. Assim, é preciso entender o que se passa com os envolvidos na dificuldade de aprendizagem, procurando auxiliar para a superação dessa situação.

Há expectativa por parte das quatro escolas quanto ao **trabalho com a família**, para que elas possam estar mais envolvidas com o processo de escolarização de seus filhos, ajudando com as dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, elas entendem que a realização de reuniões e palestras para as famílias é algo que precisa acontecer com a

mediação da Psicologia Escolar, visto em falas como essa da Escola Amarela, “As reuniões e palestras com os pais informa e esclarece, ajudando a família e a escola.”, na Escola Azul: “Eu acho que era preciso um trabalho de orientação com os pais organizado pelas estagiárias.”, na Escola Vermelha: “[...] mas, precisa se fazer um elo com a família [...]”, e na Escola Verde: “[...] também com os pais seria interessante o trabalho, porque as vezes os pais não aceitam o que a gente fala”.

Assim, saliento que as escolas buscam a interação com a família, entendendo que isso é fundamental para o processo educacional. Dessa forma, referencio Vokoy e Pedroza (2005, p. 6), quando falam sobre a necessidade da escola reconhecer a importância da família, pois família e escola precisam estar juntas numa “relação de apoio sem transferências de responsabilidades”, e, também, Machado (2000), quando salienta que é necessário ajudar os pais a compreenderem o processo educacional no que diz respeito a um conhecimento melhor da realidade de seus filhos:

[...] no trabalho junto aos pais, o psicólogo ao explicar e defender os objetivos educacionais, não deve impor sua visão de educação, mas orientá-los no sentido de entendimento de sua intervenção, possibilitando a formação de grupos de expressão e comunicação, para um melhor conhecimento da realidade da criança (MACHADO, 2000, p. 6).

Orientar pais e professores para lidar com questões como preconceito, exclusão, crianças com necessidades especiais, apareceu na Escola Amarela, o que pode ser observado na seguinte fala: “[...] quando vem algum parecer, que eles exigem um tratamento especial e os professores se sentem mal em não poder ajudar”. Então, a Psicologia Escolar pode desenvolver um trabalho de mediação para que a escola possa lidar de forma mais tranquila nesses casos.

Para tanto, busco em Antunes e Meira (2005), quando trazem que as crianças portadoras de queixas escolares, os alunos de classes especiais e o desenvolvimento de trabalho com estudantes encaminhados para avaliação psicológica precisam da psicologia e dos demais profissionais da escola, porque, assim, juntos, poderão problematizar as concepções, as práticas e as políticas presentes nos casos, nas histórias e nos discursos analisados, referindo-se ao funcionamento da instituição como um todo.

Identifiquei ainda uma expectativa com relação ao auxílio em **situações difíceis na relação da escola com a família**, como o caso da Escola Vermelha, em que foi relatado, com sofrimento, que os pais “invadem” a escola, mandando recado, às vezes pelos filhos, quando

não gostam de alguma fato que acontece, como pode ser observado por meio da seguinte fala “[...] tem que focar nos pais, sabe esses dias a mãe da minha aluna mandou dizer que [...]” . Percebi, que nessa escola, os pais parecem intimidar o professor, por meio de recados mandados por seus filhos, quando eles próprios não vêm para a escola “tirar satisfação” tanto com professores, quanto com outros alunos, colegas de seus filhos.

Nesse contexto, é preciso que se promova o fortalecimento dos profissionais da escola para lidar com situações tão mobilizadora de sofrimento. Para Montero (2003), o fortalecimento é a potencialização nos pontos fortes da pessoa, ao invés de centrar-se nos pontos debilitados. Assim, compartilho com a autora a idéia de fortalecimento e, compartilho também, com Vokoy e Pedroza (2005, p. 5), na necessidade de criar, na escola, espaços de discussão “[...] para que os membros da escola expressem seus conflitos, repensem as relações hierárquicas e busquem determinantes históricos para os fenômenos escolares”. Pois, isso proporcionará aos envolvidos “[...] o estabelecimento de trocas de idéias e promoção de mudanças de atuação frente às dificuldades relacionais” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p.5).

Pelas falas das quatro escolas, aparece um desejo de **trabalho com a comunidade escolar para promoção de melhores convivências nesse local**. A Escola Amarela assim se refere: “As reuniões com professores ajudam na união e no conhecimento entre ambos”. No espaço escolar é fundamental desenvolver ações de resgate e de valorização das relações entre educador, educando e pais, buscando um resgate da história de vida de cada envolvido na instituição, para que se promovam relações culturais nestes locais. Essas ações buscam a promoção da saúde e a humanização das relações (CONTINI, 2001).

Duas escolas, a Amarela e a Azul, apontaram a necessidade da **Psicologia Escolar auxiliar os professores a pensarem em aulas mais dinâmicas**, focadas no estímulo para que os alunos possam ter sucesso na escola e querer estudar. Assim, cito a fala da Escola Amarela, “[...] que seja um suporte no trabalho do professor.” E, a Escola Azul: “Nós falhamos em não passar conteúdos funcionais para os alunos. A gente tinha que estar sempre estimulando, ter mais dinamismo”.

Nesse contexto, entendo a preocupação dos professores, pois, pela aceleração em que a sociedade vive, alguns acabam não conseguindo priorizar o desenvolvendo do processo educativo de forma dinâmica, alegre e criativa. Isso faz com que eles percebam a falta de interesse do aluno, principalmente em aulas mais monótonas. Então, para essas duas escolas, a Psicologia Escolar poderia estar promovendo espaços de discussão relacionados a essa temática, num resgate da alegria e da criatividade.

Assim, apresento o que Freire (1993, p. 9-10) afirma quanto à alegria que faz falta na escola nos tempos atuais:

Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que o educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

Portanto, é preciso salientar que há uma necessidade de acreditar que o tempo dedicado à reflexão e ao resgate do amor com envolvimento, à responsabilidade e à alegria pode transformar-se em ações efetivas no ambiente escolar, estendendo-se à sociedade e, assim, melhorar... transformar o mundo em que vivemos.

4.3 PSICOLOGIA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Essa categoria tem por objetivo explicitar as implicações e as repercussões da Psicologia Escolar na prática educativa, sendo que, esses dois termos, por vezes mostram-se muito semelhantes e acabam, entrelaçando-se no fazer escolar. Entretanto, é necessário salientar que implicações, nesta pesquisa, são entendidas como um envolver-se num trabalho na escola. Dessa forma, há a possibilidade de entender a interdisciplinariedade entre a Psicologia e a Educação e, assim, possibilitar o diálogo entre essas duas áreas, buscando compreender se aparece ou não o desejo de trabalho envolvido, de forma interdisciplinar. Para Gasparian (2007, p. 27), “o trabalho interdisciplinar amplia a visão pedagógica possibilitando uma maior mobilidade deste profissional e dos elementos que compõem a instituição no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo crescimento pessoal e grupal”.

Fazenda (2002, p. 33) preconiza que

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las.

E, repercussões, são entendidas, também nesta pesquisa, por ações que, mediadas pela Psicologia Escolar, fazem-se sentir na escola. Elas vêm como um ecoar, refletindo na ação pedagógica, vivenciada com emoção, alegria e saber, significada no cotidiano escolar, estendendo-se para além dos limites da escola, por todos os envolvidos nesse contexto. Para Freire (1996, p. 161), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”.

Nesse contexto, apresento o que as quatro escolas pesquisadas relatam sobre o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, segundo as discussões no grupo e a observação realizada e registrada no diário de campo. Nas escolas Amarela e Azul é percebido como **significativo o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar** na prática educativa, já na Escola Vermelha e na Verde foi mencionado, num grau mínimo, essa significação em relação ao trabalho do estagiário, mas realçaram a necessidade de ter um profissional da psicologia. Entretanto, na Escola Azul, também foi referida a necessidade de profissionais experientes. Essa necessidade parece vir da experiência positiva vivenciada pela escola com uma dupla de estagiárias que já eram mães. A Escola Amarela assim salientou: “A psicologia escolar e a educação devem trabalhar juntas na escola.”, “Os médicos sugerem acompanhamento das psicólogas na escola”. A Escola Azul “Sozinha a gente não consegue muita coisa, mas com ajuda das psicólogas conseguimos mais”. Nesse sentido, nessa mesma escola, é preciso ressaltar a fala quanto a ter psicólogas experientes: “Acho que precisa de mais acompanhamento de psicólogas experientes, além das estagiárias”.

Percebo que, mesmo esperando a Psicologia Clínica, que, inclusive, traz como limites o trabalho do estagiário, já discutido anteriormente, na categoria Psicologia Escolar: expectativas dos profissionais na escola, as quatro escolas, cada uma do seu modo, conseguem transpor e vivenciar o trabalho com o outro, desejando que ele aconteça na escola, porém precisam avançar nesse caminho. Para tanto, é fundamental “enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida” (PEÑA, 2001, p. 63).

A Escola Vermelha assim se referiu, em relação ao trabalho conjunto da Psicologia Escolar e da Educação: “Quem não precisa de psicóloga? Até nós precisamos”, “[...] mas, psicólogas e não estagiárias”. Na Escola Verde apareceu a seguinte fala, ainda relacionada a

esse contexto: “[...] seria uma necessidade, deve-se abrir uma vaga para psicólogos, porque parte dos problemas da sala de aula seriam resolvidos”. Essas escolas trouxeram, com expectativas positivas, que estava sendo estudado pelo governo estadual uma nova lei que tornaria obrigatório em todas as escolas a criação de salas multifuncionais, onde profissionais de áreas diversas³³ trabalhariam. Então, como foi visto, nessas duas escolas houve uma valorização maior do trabalho conjunto com o profissional da psicologia, entendendo o estagiário como não preparado para atuar na escola.

Cabe trazer o que o Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (2004, p.3) apresenta quando se refere ao trabalho do estagiário na escola:

[...] as diretrizes consideram as inúmeras possibilidades de desenvolvimento das teorias e técnicas psicológicas, recursos e estratégias de ações. Valorizam as ações multidisciplinares³⁴, a exploração das interfaces com outras áreas e profissões e levam em conta a expansão da atuação profissional para novos contextos. Além disso, acentuam dimensão social e ética da profissão e o respeito aos diferentes fenômenos pessoais, grupais e culturais.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a necessidade e o desejo de trabalhar conjuntamente Psicologia Escolar e Educação; entretanto, a Psicologia Escolar é representada pelos estagiários, pois não temos uma realidade de trabalho com psicólogo na escola pública, em nossa cidade e região³⁵. Assim, é preciso entender que o estágio faz parte da formação do futuro profissional, de forma que, para o aluno (estagiário) tornar-se profissional, ele precisa vivenciar o período do estágio.

Acredito nas palavras da Peña (2001, p. 63), que aponta para a necessidade de

[...] despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente, e transcender à busca do ser maior que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar e, principalmente, ouvir. Ouvir você e o outro. É assim que concebo o ato de educar. É assim que entendo o educador interdisciplinar.

³³ Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, entre outros.

³⁴ Entendido nesse contexto como interdisciplinar, bem como trans-disciplinar, que segundo Ismael Assumpção no livro *Práticas interdisciplinares na escola* de Ivani Fazenda (org., 2001) salienta a referência feita por Joel Martins quanto ao significado desse termo que pode ser visto como um movimento que ultrapassa “os limites que circundam a epistemé em ontologias regionais buscando a unidade do saber” (p. 24).

³⁵ Noroeste do RS, denominada de Médio Alto Uruguai.

Então, vejo que todos os envolvidos no contexto escolar precisam “olhar” e “escutar” melhor, tanto a si como ao outro, para Freire (1996, p. 135), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Essa escuta precisa acontecer sem preconceitos para que se possa vivenciar plenamente a interdisciplinariedade, não como algo distante, como um sonho que dificilmente se alcança, pois, como salienta Santo (2001, p. 54), “não se trataria de “sonhar com o futuro”, mas de ter consciência das transformações, que acontecem permanentemente”.

Duas das escolas investigadas, a Amarela e a Azul ressaltaram o **empenho por parte dos professores para resolver os conflitos em sala de aula, e que, quando esgotadas suas possibilidades, buscam auxílio da psicologia**. A Escola Amarela evidenciou nesta fala: “Nós tentamos, mas, às vezes, fica muito difícil e não damos conta de tudo, saber o que está acontecendo na casa do aluno, a gente precisa de ajuda”. E, na Escola Azul: “Quando o comportamento do aluno não está de acordo com as normas estabelecidas na escola, procuramos ajuda da psicologia.”, “Acho que há uma necessidade de se trabalhar mais com os professores, para haver uma troca de experiências e um apoio”.

Cumprе sinalizar que, o encontro da Psicologia com a Educação, na escola, pode ser entendido como uma busca por melhoras e avanços nesse ambiente, de forma que resulte numa melhor na convivência nesse local. Assim, é possível entender como um movimento de formação continuada, de atualização, que vai além de saber o conteúdo e alcança as relações interpessoais, porque, como diz Freire (1994), os educadores precisam buscar, criar e recriar, o que significa a atualização em seu contexto escolar.

Dessa forma, é necessário que haja discussão e troca de idéias possibilitando construções conjuntas que levem a um melhor conviver, e reflitam na melhoria da educação. Partilho com Nóvoa (1992), quando alerta para o significado de discutir a prática numa busca de resolver os problemas que surgem na escola.

É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade de teorizar e para encontrar respostas mais adequadas, que a formação adquire todo seu significado. Esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos dá um novo sentido às práticas de formação contínua construídas a partir das escolas (NÓVOA, 1992, p. 73).

Portanto, é também nessa interação dos profissionais na escola que a educação atualiza-se e renova-se. Assim, conforme Correia, Lima e Araújo (2001), a Psicologia Escolar

precisa desenvolver um trabalho interdisciplinar, unindo-se com a equipe escolar, para então observar a interação professor-aluno, a inserção deles no processo grupal e ajudar no planejamento de programas de ensino por meio de sugestões e estratégias que possam favorecer a aprendizagem e o bom convívio da comunidade escolar. É necessário salientar que os conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do ser humano são importantes para o Psicólogo Escolar, que pode planejar as diversas atividades junto com os demais profissionais da escola.

A Escola Amarela e a Escola Azul evidenciaram, ainda, que o trabalho da Psicologia Escolar **contribuiu para que professores e alunos pudessem conhecer-se melhor e unir-se num trabalho conjunto, desenvolvendo a auto-estima do grupo**. Isso pode ser observado por meio da fala da Escola Amarela, “Esse trabalho ajuda na auto-estima do grupo, valoriza o trabalho do professor no dia-a-dia da escola.”; “Esse trabalho ajuda de forma que os professores se unam e se conheçam melhor, direcionando seu trabalho de forma conjunta.” e a da Escola Azul, “O acompanhamento das estagiárias ao professor foi bom, porque despertou mais sua auto-estima e tornou melhor o convívio na escola.”; “É bom para o estudante quando é dada abertura para ele falar”.

Para Vokoy e Pedroza (2005 p. 5), é preciso garantir aos professores “um espaço para reflexão de sua prática educativa”. Dessa forma, a Psicologia Escolar pode contribuir para a “formação pessoal do professor, numa perspectiva teórica metodológica, que possibilita a compreensão das relações de extrema complexidade e contradição que envolve o cotidiano da escola” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 5).

Silva e Aranha (2005) consideram que o trabalho maior da educação é a formação de um ser cidadão e que isso acontece também pela relação professor-aluno. Além disso, essas autoras apontam que tal relação deve ser analisada a partir de um olhar bi-direcional, olhando tanto o professor quanto o aluno como atores responsáveis do processo educacional. No entanto, essa relação não deixa de ser assimétrica, pois o professor tem um nível maior de escolaridade, maior experiência de vida, habilidades sociais melhor desenvolvidas e uma complexidade intelectual. Assim, essas diferenças tornam evidente uma diferenciação nos papéis desempenhados por cada um.

A Escola Amarela partilhou que, ao **solicitar a ajuda da Psicologia Escolar para as atividades que desenvolve, é sempre atendida** e que acolhe bem o que é proposto pelas estagiárias no que se refere ao atendimento da comunidade escolar, o que pode ser percebido nas seguintes falas: “Tudo o que a gente pede elas fazem, claro dentro das possibilidades.”; “Elas estão sempre inseridas nas atividades da escola”. Assim, foi demonstrado que existe

comunicação, sintonia e confiança no trabalho conjunto, e que a escola proporciona certa autonomia para estagiários “circularem” pela escola e eles, por outro lado, implicam-se nas atividades da escola.

Para Fazenda (1979, p. 108), “[...] interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Para Barbosa (2001, p. 66), a “[...] interdisciplinariedade é também a prática da fala, da escrita e da linguagem, que são requisitos fundamentais no processo de ensino aprendizagem”. Portanto, isso tudo é um processo dinâmico que requer conhecimento, desejo e esforço para realização, e como diz Peña (2001, p. 74), “[...] ser interdisciplinar, hoje, requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação”.

Raposo e Maciel (2005) afirmam que o ambiente em que se exerce a profissão influencia significativamente o desenvolvimento pessoal e profissional. A escola precisa ser um contexto de trabalho e formação, com gestão democrática e com participação nas práticas curriculares. Assim haverá a efetiva valorização do trabalho do professor como sujeito pensante, agente de transformação. Transformações estas que ocorrem a partir de uma reflexão partilhada entre colegas de trabalho que percebem que seu papel e seu lugar na escola são reconhecidos. Assim, pode-se pensar essa transformação também por meio de um trabalho interdisciplinar que para Peña (2001), é inovar, procurar novos caminhos, que levam à busca e o encontro do trabalho interdisciplinar. Porém, para isso, ele diz “é preciso ter coragem de mudar, de romper com o formal, com o objetivo, de transformar o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida” (PEÑA, 2001, p. 62).

A Escola Amarela afirma que a **falta de tempo dificulta a programação e o desenvolvimento maior de um trabalho conjunto**, mas que procura superar isso, o que pode ser observado por meio das seguintes falas: “\o tempo dificulta, mas nos empenhamos”; “Falta tempo da parte da escola, quanto da parte das estagiárias”. O tempo é algo que parece estar sempre faltando na atualidade, isso acaba gerando desconforto e até mesmo angústia no ser humano, mas é preciso ser crítico em relação a isso, procurando encontrar formas de viver melhor, para assim contribuir de forma eficaz no contexto em que se está inserido.

Para Nóvoa (2007), é preciso começar a modificar nossa atitude, pois experiências importantes da pedagogia iniciaram com pequenas iniciativas. Ele salienta que não é preciso andar numa “roda viva” procurando aquilo que, na verdade, “só conseguimos encontrar dentro de nós e num diálogo profissional com nossos colegas” (NÓVOA, 2007, p. 31). Ele, traz ainda, que a dúvida faz nascer o melhor de cada um de nós, e que é preciso partilhar a

dúvida, as hesitações e as dificuldades, por meio do diálogo com as outras pessoas, pois “[...] é o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2007, p. 31).

Na Escola Azul, a **dificuldade apontada foi a da comunicação**. A escola parece ficar “perdida”, ao não receber o devido retorno do que foi solicitado. Porém, essa questão não foi percebida com a dupla de estagiárias já referidas anteriormente. É preciso salientar que a comunicação na escola foi discutida na categoria Psicologia Escolar: vivência significativa na escola.

Na Escola Verde salientaram a falta de clareza da proposta de estágio e a falta de local apropriado, na escola, para o trabalho da Psicologia Escolar, o que pode ser observado em falas como essas: “Não se entende direito porque às vezes eles dizem que não podem atender o aluno, seria bom se ficasse mais claro.”; “Precisa um local apropriado para o trabalho deles porque eles não têm uma sala só para eles”. Nessa escola, percebemos o forte desejo de ter a psicologia clínica, então, com isso, não conseguem ver nitidamente o trabalho da Psicologia Escolar. Na Escola Vermelha, também percebi que esperam o trabalho clínico, mas isso, às vezes, fica confuso, repercutindo na falta de esperança em acreditar num trabalho mais efetivo da Psicologia Escolar com a Educação, desenvolvido pelos estagiários, o que é referenciado em falas como a seguinte: “Se tivesse psicóloga, teríamos tratamento clínico, porque pode?”

Barbosa (2001, p. 74) salienta que “a prática interdisciplinar sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade que reflete no setor educacional através da formação do professor, treinado por um saber fragmentado e realizando o seu trabalho sob as mais adversas influências”. Na fala de Pedroza (2003, p. 6), “a presença da psicologia Escolar no dia-a-dia da escola pode constituir-se de grande necessidade para criar espaços de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática”.

Assim, de acordo com Maluf (2003), é fundamental preparar o estudante de psicologia para atuar na área educacional por meio de sua inserção no conhecimento do fenômeno educação; prepará-lo para o trabalho em instituições, principalmente na escola; prepará-lo para compreender a função determinante das interações entre os adultos e as crianças, pais, funcionários e educadores. Para que o trabalho na área da educação seja eficaz, o psicólogo precisa ter alcançado competências e habilidades para entender e direcionar suas ações sobre as condições em que as condutas se constituem e se modificam (MALUF, 2003).

Nessa perspectiva, a mudança vem com a construção de um trabalho coerente com a realidade e as necessidades das pessoas envolvidas na escola, assumindo os desafios diários que se apresentam. É sonhar, amar, é ter paciência consigo e com o outro. É acreditar, valorizando-se e valorizando o outro. É conviver com as próprias imperfeições e com as

imperfeições do outro. É dedicar-se ao estudo, a reflexão... interatividade... ação. É acreditar que é possível transformar o mundo, estando comprometido como seres humanos que trabalham com seres humanos. Assim, compartilho com Freire (2000, p. 54), que “não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto [...]. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes demoradas”. E, também, compartilho com Fazenda (2001, p. 14), que “[...] perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar”. Portanto, temos de começar a construção desses “projetos” dentro de nós mesmos e, em seguida, interagir em nossas escolas.

É preciso trazer presente que as quatro escolas pesquisadas perceberam repercussões positivas na prática escolar com a mediação da psicologia. No entanto, duas delas, a Verde e Vermelha, citam, com grau mínimo, essa atuação na prática educativa, fato evidenciado nas discussões e observações realizadas no diário de campo.

Nesse sentido, ressalto que as escolas Azul e Amarela destacam **o resgate de sentimentos entre professores, alunos e pais**, como repercussão importante na prática educativa a partir do trabalho da psicologia Escolar. Nesse contexto, apresento a fala da Escola Azul: “O acompanhamento das estagiárias foi positivo, porque despertou no professor sua auto-estima e tornou melhor o convívio na escola.”; “[...] auxilia na prática educativa também no momento que os pais vêm para a escola e passam a conversar mais com seus filhos participando do seu desenvolvimento”. Na Escola Amarela, destaco as seguintes falas: “As reuniões com professores possibilitam a união e o conhecimento entre ambos”; “[...] e, as reuniões com os pais informam e esclarecem, permitindo uma relação melhor com a família e a escola”.

Dessa forma, cito Vokoy e Pedroza (2005, p.10), quando trazem presente a importância das reuniões promovidas pela psicologia na escola, pois elas criam “um espaço de escuta e acompanhamento do cotidiano do professor, propiciando um conhecimento de suas necessidades [...] que vão desde a atuação pedagógica até a relação com a família”.

No que se refere aos sentimentos, é fundamental a vivência da afetividade, pois ela é mobilizada por meio das relações, de vínculos afetivos que precisam acontecer na escola. Todos precisam de estabilidade emocional para atingir um envolvimento maior com a aprendizagem e, assim, a afetividade é um meio impulsionador para alcançar a totalidade nesse processo. Portanto, o educador que promove o afeto em seu cotidiano escolar, tem disponibilidade e criatividade para ensinar os conteúdos escolares, proporciona um vínculo

estimulador na construção do conhecimento de seu educando (MACARI; FERRARI, 2004). E, como acredito, em seu próprio conhecimento.

Assim, é preciso que a escola proporcione um ambiente facilitador da interação humana que prepare o indivíduo para convivência em grupo e em sociedade. Muitas das nossas necessidades afetivas de criança e adolescentes são atendidas na escola. A partir disso, pode pensar-se que a relação professor-aluno necessita levar em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos que cercam a relação. Assim, as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de extrema importância na educação, visto que a afetividade constitui a base das relações da pessoa frente às diferentes situações da vida (VASCONCELOS *et al.*, 2005).

Na Escola Vermelha, foi afirmado que o **trabalho desenvolvido com os alunos, em sala de aula**, repercutiu positivamente, o que pode ser observado por meio da seguinte fala: “Eu percebi que o trabalho foi bom, mas, na hora, elas não conseguiam ter limites com a turma.”, e na escola Verde, a mediação de conflitos, principalmente com os alunos das séries finais foi positiva, e também auxiliou com relação a algumas dificuldades de aprendizagem, o que foi salientado nestas falas: “[...] ajuda para mediar conflitos surgidos entre os alunos das séries finais [...]”, “[...] quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem e nos relacionamentos”. Porém, é necessário ressaltar que isso não aconteceu com a maioria dos estagiários que desenvolveram o estágio nessas duas escolas.

Conforme Cassins *et al.* (2007), a Psicologia Escolar precisa participar da equipe escolar, pois, assim, poderá apoiar o professor na seleção de técnicas adequadas para inclusão “de alunos com dificuldades de aprendizagem e ou comportamentais, programas de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia-a-dia da sala de aula, nas quais os fatores psicológicos tenham papel preponderante” (CASSINS *et al.*, 2007, p. 17).

A Escola Azul, mais especificamente nos encontros promovidos por uma dupla de estagiárias referidas anteriormente, e a Escola Amarela enfatizaram a importância dos encontros promovidos pela psicologia. Essa atividade propiciava ao professor “parar” para escutar-se e escutar seus colegas, numa troca pedagógica, como pode ser observado na fala da Escola Amarela: “São importante esses momentos que podemos trocar experiências”. Nessa atividade, os professores refletiam sobre a vida cotidiana no ambiente escolar, e isso acabava por estender-se a uma prática educativa mais dialogada e compreensiva entre todos os segmentos da escola.

Nóvoa (1992) aponta que práticas educativas eficazes são construídas com reflexão da experiência pessoal compartilhada entre os colegas e com atualização de novas metodologias de ensino desenvolvidas na prática pedagógica. Assim, percebo que as reuniões desenvolvidas com dinâmicas de grupos ou não, representam um momento de “parada”, de escuta, repercutindo na ação cotidiana na escola com efeitos na prática educativa.

As escolas Azul, Amarela e Vermelha reputaram como significativa a mediação da Psicologia Escolar com repercussões positivas no **comportamento dos alunos**. Isso foi salientado na Escola Azul, por estas falas: “As vantagens do trabalho são os alunos se conhecerem melhor, o que ajuda na auto-estima deles, na motivação para aprender, porque faz eles se sentirem mais valorizados”; “Achamos que ajuda na prática educativa na abertura dada ao estudante de expor sua fala”. Na Escola Amarela cito estas falas: “Sim, contribuem para que o aluno cresça no seu rendimento escolar”; “Ajuda também no desenvolvimento do aluno como ser humano”. E, a Escola Vermelha disse que “[...] contribui para o crescimento do grupo nos aspectos afetivos, emotivos e sentimentais dos alunos”.

As relações vivenciadas na família e na escola são fundamentais para a auto-estima das crianças e adolescentes. Segundo Sabini (1995, p. 92),

A escola também desempenha um papel importante no desenvolvimento da auto-estima. O professor tem uma grande influência sobre o ajustamento emocional da criança, uma vez que ele é o primeiro adulto fora do círculo familiar a quem ela deve obedecer e de quem precisa receber reconhecimento e aceitação.

Nesse sentido, entendo a mediação da Psicologia na Escola como um suporte para o trabalho do professor, em que todos podem envolver-se, de forma que o resultado seja benéfico, não só nesse contexto, mas também ultrapasse os portões da escola, chegando à sociedade.

A Escola Amarela destacou que o desenvolvimento de **atividades comemorativas do dia dos pais e das mães**, promovidas pela escola e pela psicologia, obtiveram repercussão significativa na prática escolar, pois trouxeram, em cada data respectiva, os pais e as mães para festejar na escola o seu dia, o que pode ser observado pela seguinte fala: “A palestra do dia das mães e dos pais foi muito importante para os pais da escola que pareciam sentir-se mais valorizados”.

Vokoy e Pedroza (2005) enfatizam a necessidade de a escola reconhecer a importância da família na estruturação do ser humano. Assim, família e escola terão uma relação de apoio, sem oposição, pois ambas são instituições fundamentais na estruturação humana. E, ainda,

“[...] a escola é o ponto de passagem entre a identificação da família e a identificação mais ampla do grupo social externo” (LEITE, 1997, p. 312).

As escolas Azul e Amarela apontaram ainda, como repercussões na prática educativa a situação em que aluno necessita de **encaminhamento para ser avaliado por outros profissionais**, ação essa que é desenvolvida pela Psicologia Escolar. Nesse sentido, apresento a fala da Escola Azul: “Quando precisa fazer encaminhamento, caso que o estagiário não consiga resolver no âmbito escolar, elas fazem.”; a fala da Escola Amarela: “Quando a psicóloga faz o encaminhamento, parece que os pais dão mais credibilidade”; e, a fala da Escola Vermelha: “A psicologia é fundamental para os encaminhamentos”.

Quando a situação encaminhada pelos professores chega à Psicologia Escolar, é necessário, que ela procure “conhecer como o professor entende os problemas do aluno, colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 5). Dessa forma, poderá auxiliar um desfecho saudável ao que se apresenta. Entretanto, se o que for identificado pela Psicologia Escolar referir-se à necessidade de atendimento clínico, tanto no âmbito da psicologia como de outros campos profissionais, deverá ser realizado os encaminhamentos necessários. Ainda segundo os autores supracitados “quando a demanda transcende o trabalho da psicologia no espaço escolar, ela encaminha ao profissional especialista, por exemplo, psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo” (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 9).

A Escola Amarela aponta que o **trabalho do estagiário é comprometido com a escola, e que ela tem confiança nesse trabalho**, o que pode ser observado em falas como estas: “A gente vê um comprometimento das estagiárias.”; “A gente confia bastante nelas”. Esse sentimento de confiança e de compromisso é percebido como significativo e teve repercussão positiva, tanto que nesse ano (2008) há uma reivindicação dessa escola, para aumentar o número de estagiários, demonstrando a importância e a necessidade da Psicologia Escolar nesse contexto. Contini (2001, p. 125) refere-se ao trabalho da psicologia, salientando que “uma constante preocupação com a construção de um profissional ético, inserido cada vez mais nas questões do nosso tempo e profundamente comprometido com um trabalho que possa promover a saúde da população”.

Na Escola Vermelha, referindo-se principalmente a uma dupla específica de estagiárias, foi salientado que **elas não têm o comprometimento que a escola espera**, o que pode ser observado por meio de falas como estas: “Elas não tem aquele comprometimento [...]”; “O que eu penso sobre estágio não é isso, quando eu era estagiária vestia a camisa”. Percebo, por falas e pelas anotações do diário de campo, que, nessa escola, os professores

estão fragilizados e precisam ser fortalecidos, como já foi abordado o motivo na categoria Psicologia Escola: expectativas dos profissionais na escola. Os professores sentem-se sobrecarregados nas atividades docentes, e isso repercute no entendimento de não serem ajudados da maneira que entendem a ajuda que precisa vir da Psicologia Escolar. Percebo que o auxílio mais efetivo, em determinados momentos, precisa vir, quando o professor, na sala-de-aula, necessita ser substituído por algum motivo ou porque ele não pode comparecer, ou porque precisa fazer um chá para o aluno, ou ajudar servir e recolher utensílios depois do lanche, dentre outros, pois, ouvi falas como estas: “Nós temos que fazer de tudo um pouco, somos enfermeiras, mãe, faxineiras e, também, psicólogas.”; “As estagiárias não sabem o que a gente [...]”. Nesse sentido, entendo que a docência aparece muito misturada com um “cuidado” maior pela própria necessidade que os alunos dessa escola têm. Então, parece que acaba repercutindo na falta de comprometimento das estagiárias, que, talvez, não conseguiram entender e lidar com essa situação de maneira mais adequada.

Portanto, existe uma dificuldade, também já expressa anteriormente, quanto ao papel da Psicologia Escolar, mas entendo que está faltando ainda, o diálogo mais efetivo com um envolvimento maior da capacidade de escuta por parte dos estagiários para traduzir as necessidades dessa escola. Segundo Vasconcelos *et al.* (2005), o diálogo e a afetividade são vistos como fundamentais nas interações que precisam acontecer com as pessoas na escola [...] associados aos fatores psicológicos, são vínculos entre os aspectos cognitivos e as ações concretas.

Nas quatro escolas pesquisadas houve, com graus variados, destaque negativo na atuação de alguns estagiários de Psicologia Escolar, quanto a eles **não possuir um entendimento prático do contexto escolar**. Isso repercutiu na escola como uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho deles. Na Escola Amarela, isso pode ser observado por meio da seguinte fala: “Eles precisam saber mais da realidade da sala de aula”. A Escola Vermelha assim referenciou: “A teoria é diferente, nós temos uma caminhada de realidade.”; a Escola Azul comentou: “Algumas precisam entender mais sobre o trabalho prático na escola.”, e na Escola Verde citaram: “Muitas vezes elas tem falta de experiência, de vida profissional [...]”, “[...] a prática é diferente da teoria... muito bonita”.

Nesse sentido, questiono o não ter experiência, não ter prática, pois não é isso que o estagiário vai vivenciar na escola? Acredito que a teoria vem para embasar o trabalho profissional e que ela precisa ser entendida no sentido de auxiliar os profissionais em suas atuações e nunca com o objetivo de “encaixar” o ser humano nela, mas sim, ver o que a teoria

diz a respeito do entendimento do ser humano e compreendê-lo na situação em que se encontra.

Assim, cito Loureiro (1997, p. 456), que afirma que

[...] teoria e prática são dimensões inseparáveis da produção científica da Psicologia enquanto ciência humano-social. Prática porque parte de situações cotidianamente vividas pelos homens nos diferentes contextos em que se manifesta a sua vida concreta. E teoria porque, deixando de referir-se a abstrações ideais, reflete sobre essas situações concretas, resgatando para essa tarefa contribuições teóricas, tanto de diferentes correntes da própria Psicologia, quanto das demais ciências sociais humanas.

E, também, Tardif (2003, p. 57):

[...] raramente acontece que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

É importante ainda apresentar o que a Escola Vermelha afirma quanto ao trabalho prático dos estagiários: “Eles entram de pára-queda e depois não continuam acompanhando”. A expressão “entram de pára-queda” é como se o estagiário não entendesse da prática escolar; “não continuam acompanhando” foi entendido pela troca de estagiários que acontece todo ano na escola e, por ela ter feito um vínculo maior com uma dupla de estagiários, parece que sentem como prejudicial para escola essa mudança.

Portanto, é necessário que o estagiário esteja atento, cuide como entende e desenvolve as ações na escola, pois percebo pelas discussões que, muitas vezes, é entendido, pelas quatro escolas, que o estagiário chega para desenvolver o estágio mais preocupado com a teoria em si e com o que precisa desenvolver como acadêmico, naquele ano de estágio na escola, do que com o que vai fazer ali como “acadêmico profissional³⁶”, e acaba não escutando o que realmente a escola tem a dizer e o que ela quer dele.

Nesse sentido, saliento novamente algumas repercussões negativas que as quatro escolas tiveram em relação ao trabalho da Psicologia Escolar. Elas dizem que alguns **estagiários estão na escola mais como observadores**, o que pode ser percebido por meio da fala da Escola Amarela: “[...] limitam-se a observar e só comunicam o resultado no final da

³⁶ No sentido que está desenvolvendo o estágio profissionalizante.

prática de seu estágio.”; na Escola Verde: “[...] a princípio eles estão na escola mais como observadores.”; “Muitas vezes limitam-se na observação e atividades isoladas.”; na Azul: “Elas ficam muito tempo só observando.”; e na Escola Vermelha: “Parece que elas estão só observando a gente”.

Ainda quanto a repercussões negativas, três das escolas pesquisadas relatam que **se sentem espionadas pela Psicologia Escolar**, conforme visto em falas como esta da Escola Azul: “Parece que nós estamos sendo espionadas; ao invés de nos ajudarem com os alunos, elas ficam só nos cuidando.”; a da escola Verde: “Parece que eles estão na sala dos professores nos espionando.”; e na Escola Vermelha: “Nós ocupamos esta sala³⁷ para desabafar, e a gente fala tudo, e quando as estagiárias estavam aqui, elas sentavam ali e dali não saíam, e a gente vinha no intervalo e falava as coisas, e elas ficavam se olhando, nos sentíamos espionadas”. Na Escola Vermelha, foi relatado ainda **o sentimento de exposição**, entendido em fala como esta: “O que eu acho que mais teve de ruim foi a nossa exposição”.

Nesse enfoque, busco no Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (2004, p. 3), embasamento para a observação dos estagiários na escola, quando cita: “As diretrizes pretendem que o núcleo comum prepare o aluno para analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos, analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional [...]”. Assim, entendo que os estagiários precisam observar para fazer a análise da instituição no qual estão inseridos, para que, a partir disso, possam ser pensadas e realizadas formas de trabalho que contemplem ações mais efetivas com as reais necessidades do contexto escolar.

Entretanto, é fundamental que a Psicologia Escolar possa desenvolver essas observações de maneira que os envolvidos no contexto escolar não se sintam “espionados” e nem expostos com sua atuação. Acredito que uma das formas de conseguir-se isso é olhar empaticamente, sem cobrança, sem julgamentos e sem colocação de culpas nos envolvidos, é caminhar junto, estar ao lado, pensando e construindo ações que alcancem um bem-estar maior das pessoas envolvidas na instituição escolar. Meira (2002, p. 1) citando Fernandes enfatiza que, “a culpa, o considerar-se culpado, em geral, está no nível imaginário”. E, conforme a mesma autora, o contrário da culpa é a responsabilidade. Para ser responsável, é necessário sair do lugar de culpado e pensar possibilidades de ação.

Na Escola Vermelha apareceram ainda falas no sentido de que os **estagiários estão na escola somente cumprimento uma atividade acadêmica**, como em: “Parece que alguns

³⁷ Referindo-se a sala dos professores.

estagiários vêm para cumprir uma atividade acadêmica”. Essa repercussão negativa mais as citadas anteriormente parecem vir também em decorrência de uma falta de projeto de trabalho que fique mais claro e entendido pelas escolas. É importante que aconteça uma comunicação efetiva, porque, como já foi dito, elas esperam um trabalho clínico e esse não acontece, pois não é esse o objetivo da Psicologia Escolar.

Para Cassins *et al.* (2007, p. 23), o objetivo da Psicologia Escolar contemporânea é

ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com diretores, professores, orientadores, pais e os próprios alunos, o trabalho se dirige a prevenção. [...] são aplicados dentro de um contexto institucional e não mais exclusivamente voltados ao aluno individualmente. Para caso que requeiram, realizam-se encaminhamentos clínicos.

Assim, para finalizar essa categoria saliento o papel da Psicologia Escolar que, segundo Kupfer (1997), é desvendar e compreender os discursos apresentados pela escola, entendendo-os, muitas vezes, como forma de repetição e de resistência à mudança. De acordo com a autora, a falta de circulação discursiva representa a estagnação da instituição e, provavelmente, seu insucesso, ao passo que a circulação de discursos possibilita a participação ativa de seus membros e o crescimento da escola como um todo.

Portanto, é necessário que o estágio profissionalizante seja desenvolvido com embasamento teórico, com clareza do papel da Psicologia Escolar, que tenha o entendimento comprometido do que circula na escola, além do que é manifestado pelo discurso diário, com envolvimento “profissional” dos estagiários, com as contínuas orientações de estágio acadêmico e, também, com a ajuda de todos os segmentos da escola. Além disso, é importante ter amor, alegria e esperança para desenvolver um bom trabalho...Aquele que faz a diferença na vida dos envolvidos. Sendo assim, teremos avanços com implicações e repercussões cada vez mais positivas na educação beneficiando todos no contexto escolar.

Assim, para concluir os resultados compreendidos nessa categoria, busco Freire (1992, p. 38), quando salienta a importância de se ter a alegria necessária para estar desenvolvendo o trabalho na escola.

Há uma relação entre a alegria necessária à atitude educativa e à esperança. A esperança de que professores e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossas alegrias. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro, o ser humano não se entrevisse ou não se achasse

predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS... POSSIBILIDADES FUTURAS...

A vida só é possível reinventada (CECÍLIA MEIRELES).

Quando iniciei o mestrado sabia que teria um longo caminho a percorrer, recheado de leituras, de entendimento, de escritas, de estudo, viagens... projeto... pesquisa, enfim de conhecimento tanto de conteúdo como de pessoas e, algumas, até então, desconhecidas para mim. E, realmente, foi isso que aconteceu... Assim, aqui estou, emocionada escrevendo as considerações finais... Possibilidades futuras...

As questões que foram discutidas a partir dos encontros nos grupos focais realizados nas escolas, bem como nas observações relatadas no diário de campo conduzem ao entendimento do que esta pesquisa se propôs. Para tanto, é necessário trazer presente o problema que instigou seu desenvolvimento o qual consiste em compreender as expectativas dos educadores sobre o trabalho da Psicologia Escolar, as implicações e as repercussões desse trabalho na prática educativa. Posso dizer que esse tema é complexo, pois passa por entendimento das vivências humanas e, num lugar específico: a escola. Assim, sendo o próprio ser humano, um ser complexo, não é uma tarefa das mais fáceis, mas é instigante e motivadora, justamente por trabalhar com a vida, que é dinâmica e construída a cada novo dia, conforme o entendimento de mundo que cada um tem.

Dessa forma, compreendo pelos resultados obtidos que as quatro escolas pesquisadas referem, em graus diferentes, vivências significativas com a psicologia escolar. Portanto, isso remete para aspectos positivos e pequenos avanços na atuação da Psicologia na Escola. Assim, nesse momento, é importante citar algumas dessas vivências: trabalho com os pais; as atividades de escolha de líderes de turma; pensar ações em conjunto com professores, ouvir os alunos e os pais; relacionamentos interpessoais na escola; comunicação efetiva; minimização de conflitos em sala de aula; situações que extrapolam o ambiente da escola e que o professor busca resolver, refletindo e desenvolvendo ações, no entanto, não consegue dar conta sozinho; atividade desenvolvida com professores denominada “Grupo de sentimentos”; proporcionar auto-conhecimento do aluno aumentando auto-estima, dentre outros.

Entretanto, embora em níveis variados, ainda existe a expectativa de trabalho clínico, por parte das quatro escolas, dificultando, com isso, um desenvolvimento e uma vivência maior da Psicologia Escolar, observado significativamente em duas das escolas pesquisadas. Também, em níveis variados, elas esperam maior clareza sobre o que a Psicologia Escolar pode fazer. Porém, parece que alguns estagiários também não conseguem ter bem claro o papel da Psicologia Escolar, o que, como foi entendido, pode estar dificultado pelas relações que se estabelecem na escola, e dificultando inclusive a comunicação efetiva, em virtude da espera do trabalho clínico e, também, diferenças individuais.

As quatro escolas pesquisadas têm expectativas positivas quanto à atuação da Psicologia na escola, apesar do que foi salientado acima. Assim, referencio algumas dessas expectativas: esperam palavra de ânimo e de incentivo; mais clareza quanto ao papel da Psicologia Escolar; esperam um trabalho clínico, uma atuação com relação aos problemas de relacionamento, mediando conflitos com alunos, bem como lidar com problemas de comportamento inadequado, de indisciplina; atividades voltadas para os relacionamentos e afetividade para repercussão também na auto-estima; trabalho sobre as fases do desenvolvimento, sobre sexualidade; resolução das dificuldades de aprendizagem; trabalhos com a família; trabalhos que envolvam temas de exclusão, preconceito e necessidades especiais e auxílio ao professor em pensar aulas mais dinâmicas.

Entendo essas expectativas como algo que mobiliza o desejo de ter a Psicologia Escolar ajudando na escola, para que elas se tornem ações, melhorando o ambiente escolar. Percebi que, em partes, essas expectativas são supridas pela Psicologia Escolar, principalmente em duas das escolas investigadas, a Amarela e a Azul, já nas outras duas, a Vermelha e a Verde, isso não acontece de forma significativa. É justamente nessas duas escolas, a Vermelha e a Verde, que a expectativa da atuação clínica é maior. Nesse sentido entendo a importância do esclarecimento do objetivo da Psicologia Escolar, das ações que poderão ser desenvolvidas, bem como do diálogo claro, aberto e consistente, principalmente, por parte dos estagiários, pois são eles que estão “entrando” na escola. No entanto é necessário que os profissionais da escola estejam mais dispostos a “ouvir” o que esses estagiários têm a dizer e a fazer nesse contexto,

Existem situações que ocorrem na escola, nas quais o estagiário de psicologia é chamado para intervir. No entanto, duas das escolas, a Amarela e a Azul, referenciaram essa situação como algo positivo, porém, na Escola Azul, fizeram ressalva quanto à atuação de algumas duplas de estagiárias. As escolas Vermelha e Verde, não parecem sentir necessidade de chamar a Psicologia Escolar, na maioria dos casos, mas, sim, têm necessidade da clínica e,

como isso não está bem entendido, acabam, em muitos momentos, não vendo a real necessidade de buscar a intervenção dos estagiários.

Nesse sentido, principalmente a Escola Amarela e Azul³⁸, procuram a Psicologia Escolar para resolver os conflitos relacionados à indisciplina em sala de aula e problemas de aprendizagem, os quais os professores apontam como não sendo possível resolver somente por eles. É, também, solicitada para ajudar na organização de encontros de orientação e homenagens para os pais e mães, bem como para mediar conflitos que envolvem a família.

Considero importante trazer presente que as quatro escolas pesquisadas salientam que solicitam o trabalho do estagiário de psicologia quando têm algum evento comemorativo na escola, porém na escola Verde e na Vermelha isso ocorre com menor incidência. Entendi que a presença dos estagiários nessas datas pareceu pouco necessária nas duas últimas escolas citadas acima.

Conforme o que foi visto em relação às repercussões na prática educativa, as quatro escolas trouxeram repercussões positivas, no entanto, na Escola Vermelha e na Verde, essa repercussão é percebida com significado mínimo. Entendo essa questão, principalmente, nas duas últimas escolas citadas acima, pelo fato de o trabalho ter sido desenvolvido por estagiários, aos quais a escola atribui ter falta de experiência, em virtude de as soluções não serem imediatas em alguns casos, da comunicação, muitas vezes, não ser efetiva e, principalmente, pela espera do trabalho clínico por parte das escolas.

Cumprir citar que as repercussões positivas mais percebidas pelas quatro escolas, sempre com níveis variados, foram encontros que promoviam a reflexão sobre afetividade, auto-estima, relacionamentos dos alunos, pais e professores; escolha dos líderes de turma; dinâmicas de grupo para melhora nas relações interpessoais, bem como casos de dificuldades de aprendizagem acompanhados e também encaminhados.

Foram citadas nas quatro escolas, também em níveis variados, repercussões negativas sentidas em relação à Psicologia Escolar. Presumo importante trazer presente essas repercussões, que são: não possuir um entendimento prático do contexto escolar, com ressalva da Escola Azul referindo-se à dupla de estagiárias que eram mães. Ainda, quanto às repercussões negativas, sentidas em três das escolas, a Azul³⁹, a Vermelha e a Verde foi referido que os estagiários estão na escola mais como observadores, e, também, que estão somente cumprindo uma atividade acadêmica. Ainda referiram que se sentem espionadas pela

³⁸ Principalmente referindo-se a uma dupla de estagiárias mais experiente.

³⁹ Só não sentida em relação à dupla de estagiárias experientes.

Psicologia Escolar, levando essas profissionais a sentirem-se mal com tal situação, como que, inclusive, sendo julgadas pelo que poderiam estar dizendo ou fazendo na sala dos professores.

Nesse sentido, por um lado, é necessário um “olhar” e uma “escuta” mais atenta por parte dos estagiários, com propostas mais claras tanto para si como para a escola, por mais que eu entenda que eles, muitas vezes, vão para a escola com emoções “a flor da pele”, por temperamento e histórias individuais de cada um e pelo desafio de enfrentar o novo. Acredito que os estagiários tentam “quebrar as resistências”, mas isso não é muito fácil, inclusive pelo tempo que estão na escola. Porém, por outro lado, é preciso que a escola entenda que é no “fazer junto”, estagiários e escola, sem culpas e julgamentos, que esses estagiários constituir-se-ão profissionais, e que a psicologia não é a única detentora do saber, tampouco tem poderes divinos, mas que é na atuação prática, humanizadora e ética na escola, que eles vivenciarão situações que livro algum poderá “ensinar” efetivamente, se não estiverem ali vivendo, sentindo e acompanhando a dinâmica escolar, num processo de interação, respeito mútuo e solidariedade.

Quanto às implicações de um trabalho conjunto entre a Psicologia Escolar e a Educação, foi percebido pela Escola Amarela e a Azul como relevante, vivenciado em graus diferentes e, também, com diferenças entre estagiários. Já na Escola Vermelha e na Verde esse trabalho conjunto quase não foi percebido.

Nesse sentido, destaco que existe a possibilidade de trabalho interdisciplinar entre Psicologia Escolar e Educação, em duas das escolas pesquisadas, que são a Amarela e a Azul, e nas outras duas, a Vermelha e a Verde, esta possibilidade está muito “encoberta” pelo desejo do trabalho do psicólogo clínico e não do estagiário de Psicologia Escolar. Então, se não for trabalhada a resistência por parte dessas escolas; se não existir uma ação efetiva dos estagiários quanto à clareza de atuação e, também, se não mudar a demanda clínica para escolar, compreendendo os professores e traduzindo as necessidades da escola, será difícil acontecer um trabalho interdisciplinar. É fundamental ainda, que os estagiários possam entrar na escola, assumindo verdadeiramente sua função de estagiários do estágio profissionalizante, sendo que, ao final do período de estágio, já serão Psicólogos Escolares, e isso precisa ser entendido também pela escola que os recebe.

É imprescindível ainda que as escolas possam estar mais “abertas” ao diálogo, à reflexão, sem tantas “armaduras” com a chegada desses estagiários. E também entendam que os estagiários estão ali para pensarem junto com os profissionais da educação, que não há receitas prontas e não “podem resolver tudo”, como eles, professores, “não podem resolver tudo”. Bom seria se o psicólogo tivesse esse poder como seres humanos, mas não tem, nem

professores, nem psicólogos, mas o que é necessário ter é estudo, dedicação e desejo de trabalhar para o bem. É preciso perguntar-se: Isso que sei que posso fazer vai ajudar o outro? Então, por que não faço?

Portanto, percebo que o caminho da interdisciplinaridade entre a Psicologia Escolar e a Educação precisa ser mais bem trilhado por todos que estão nesse contexto. Sei que isso não é fácil, mas precisa acontecer por meio de conhecimento, da superação dos preconceitos, da humildade e do desejo de ser o melhor que podemos ser na relação com o outro, mesmo não concordando com a fala e a ação do outro, mas podendo expressar isso com respeito. E, até onde meu conhecimento alcança, não há nada melhor que um bom diálogo, envolvido, com amor e com desejo de entendimento e trabalho para o nosso bem e o bem das pessoas que nos cercam. Acredito, também, que é fundamental estarmos sempre atentos nos locais onde trabalhamos, para não nos “institucionalizarmos” e, achar tudo “normal”, como por exemplo, não ver nada de bom no aluno, no colega de trabalho, no ambiente da escola, entre outras coisas. Então, é preciso “parar” e refletir, “afastando-nos” um pouco para não “cairmos” em atuações patológicas, sem nos dar conta do que está acontecendo. Isso é válido para todos que trabalham na escola.

Saliento, ainda, que poderá ter avanços no trabalho conjunto da Psicologia Escolar com a Educação, de forma a promover vivências mais saudáveis na escola e comprometidas com as reais necessidades das pessoas envolvidas nesses locais. Porém, isso exige esforço... Mas no meu entendimento, pode acontecer mesmo a pequenos passos com o outro, pois é pelos passos que começamos a andar, inclusive, bem no início da vida, segurados pelas mãos de nossos pais...

É preciso realçar a importância fundamental da Universidade nesse contexto, o quando ela é a base para a definição de competências necessárias para o trabalho do estagiário de Psicologia Escolar, bem como, para uma melhor clareza do que seja o papel da Psicologia Escolar junto às escolas. Assim, vejo, como compromisso meu, enquanto profissional “fazendo ciência”, a necessidade de apresentar os resultados dessa pesquisa para a Universidade, como possibilidade, se assim acreditar ser conveniente, ter “novos olhares” no trabalho da Psicologia Escolar desenvolvida nas escolas. Acredito, ainda, na necessidade e no compromisso assumido de apresentar esses dados para as escolas, para que elas, também, tenham essa possibilidade de “novos olhares”, se assim desejarem, nesse campo de atuação. Com isso, objetivo, sonho e acredito com avanços no trabalho interdisciplinar da Psicologia com a Educação, que tem compromisso com a vida, onde seres humanos adultos cuidam de seres humanos em formação.

É importante, ressaltar o quanto esta pesquisa ampliou o meu “olhar” e a minha “escuta” nesse campo de atuação no qual acredito e procuro compreender sempre mais. Por isso estudo e me revisto de esperança e amor, acreditando que a Psicologia Escolar e a Educação podem fazer um bom trabalho juntas. Acredito na relevância desta pesquisa para que se “vejam” novas possibilidades na atuação da Psicologia Escolar junto às escolas. Mas é preciso esforço e, como já dizia um autor desconhecido, “sem o esforço da busca é impossível a alegria do encontro”. Então precisamos esforçar-nos, pois assim sentiremos a “alegria do encontro”, nesse caso específico, o da Psicologia Escolar com a Educação no contexto da escola.

Dessa forma, chego ao final desta pesquisa com os resultados descritos acima, e sabendo o quanto é importante para eu estar aqui, e que, como somos seres em processo, poderemos continuar... Hoje pelos caminhos citados cheguei a esses resultados... Tenho certeza de que novas pesquisas chegam a cada momento trazendo seus resultados e ampliando o conhecimento dos que estão dispostos a participar desse processo de “fazer ciência”... Assim, nesse movimento dinâmico, como é a própria vida, poderão vir no vas possibilidades de continuar nessa caminhada...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Jaqueline Alencar. Aprendizagem e ensino escolar. In: BECKER, Fernando (Org.). MARQUES, Tânia Beatriz I.; ANDRADE, Jaqueline A.; CARUSO, Paulo D. M.; SANTOS, Vera Lúcia B.; LINCH, Jaqueline P.; SÁ, Luiz Fernando N. **Aprendizagem & conhecimento escolar**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, Antonio. **Rapport**. Disponível em: <<http://sudecaoecomportamento.com.br/pnlartigo15.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2008.
- BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65 – 77.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTOLI, Karen Fernanda. **Ratio Studiorum**. Disponível em: <<http://www.anpuh.urpg.br/história-hoje/vol.1n2/ratio.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2007.
- BECKER, Fernando (Org.). MARQUES, Tânia Beatriz I.; ANDRADE, Jaqueline A.; CARUSO, Paulo D. M.; SANTOS, Vera Lúcia B.; LINCH, Jaqueline P.; SÁ, Luiz Fernando N. **Aprendizagem & conhecimento escolar**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BLEGER, José. **Psico-Higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BOCK, Ana Mercedes Bahia. **Banco social de serviços em psicologia**. ago. 2005. Acesso em: 8 maio 2008.
- _____. Práticas alternativas em Psicologia ou as alternativas para a prática profissional. In: II Encontro Regional de Psicologia Social. **Anais...** 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CÂMARA, Rosa Angélica de Mendonça. **Concepções e práticas da psicologia escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado**. Natal, 2004. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/1/tde-2006-05-18t064159z-48/publico/rosaamc.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2007.

CANAN, Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia e autonomia: Relações possíveis**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

CASSINS, Ana Maria *et. al.* **Manual de psicologia escolar-educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificada, 2007.

CONTINI, Maria de Lurdes Jeffery. **O psicólogo e a promoção de saúde na educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

CORREIA, M. F. B.; LIMA, A. P. B.; ARAÚJO, C. R. de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto da escola. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação**. Do compromisso com a qualidade social da educação à produção da ciência a serviço da vida. Pelotas: Ed. UFPEL, a. 15, n. 27, jul./dez., 2006.

_____. **Saber pensar**. (Guia da escola cidadã) São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1992.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sionodal, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática pedagógica. In: MOROSINI *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 19-22.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; MALLMANN, Marly Therezinha; DAUDT, Sônia Isabel Dondonis; FAGUNDES, Maurício Cesar; RODRIGUES, Heloiza; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 45-60.

FREIRE, Madalena. A paixão de aprender e a paixão de ensinar. In: **Caderno Pedagógico**. Frederico Westphalen: Pluma, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, Silvino José. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1981.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Interdisciplinaridade: participação de todos. **Psique**. Edição Especial. São Paulo: Escala, 2007. a. 1, n. 2, p. 24-27.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores; novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GOMES, V. L. T.; GOMES, R. C. O. A atuação do psicólogo escolar no Brasil: limites e desafios. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR. **Anais...** ABRAPEE: João Pessoa, 1998.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONÇALVES, C. L. Formação geral e estágio acadêmico em psicologia escolar. In: C. Witter (Org.). **Ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 1999. p. 143-168.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: 20 set. 2007.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001. p. 75-92.

HANAUER, Liane Maria. Relações interpessoais x aprendizagem: olhar da dinâmica de grupo. **VIRTUS** – Revista Científica em Psicopedagogia, Tubarão, SC: Universidade do Sul, v. 2, n. 1, p. 373-379, jul. 2002.

HASSEN, Maria de Nazareth Aga. **Horizontes antropológicos** – Grupos focais de intervenção no projeto sexualidade e reprodução: Metodologia do projeto: os grupos focais de intervenção. Porto Alegre, v. 8, n. 14, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-71832002000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 ago. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicologia Escolar Educacional*. V. 4, nº 2, p. 51 – 55, dezembro, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000200006...>. Acesso em: 17 fev. 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MARCONDES MACHADO, Adriana e RABELLO DE SOUZA, Marilene (Org.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 51-62.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação**. São Paulo: Summus, 1984.

LOUREIRO, Marcos Correia da Silva. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na escola. O prazer da reflexão**. São Paulo: Morena, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000. MAZZOTTI, Alves Judith Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: Uma introdução: Elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: EDUC, 2000. (Série Trilhas).

MACHADO, Adriana Marcondes. PROENÇA, Marilene. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, Bezerra Carmen Lucia; BERGAMASCHI, Marlene Ribeiro; PARDO, Elaine Ribeiro. Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 1, n. 1, 1976.

MACARI, Elisângela; FERRARI, Rosane de Fátima. A afetividade x processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagogia em Questão**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, n. 2, p. 91-97, novembro 2004.

MALDONADO, Maria Tereza. **E tudo isso acontece... no fundo da gente**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MALUF, Maria Regina. Entrevista com Maria Regina Maluf. **Psicologia Escola e Educação**. Campinas, v. 7, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 5 jun. 2007. Entrevista concedida a Alacir Villa Valle Cruces.

_____. Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003A.

MASSINI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MAZZOTTI, Alves Judith Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CES 0062/2004. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BReq=conselh+Federal+de+psicologia&b+mg=pesquisa+google&meta=>>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: Treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

NEVES, Marisa Brito da J.; ALMEIDA, Sandra Francesca C. de; CHAPERMAN, Mônica C. L.; BATISTA, Beatriz de P. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicação nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 22, n. 2, jun. 2002. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 17 jun. 2007.

NOVAES, Maria Helena. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003. p. 127-134.

NOVOA, Antonio. Formação de professores. **Revista Aprendizagem**. São Paulo, a. 1, n. 2, p. 27-30, out./nov., 2007.

NÓVOA, António (Org.) *et. al.*. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Grupos: teorias e práticas – acessando a era da grupalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

PEDROZA, R. L. S. **A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2003.

PENÃ, Maria De los Dores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-64.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean; MENIN, Maria Suzana de Stefano; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; TAILLE, Yves de la; MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIOVESAN, Juliane C. **A arte de aprender e ensinar**: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos dos cursos de licenciatura em letras e matemática da URI / FW em sua relação com a formação docente acadêmica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

RAMIREZ, Rosa Eulália. Conhecimento além – sala de aula: pressuposto para construção da aprendizagem. **VIRTUS – Revista em Psicopedagogia**, Tubarão, SC, UNISUL, v. 2, n. 1, p. 311-321, jul. 2002.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 86-89.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-aluno na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102.-37722005000300007&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 20 abr. 2008.

REGER, Roger; GOMES, Maria Regina Campello (Trad.). Psicólogo escolar: educador ou clínico? **The Elementary School Journal**, p. 26-32, 1964. Disponível em: <<http://www.alppsicologia.hpg.ig.com.br/psicologoescolareducadorclinico.pdg>>. Acesso em: 5 set. 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves (Org.). **Didáticas e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: CORTEZ, 2001.

SABINI, Maria Aparecida Corria. **Fundamento da psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTO, Ruy C. do Espírito. Uma experiência interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47 – 55.

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 22, n. 3, p. 2-7, set. 2002.

SCHLEMMER, Eliane. **Conhecimento e tecnologias digitais no contexto da inovação**: dos processos de ensino e de aprendizagem a gestão e estrutura da organização. Disponível em <http://busca.ava.unisinos.br/arquivos/projeto/2761/22192/2/conhecimento_e_tecnologias.pdf>. Acesso em: 5 out. 2008.

_____. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49..

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marta Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interações entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Ver. Brás. Educ. Espec.**, Marília, v. 11, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413-65382005000300005&Ing+pt&nrm+iso>. Acesso em: 20 abr. 2008.

SOUZA, Alba Regina. **Práticas pedagógicas e prática de ensino**. Florianópolis: UDESC, 2002.

SUKIENNIK, Paulo Beréal. **O Aluno problema**: transtornos emocionais da criança e adolescente. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TAMBOSI, Evilázio. Limites como fundamentos da personalidade e da disciplina. **VIRTUS**. Revista científica em Psicopedagogia – UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 2, nº 1, p. 267 – 280, julho 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

THORNTON, Ricardo. **Grupos de discussão**. Grupos focais. Metodologia. Tradução de Luciane D'Ávila de Moura e Leonardo Meira do Nascimento. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2005.

TULESKI, C. Silvana; EIDT, M. Nádia; MENECHINNI, Andria N.; SILVA, Elisângela F. da; SPONCHIADO, Dirlene; COLCHON, Patrícia D. Voltando o olhar para o professor: a Psicologia e a Pedagogia caminhando juntas. **Revista do departamento de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 129-137, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php/pid>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Grupo Focal**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2007.

VASCONCELOS et.. al. A presença do diálogo na relação-professor aluno. Colóquio internacional Paulo Freire. Recife, 19 -24 de setembro /2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicações_orais/a%20presen%c3%87a%20do%20di%c3%81logo%20na%20rela%c3%87%c3%83o%20professor-a. Acesso em 11.mai.2008.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação**. V. 9, nº 1, Jun. 2005. Disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000100009&script=sci_arttext>. Acesso em 2 ago. 2008.

WITTER, C. Psicologia escolar e produção científica. In: WITTER, C. (Org.). **Ensino da psicologia**. Campinas: Alínea, 1999. p. 119-142

ZANDOVALLI, Leda B; CUNHA, Lina P.; BERNANRDI, Rosa; LAUS, Solange T.; LETTI Vicentina C.; WARKEN, Zênite. **Caderno da Didática**. Passo Fundo: Livraria das Faculdades, 1982.

ZEICHNER, Kenneth, M. **A formação reflexiva do professor. Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMERMAN, David; OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhar com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTÕES NORTEADORAS

A seguir é apresentado o roteiro das questões norteadoras realizadas no primeiro encontro, utilizada como estudo-piloto, a fim de investigar se por meio dela era possível atingir o objetivo proposto para esse estudo. Entretanto, foi necessário rever o roteiro para o segundo encontro, de forma a deixá-la menos formal.

1 – O que se entende por Psicologia Escolar?

2 – Ocorrem identificações de vivências significativas com o trabalho desenvolvido pelo estagiário de Psicologia Escolar? Quais? Em que situações? Esse trabalho ajuda na prática educativa na escola? De que forma?

3 – O que se espera do trabalho do estagiário de Psicologia Escolar?

4 – Em que situações há solicitação do estagiário de Psicologia? E com quais objetivos?

Questões norteadoras para o segundo encontro:

1 - A Psicologia Escolar e a Educação podem trabalhar juntas na escola?

2 – Em que situações?

3 - Como acontece esse trabalho conjunto?

4 – Quais as maiores dificuldades pro trabalho conjunto?

5 – Quais as vantagens desse trabalho em conjunto?

No terceiro encontro foi apresentado o que tinha sido discutido no primeiro e segundo encontro.

ANEXO 2 – DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO

Dados descritivos – comentários	Comentários - interpretação investigadora
<ul style="list-style-type: none">- onde acontece- participantes- conversações- comportamentos- expressões das pessoas	<ul style="list-style-type: none">- entendimento dos fatos- idéias- dúvidas- sentimentos

ANEXO 3 - MÚSICA

O Segredo do Amor

Jorge Trevisol

Eu quisera poder compreender o segredo do amor
Por que é que ele é tão misterioso e avassalador?
De onde nasce o seu poderio?
De onde vem toda a sua ternura
De tal modo que alguém dê sua vida sem que seja loucura?
Quem me dera que fosse ele mesmo a dizer sobre si
E a falar dos momentos de luta contra os anjos do mal
O que faz com a indiferença?
Onde vai quando encontra a descrença?
E o que sente diante dos fatos que ferem a vida?

São perguntas que tocam no fundo
E que mexem com meus sentimentos
Todas elas me pedem respostas
Me inquietam por dentro
Se eu fugir elas vão ter comigo
Já não querem os meus pensamentos
São apelos de amor e sentido
Do mistério que habita em meu peito
Mas o amor não se deixa tomar: seu mistério é maior
E não há quem invente um jeito de guardá-lo pra si
Ele é paciência e bondade
Nele existe total liberdade
Quem deixou-se tomar por sua força
Conheceu a verdade
Pois só ele responde às perguntas

E aos anseios que levo comigo
Bem conhece as minhas certezas
E o que eu mais preciso
Encontrá-lo é não ter mais sossego
Retornar não será mais possível
Vou pedir pra poder contemplá-lo
Pois, sem ele, viver não consigo

ANEXO 4 - MENSAGENS

1 – Ser em Processo...

É saber que não se está pronto, nem acabado.

É saber que há chance de se reorganizar.

É uma tentativa de se entender e de entender a própria história.

É estar continuamente fazendo e refazendo.

É a possibilidade de corrigir os desacertos e confirmar os acertos.

É estar voltado para o futuro, partindo do presente e aproveitando a experiência do passado.

É renunciar a segurança das certezas dogmáticas e aceitar o risco empolgante do “não sei, mas vou procurar”.

É aprender a ter paciência consigo mesmo e com os outros.

É aprender a conviver com as próprias imperfeições.

É descobrir que a vida tem uma dimensão sempre nova.

É que há sempre uma possibilidade de crescimento.

É acreditar na possibilidade de contínua e gradativa superação.

É encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem.

Aliás, só existe um erro verdadeiro: aquele com o qual nada se aprende.

É descobrir que tudo pode ser retomado, uma vez que a realidade não é estanque.

É perceber que, se hoje não consegui, amanhã posso dar conta e conseguir um pouco mais.

(Jereny Nasser Kedi)

2 – Descubra e aprenda

Depois de algum tempo você aprende a diferença, a sutil diferença, entre dar a mão e acorrentar uma alma.

E você aprende que amar não significa apoiar-se, e que companhia nem sempre significa segurança.

E começa a aprender que beijos não são contratos e que presentes não são promessas.

E começa aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança.

E aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.

Depois de um tempo, você aprende que o sol queima se ficar exposto por muito tempo.

E aprende que não importa o quanto você se importa, algumas pessoas simplesmente não se importam... E aceita que não importa quão boa seja uma pessoa, ela vai feri-la de vez em quando e você precisa perdoá-la por isso.

Aprende que falar pode aliviar dores emocionais.

Descobre que se leva anos para construir confiança e apenas segundos para destruí-la, e que você pode fazer coisas em um instante, das quais se arrependerá pelo resto da vida.

Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias. E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.

Aprende que não temos que mudar os amigos se compreendermos que os amigos mudam. Percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos.

Descobre que as pessoas com quem você mais se importa na vida são tomadas de você muito depressa – por isso, sempre devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas, pode ser a última vez que as veremos.

Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influências sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos.

Começa a aprender que não se deve comparar com os outros, mas com o melhor que se quer ser.

Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e que o tempo é curto.

Aprende que não importa onde chegou, mas aonde está indo. Mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve.

Aprende que, ou você controla seus atos, ou eles o controlarão, e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem dois lados.

Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as conseqüências.

Aprende que paciência requer muita prática. Descobre que algumas vezes, a pessoa que você espera que o chute quando você cai, é uma das poucas que o ajudam a levantar-se.

Aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas, do que quantos aniversários você celebrou.

Aprende que há mais dos seus pais em você do que supunha.

Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens, poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.

Aprende que quando está com raiva tem o direito de estar com raiva, mas isso não lhe dá o direito de ser cruel.

Descobre que só porque alguém não ama do jeito que você quer que ame, não significa que esse alguém não o ame com tudo o que pode, pois existem pessoas que nos amam, mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso.

Aprende que com a mesma severidade com que julga, você será em algum momento condenado.

Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte.

Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás.

Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe mande flores.

E você aprende que realmente pode suportar...que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!”

(William Shakespeare)

3 – Agradecimento

“Desejo que vocês nunca desistam de caminhar. Caminhando, não tenham medo de tropeçar. Tropeçando, não tenham medo de se ferir. Ferindo-se, tenham a coragem para corrigir algumas rotas da vida, mas não pensem em recuar. Para não recuar nunca deixem de amar o espetáculo da vida, porque ao amá-lo, ainda que o mundo desabe sobre vocês, vocês jamais desistirão de caminhar”.

(Augusto Curry)

ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **Psicologia Escolar: expectativa, implicações e repercussões na prática educativa em escolas da Rede Pública Estadual do município de Frederico Westphalen-RS** demonstra o meu desejo e necessidade de investigar, a fim de conhecer e compreender o que os educadores da rede pública de ensino esperam da Psicologia Escolar dentro das instituições de ensino e de que forma esse trabalho pode implicar e repercutir em sua prática cotidiana na Educação.

Os dados coletados durante a pesquisa, permitirão uma reflexão sobre minha própria prática de trabalho no contexto da Psicologia Escolar. Desta forma, acredito que poderá ampliar o desenvolvimento de um trabalho integrado com a equipe escolar, em que o conhecimento científico será efetivado por meio do trabalho das pessoas envolvidas que querem fazer educação. São também objetivos desse estudo:

- Verificar se os educadores reconhecem vivências significativas relativas ao trabalho da Psicologia Escolar em sua prática educativa;
- Verificar se os educadores percebem influências da Psicologia Escolar em sua prática educativa;
- Identificar as situações em que a escola solicita o trabalho do estagiário de Psicologia;
- Investigar a possibilidade da interdisciplinariedade entre psicologia e Educação.

A pesquisa é de natureza exploratória, envolvendo análise qualitativa dos dados e se propõe a realizar grupos focais de estudos analisando o que os participantes esperam do trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar e se esse trabalho influencia na prática educativa.

Convite e Esclarecimento:

Convido o (a) Sr. (a) para participar do projeto de pesquisa: A expectativa de educadores sobre o trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar e a influência desse na prática educativa, realizado por Marisa do Nascimento Pigatto – Mestranda em Educação, sob

orientação da professora Eliane Schlemmer – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS - Minter – URI - Santo Ângelo.

Esclareço que a sua participação é totalmente voluntária e caso seja do seu desejo, o (a) Sr. (a) poderá deixar a pesquisa durante o seu desenvolvimento, sem quaisquer prejuízos para si, em qualquer momento que julgar oportuno, por quaisquer motivos, sem ter a necessidade alguma de apresentá-los. Todas as informações fornecidas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu nome, terão caráter de confidencialidade, isto é, será garantido o total sigilo dos dados, objetivando a preservação da sua privacidade.

Informo, ainda, que fornecerei todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Consentimento para a participação na pesquisa:

Eu, estou plenamente de acordo em participar da pesquisa acima referida, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Participante

Marisa do Nascimento Pigatto – Pesquisadora