

A Formação Profissional e a Ressignificação do Papel do Psicólogo no Cenário Escolar: Uma Proposta de Atuação – de Estagiários a Psicólogos Escolares

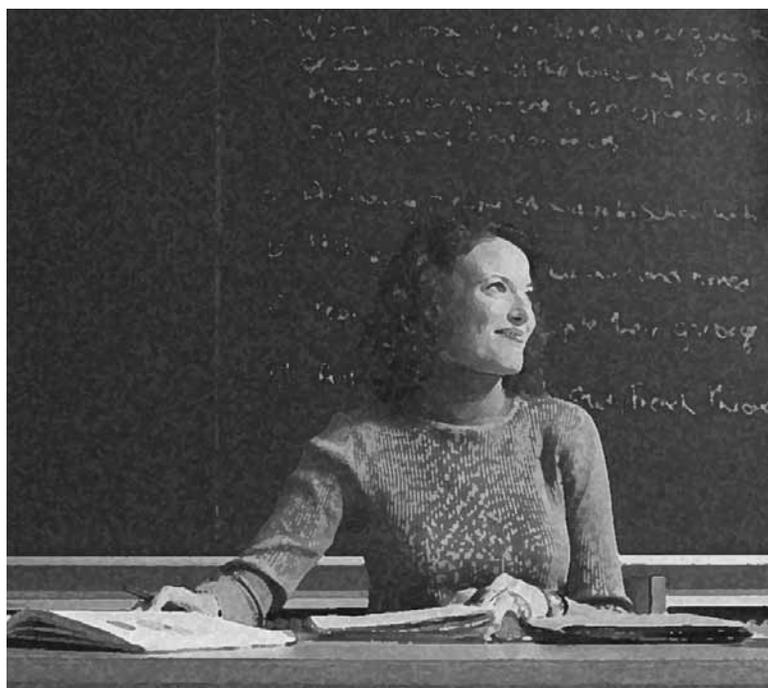
Professional Training And The Redefinition Of The
Psychologists' Role In The School Setting: A Proposal For
Action

La Formación Profesional Y La Redefinición Del Papel De
Psicólogo En El Ámbito Escolar: Una Propuesta De Acción

Lilian Ulup &
Roberta
Brasilino Barbosa

Universidade
Federal do Rio de
Janeiro

Experiência



Resumo: A elevada carga horária de estágio exigida para a obtenção do grau de psicólogo tem resultado em uma importante contribuição na efetiva tomada de consciência profissional por parte dos estudantes a partir dessas experiências. No caso do estágio em Psicologia escolar, oferecido pela Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a prática das equipes gerou consequências para além da formação profissional de seus membros. Neste artigo, mostramos que, primeiramente, a experiência de estágio esteve marcada pela construção e pela afirmação de uma proposta de trabalho pautada na observação participante e na escuta ativa como metodologias e baseada em um referencial teórico que defende uma atuação institucional do psicólogo. Outra contribuição possibilitada a partir dessa experiência de estágio refere-se ao reconhecimento, pelos demais atores do ambiente escolar, desse outro diálogo que a Psicologia pode travar com a educação.

Palavras-chave: Formação profissional. Psicologia escolar. Psicologia institucional. Pesquisa participante.

Abstract: The high load of training required for the degree of psychologist has resulted in an important contribution to effective professional awareness by students from those experiences. In the case of the traineeship in school psychology, offered by the Division of Applied Psychology at the Institute of Psychology at the Federal University of Rio de Janeiro, the performance as trainees in this field had other consequences beyond the group training. In this paper, first of all, we show an experience of traineeship that constructed and affirmed an acting proposal based on participant observation and active listening as methods based on a theoretical framework that favors an institutional performance of the psychologists at school. Another contribution of this experience was the recognition by different actors that psychology can carry out a different school dialogue with education.

Keywords: Training. School psychology. Institutional psychology. Participant research.

Resumen: La elevada carga horaria de prácticas exigida para la obtención del grado de psicólogo ha resultado en una importante contribución en la efectiva tomada de consciencia profesional por parte de los estudiantes, a partir de esas experiencias. En el caso del contrato de prácticas en Psicología Escolar, ofrecido por la División de Psicología Aplicada del Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, la práctica de los equipos generó consecuencias para más allá de la formación profesional de sus miembros. En ese artículo mostramos que, primeramente, la experiencia de prácticas estuvo marcada por la construcción y afirmación de una propuesta de actuación pautada en la observación participante y en la escucha activa como metodologías y basada en un referencial teórico que defiende una actuación institucional del psicólogo. Otra contribución posibilitada a partir de esa experiencia de prácticas se refiere al reconocimiento por los demás actores del ambiente escolar de ese otro diálogo que la Psicología puede trabar con la Educación.

Palabras clave: Formación profesional. Psicología escolar. Psicología institucional. Investigación participante.

Como é do conhecimento de quem atua na área, no processo de formação em Psicologia, é exigido, para a integralização do curso, o cumprimento de uma carga horária mínima de estágio bastante elevada. No Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, são, por enquanto, 500 horas a serem contabilizadas somente a partir do 5º período de curso. Essa determinação, em muitos casos, força os graduandos a se dedicarem de maneira efetiva às atividades de estágio, o que frequentemente resulta em tomada de consciência acerca da escolha profissional que fizeram. Relatos sobre a importância desse momento são bastante comuns, especialmente entre os jovens que ingressaram muito precocemente no meio acadêmico desconhecendo a profissão que

gostariam de seguir. Por tudo isso é que se pode afirmar que o ingresso em estágios, esse marco na vida universitária, é um dos grandes momentos do percurso da formação em Psicologia.

O estágio na área de Psicologia escolar, oferecido pela Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, seria apenas um exemplificador dessa realidade, se não fosse por um aspecto. A atuação como estagiários nesse campo deu oportunidade não somente para uma tomada de consciência a respeito da profissão de psicólogo escolar, mas foi também possível construir e afirmar uma proposta de atuação na própria área em si.

Historicamente, o trabalho de psicólogos no espaço escolar foi (e em alguma medida ainda é) bastante marcada pelo caráter individualizante das intervenções que *resolviam os problemas* emergentes naquele espaço, *psicologizando* as questões e culpabilizando principalmente o alunado. O uso de testes para elaboração de psicodiagnósticos dos alunos com problemas de aprendizagem está muitas vezes a serviço (ou presta um desserviço) desse tipo de atuação. Dessa forma, os laudos produzidos a partir desses instrumentos, que buscam atender demandas de toda a equipe escolar por explicações sobre as dificuldades apresentadas por aqueles alunos, contribuem para mascarar os múltiplos vetores que produzem aquele problema, na medida em que o compartimentalizam e o situam no aluno (Patto, 1997).

A equipe da DPA/IP/UFRJ, composta por estagiários de diferentes instituições privadas, comunitárias e institucionais de educação infantil do Estado do Rio de Janeiro, procurou promover mudanças nesse cenário. Ao seguir uma sistemática de no mínimo quatro horas de supervisão semanal (além das dez horas também semanais de atividade de campo), alternadas entre discussões sobre a prática e estudos teóricos, o grupo buscou contribuir para o surgimento de um olhar diferenciado sobre o papel do psicólogo escolar entre os profissionais das instituições em que atuavam.

Nos primeiros momentos nas escolas, propositalmente, os estagiários não foram orientados pela supervisora de modo mais aprofundado, com exceção das orientações relacionadas ao Código de Ética Profissional, ao qual já estavam submetidos. Ao ingressar nesse universo, desconheciam quase completamente o que lhes cabia ali fazer. Transitavam pelos diferentes ambientes das escolas e, aos poucos, iam sendo apresentados às equipes, que prontamente (em alguns casos mais explicitamente, e, em outros, nem tanto) reagem conforme suas crenças no que é

função do psicólogo na instituição educativa.

Logo chegavam as primeiras queixas, os primeiros pedidos de ajuda e também as primeiras frustrações: “Estou precisando desesperadamente que você dê uma olhada nesse menino, porque eu tenho certeza de que ele tem alguma coisa!” (sic) O que fazer diante do pedido de socorro de uma professora com quem você está tentando estabelecer uma relação de parceria? Recusar? Atender? Afinal, *dar uma olhada nesse menino* pode significar caminhar na direção do modelo de atuação individualizante, *psicologizante* e culpabilizante que se quer desconstruir. Se não podem atender à demanda da professora, o que podem então fazer? Nada? Quais as atribuições do estagiário (e do psicólogo escolar), afinal?

Gradualmente, esse papel foi ficando mais claro para os estudantes. Na medida em que as discussões teóricas e práticas iam sendo aprofundadas, uma ressignificação das intervenções que já estavam acontecendo, ou mesmo daquelas passíveis de acontecer, ia sendo operada. Notavam que suas observações participantes do cotidiano escolar serviam como fonte na qual poderiam beber para refletir acerca daqueles problemas que lhes eram apresentados, refletir e problematizar, principalmente junto àqueles que aos estagiários se dirigiam sedentos por soluções cuja proposição acreditavam ser própria do trabalho do psicólogo escolar, e, diante da queixa, provocar reflexões. Partindo de um processo ativo de escuta, o psicólogo é convocado a incitar naquele que fala a consciência da responsabilidade pela construção daquele incidente e, em consequência, o potencial para operação de *rachaduras*.

À medida que o tempo de estágio ia avançando, não apenas os estagiários como também os próprios membros da equipe escolar passavam a perceber mais encarnadamente (respeitando as diferenças entre as possibilidades de

intervenção que as instituições ofereciam) quais as contribuições que a Psicologia tinha a oferecer, contribuições essas pautadas em um olhar mais institucional, voltado para o enfoque psicossocial da realidade escolar, sempre entendendo o sujeito como histórico-culturalmente constituído.

Este trabalho pretende demonstrar como o processo de formação profissional que transformou estagiários em psicólogos esteve marcado pela construção e pela afirmação de uma proposta de atuação institucional pautada na observação participante e na escuta ativa e pelo reconhecimento, por parte dos diferentes atores escolares, desse outro diálogo que a Psicologia pode travar com a educação.

Entrando nas escolas... Que lugar é esse?

O estágio em Psicologia escolar da DPA/IP/UFRJ oferecia, como possibilidade de trabalho em campo, espaços dedicados à educação infantil, o que gerou para a equipe a necessidade de aprofundar os conhecimentos próprios desse universo.

Surgida em um contexto histórico brasileiro marcado pela intensa urbanização, industrialização e ingresso da mulher no mercado de trabalho, a educação infantil tem sofrido modificações na forma como é encarada, seja pelo poder público, seja pela sociedade e até mesmo em relação a seu caráter pedagógico. Focando nesse último aspecto, pode se afirmar, com Cerisara (2002), que são três as grandes tendências que orientaram a prática pedagógica na educação infantil em nosso país: educação compensatória (das carências existentes nas crianças), antecipatória (preparando as crianças para o ensino posterior) e recreacionista (pautada na crença de que as crianças aprenderão espontaneamente pelo convívio com os demais). Essa autora, no

entanto, parte em defesa do que Abramovay e Kramer (1985) já afirmavam ser a função pedagógica da pré-escola, nem depósito, nem corretora de carências.

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

A maneira como a educação infantil é encarada, assim como o papel pedagógico que pretende assumir, geram uma série de repercussões que atingem diretamente o ambiente escolar e que, muitas vezes, compõem queixas destinadas ao psicólogo ou ao estagiário. Cerisara (2002) acredita que ainda hoje não se pode dizer que tenha havido uma completa superação das visões assistencialista e preparatória da educação infantil. As evidências desse fato estão presentes tanto na relação ambígua que as famílias estabelecem com as escolas quanto na indefinição profissional da identidade do educador desse segmento.

Como estar aqui?

Uma vez minimamente interados das dinâmicas desse universo, cabia aos estagiários recém-chegados apropriarem-se de uma das principais metodologias de atuação em campo. "O que é essa tal de observação participante do cotidiano escolar?" Martins(1996) afirma que o cotidiano escolar é o espaço por excelência de pesquisa e de intervenção do psicólogo escolar. Pautando-se no pressuposto de que os sujeitos são fruto de um processo de construção, simultaneamente histórico e cultural, esse autor afirma que as escolas somente se realizam nas relações evidenciadas no seu dia a dia. Por mais que estejamos todos compartilhando da mesma lógica de funcionamento, própria do contexto histórico-

Cerisara (2002) acredita que ainda hoje não se pode dizer que tenha havido uma completa superação das visões assistencialista e preparatória da educação infantil. As evidências desse fato estão presentes tanto na relação ambígua que as famílias estabelecem com as escolas quanto na indefinição profissional da identidade do educador desse segmento.

cultural do aqui e agora, para esse autor, cada escola é única em virtude das particularidades das relações que se estabelecem entre seus atores: “O cotidiano escolar, enfim, caracteriza-se como um campo de interseção entre os sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola” (Martins, 1996, p. 268)

Para Martins, o cotidiano escolar é o espaço em que emergem as representações sociais que medeiam as relações estabelecidas nesse ambiente. Entendem-se aqui representações sociais como os significados coletivamente atribuídos pelos sujeitos acerca da realidade circundante de um objeto socialmente significativo. Ainda segundo esse autor, é somente por meio da circulação pelos diferentes espaços que compõem a escola que o psicólogo será capaz de conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos àquela realidade e intervir sobre eles. Indo um pouco além, ele diz:

A intervenção do psicólogo (...) não deve se estruturar exclusivamente nas relações formais que se organizam dentro do contexto escolar (...). Ele deve considerar os espaços informais (...) como oportunidades tanto para conhecer (pesquisar) a realidade escolar como um espaço de intervenção junto ao universo das representações daqueles que ali se inserem e se expressam (Martins, 1996, pp.271-272)

Coube então à equipe de estagiários descobrir o *lugar de estar* nas escolas. Não lhes era possível ficar encerrados na sala da Psicologia à espera de queixas. Aliás, nem sempre havia uma sala para a Psicologia (o que depois pôde ser compreendido como um analisador das relações estabelecidas em algumas instituições). Tinham que circular: pelas salas de aula, de reuniões, corredores, pátios, portões. Circular e observar. Ver e escutar o outro em uma atitude de entrega e de envolvimento cuidadosa que abre mão de vícios como o da autorreferência (Weffort, 1996). Mas tinham também que olhar para si mesmos, preparar-se, estudar.

O que esperam de mim?

Logo nos primeiros contatos travados com as equipes das escolas, os estagiários puderam experimentar as repercussões de todo um histórico de relações entre a Psicologia e a educação. Alguns olhares tortos, muitos pedidos de socorro e a quase certeza de que, como estagiários, eram aprendizes de mágico. Como representantes do saber *psi*, eram colocados ora no lugar de *fiscais*, ora de *salvadores*, de *sabe-tudo* e até mesmo de *confessores* daquelas pessoas.

Educação e Psicologia têm uma história fortemente marcada por intensas relações de interdependência. Segundo periodização estabelecida por Patto (1984), no início do século XX, até os anos 30, a Psicologia era desenvolvida em laboratórios anexos às escolas normais, voltada para a experimentação em moldes europeus. Dos anos 30 até a década de 60, momento de grande desenvolvimento urbano-industrial, eram grandes as exigências pela capacitação dos cidadãos. Nesse contexto, a educação muito se apoiou nos saberes psicológicos da época para fundamentar suas práticas, até mesmo na busca por cientificidade (Antunes, 2002). Passou-se a utilizar testes de inteligência e de prontidão, aplicados com o intuito de avaliar aqueles que estariam aptos à escolarização, a organizar as classes e a diagnosticar os problemas de aprendizagem. Atuavam segundo um modelo clínico em que o importante era desvendar o problema, a doença que o indivíduo carrega para que assim se possa trabalhar no sentido de sua cura (Martins, 1996), e, no caso das classes escolares, homogeneizá-las.

Nas escolas em que os estagiários atuavam, eram muitos os pedidos por atendimento a crianças e a famílias que possivelmente *tinham algum problema*, o que justificaria certos comportamentos tidos como indesejáveis. Era

grande a demanda para que eles desvendassem as verdadeiras razões que poderiam explicar as situações difíceis enfrentadas pela equipe, especialmente no trato com as crianças. Muitas também foram as vezes em que eram chamados a resolver conflitos. Dessa forma, os estagiários, assim como os psicólogos, eram colocados em uma posição de especialistas, de *pensadores*, enquanto os professores seriam meros executores de suas orientações / prescrições.

Diante desse quadro, o que fazer? Dizer não àqueles com quem se relacionavam de uma forma sentida pelos professores como mistura de desconfiança e dependência? Fugir desse papel tão sedutor?

O momento da crise... O que estou fazendo aqui?

Os primeiros meses se passaram e os estagiários muito comumente começaram a se questionar sobre seu lugar naquelas instituições. A carga horária mínima de 10 horas em campo obrigava-os a estar pelo menos dois dias por semana nas escolas, e, de acordo com a metodologia de atuação da observação participante, cabia aos estagiários transitar pelos diferentes espaços e não ficarem restritos à sala da Psicologia. Dessa forma, era frequente, e até esperado, que eles fossem encaminhados pelas escolas a uma turma, a qual deveriam acompanhar por algum tempo. Uma vez em sala, muitos eram solicitados a ajudar na dinâmica das atividades cotidianas: contar uma história, participar de uma brincadeira, colocar a criança para dormir, auxiliar no banho. “É isso que é ser psicólogo escolar?”, perguntavam-se.

Dependendo da instituição em que estavam alocados, era-lhes permitido ainda participar de reuniões de professores, de reuniões da equipe pedagógica, de reuniões de pais. No entanto, em muitos casos, ocupavam apenas

o papel de observadores, pouco ou quase nada intervindo, seja no planejamento, seja na condução daquelas atividades. “O que estou fazendo aqui, afinal?”, continuavam a se perguntar.

Juntamente a esse quadro de incertezas vivenciado nas atividades práticas do estágio, o espaço semanal de supervisão, que poderia servir justamente à quietação dos ânimos, parecia contribuir para o oposto. Durante esses encontros, as discussões passaram a contemplar os pilares teóricos que embasavam a proposta de atuação da equipe. Qual a visão de homem e dos aspectos psíquicos compartilhada pelo grupo? O que podem produzir os diagnósticos, aqueles que muitas vezes são entendidos como o trabalho do psicólogo na escola? O psicólogo escolar é aquele que trata dos problemas de aprendizagem?

Segundo Bock (2000), um dos grandes problemas enfrentados pela Psicologia é a naturalização dos fenômenos psíquicos. Devido ao caráter estruturante que o lidar com esses fenômenos assume nessa área do saber, a gravidade do problema torna-se tamanha a ponto de impedir a Psicologia de contribuir para a transformação social.

Parcela significativa da ciência do século XX tem encarado o homem como um ser portador de uma essência universal e eterna. Isso significa dizer que as pessoas já nascem carregando em si o que virão a ser durante suas vidas. Para que esse vir a ser apareça, basta apenas que entrem em contato com as situações oferecidas pelo mundo. “Há um homem apriorístico em cada um de nós, um homem que pode ou não revelar-se na sua integralidade” (Bock, 2000, p. 14). Segundo a autora, pensar sobre o homem, e, em consequência, sobre o fenômeno psicológico a partir de uma determinação natural significa desconsiderar tudo o que de fato o constituiu. Dessa forma, abre-se espaço para que uma

visão conformista diante da realidade se fortaleça, o que veio contribuindo para a manutenção das desigualdades tais quais se apresentam.

Ocultar a determinação social do homem é descolá-lo da realidade social que o constitui e que lhe dá sentido. É um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar, pois esse trabalho de ocultamento permite que a Psicologia se alinhe às construções ideológicas mais perversas em nossa sociedade, tornando aquilo que é histórico e cultural algo natural e universal, no qual não se pode mexer e que não se pode mudar (Bock, 2000, p. 14).

Sendo assim, a visão de homem que se defende é a de um ser que se forja nas relações que estabelece com seus pares, intimamente conectado com o meio no qual está inserido. O homem e também os problemas enfrentados são fruto de uma construção histórica, temporal, espacial e sociocultural.

Porém, a busca por um diagnóstico para os alunos que não atendem às expectativas de rendimento e comportamento veio se tornando cada vez mais frequente nos espaços educacionais (Patto, 1997). Professores, técnicos e administradores escolares solicitam exames psicológicos que comprovem *deficiências* ou *distúrbios mentais* para que assim possam ser implementadas certas práticas que variarão segundo a classe social do *portador* da dificuldade. O que muitas vezes é totalmente ignorado é que as ditas dificuldades, diagnosticadas como *deficiências* e *distúrbios mentais*, são, na verdade, produzidas em um contexto de práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem; são, na realidade, dificuldades de escolarização.

A autora chama a atenção também para o fato de que muitas das afirmações de professores e de técnicos escolares (que buscam explicar

os problemas enfrentados na escola a partir do nível social desprivilegiado da família, entendendo, assim, que a pobreza acarretaria uma série de defasagens que interferem no processo de aprendizagem) encontram eco em discursos maquiados de certos profissionais de Psicologia. E isso se verifica nas práticas de diagnóstico de alunos, que resultam em laudos que levam à estigmatização de crianças e adolescentes e muitas vezes se prestam, unicamente, a justificar a exclusão escolar dos “portadores de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica” (Patto, 1997, p. 49).

Patto faz ainda uma reflexão sobre as condições em que a Psicologia (dentro da qual se situa a psicometria) se fez e se faz como ciência e profissão. Nesse sentido, a visão de mundo da burguesia e as necessidades da sociedade capitalista são citadas para explicar a elaboração do conceito de aptidão natural, base da psicometria. Fica demonstrado que nenhum conhecimento é neutro ou imparcial, ao contrário, toda forma de conhecimento é construída em um contexto socio-histórico do qual recebe fortes influências. Sendo assim, faz-se de extrema importância considerar: as dificuldades apresentadas pelos alunos como algo que se produz na instituição de ensino, que vivemos em uma sociedade de classes e que, por isso, o Estado sempre defenderá, majoritariamente, os interesses das classes que detêm o poder econômico, o que acarreta uma série de prejuízos ao ensino público, e que tais prejuízos são formadores de um contexto diretamente relacionado com a produção das ditas dificuldades escolares dos alunos, encaradas como distúrbios físicos e psíquicos encerrados no indivíduo (justificadamente *comprovadas* pelos testes psicológicos).

Carraher, Carraher e Schliemann (1982) acrescentam outro elemento à discussão – a importância do conhecimento do contexto produtor das dificuldades que se presentificam nos alunos: “A possibilidade de que o fracasso

escolar não represente o fracasso do indivíduo, da classe ou do sistema social, econômico e político, mas sim, o fracasso da própria escola (...)" (p. 80). A partir do desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de operações aritméticas, os autores perceberam que muitos dos problemas apresentados *na* escola podem ser *da* escola. Em outras palavras, muitos problemas de aprendizagem, especialmente entre as classes pobres, que frequentemente são rotulados de fracasso escolar, possivelmente exemplificam problemas de escolarização, o que os levou a questionar a própria instituição escolar.

É por tudo isso que os psicólogos escolares devem estar atentos ao que produzem, seja por meio de laudos, de atendimentos ou de orientações, seja mesmo de recusas, de silêncios e de desconhecimentos. "(...) Práticas são operadas e criadas por pessoas, que atualizam crenças, saberes, formas de proceder e produzem subjetividades" (Machado, 2008, p.8). As ações dos psicólogos podem repercutir além do espaço-tempo das escolas, produzindo desigualdades e contribuindo para o reforço de estereótipos, e, assim, influenciar negativamente a autoimagem daqueles a quem se destinam.

É frequente nas escolas que o trabalho do psicólogo escolar seja confundido com o de um psicopedagogo. Na realidade, trata-se de dois papéis distintos, que, embora possam ser exercidos por psicólogos, guardam suas especificidades.

Segundo Bossa (2000), por mais que o termo psicopedagogia induza à compreensão de que se trata de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, não se pode reduzi-la dessa forma. A psicopedagogia, área interdisciplinar, nasceu da necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do processo de aprendizagem. Para tanto, ela não apenas recorreu à Psicologia e à Pedagogia mas foi além, e vem criando um corpo teórico próprio,

baseado em conhecimentos da Linguística, da Fonoaudiologia e da Medicina, entre outros. Como prática clínica, a psicopedagogia tem, nos problemas de aprendizagem, sua principal demanda, cujo atendimento depende do mergulho nos processos de aprendizagem.

Vemos, portanto, que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e como está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (Bossa, 2000, p. 21).

Ainda que não se possa negar a existência de problemas desse tipo, muitas das queixas que emergem do espaço escolar como problemas de aprendizagem não podem ser assim encaradas, do contrário, o número de alunos com dificuldades superaria o dos que não as apresentam. No entanto, cabe ao psicólogo escolar atuar sobre esses outros aspectos, que muito frequentemente são confundidos com problemas de aprendizagem, embora se trate de sintomas (e não de problemas em si), de problemas de outra espécie que se produzem nas relações travadas no ambiente intra e extramuros escolares.

(Re)significando as intervenções...

Superado o momento de crise na qual muitos mergulharam, o estágio passou a ter outro significado. A impossibilidade de se manter em um espaço único resguardado por paredes e porta, que tanto incômodo causava nos primeiros meses, foi superada pela liberdade de trânsito que essa postura possibilita. Os alunos passaram a perceber que foi somente por *estar aqui e ali* que conheceram minimamente a dinâmica da instituição, a realidade única construída a partir das relações estabelecidas entre os diferentes atores daquelas escolas.

Bleger afirma que o trabalho institucional é voltado para a compreensão do todo, entendendo que qualquer questão que daí emerge deve ser lida considerando as relações mantidas com a unidade maior: “Em psicologia institucional, interessa-nos a instituição como totalidade; podemos nos ocupar de uma parte dela, mas sempre em função da totalidade” (1992, p. 39).

Os estagiários, então, entenderam que toda e qualquer intervenção pautada em um modelo institucional focado nas relações estabelecidas entre os sujeitos requer um conhecimento amplo da teia ímpar formada no dia a dia de cada escola. Essa tomada de consciência foi fundamental para que muitos passassem a entender a importância de suas participações em atividades que lhes pareciam tão impróprias ao trabalho *psi*: banho, sono e contar histórias, entre outras.

Outras conexões teórico-práticas também foram fundamentais nesse processo de formação profissional. Estar presente no cotidiano escolar é essencial para conhecê-lo e intervir sobre ele, o que, segundo Bleger (1992), deve superar a atividade psicoterápica (muito próxima de um modelo clínico, uma vez que está focada na doença e na sua cura) em direção à psico-higiene. Ainda que o olhar do psicólogo esteja atento às relações institucionais produtoras da realidade escolar, suas ações podem estar voltadas para o atendimento de uma questão que se apresenta ou mesmo para a prevenção para que essa ou outras não apareçam. Caminhar em direção à psico-higiene é focar em ações de promoção de saúde, e isso representa retirar a atenção da doença (do problema, da questão) orientando-a para a saúde. Mais do que *apagar incêndios* ou prevenir para que eles não aconteçam, o psicólogo deve preocupar-se em criar espaços voltados para a promoção da saúde e do bem-estar entre os membros da instituição.

Machado (2003) afirma a importância de estratégias de intervenção que possam gerar modificações nas demandas e expectativas em relação ao papel do psicólogo escolar e que assim sejam capazes de demonstrar que não cabe à Psicologia a função de diagnosticar indivíduos desconsiderando os diferentes processos de subjetivação. A autora relata a experiência que viveu ao receber o convite para realizar a avaliação psicológica de 139 alunos encaminhados por escolas públicas de São Paulo. O que inicialmente se configurava como um grande desafio – avaliar indivíduos, enquanto se acredita na produção coletiva de afetos e atitudes –, transformou-se em uma interessante tarefa, uma vez que se buscou pesquisar os bastidores de cada encaminhamento e problematizar as diferentes expectativas em relação à avaliação. Nessa tarefa, descobriu-se que muitas justificativas ao encaminhamento estavam pautadas em outras problemáticas, como a solidão de professoras que recorriam ao psicodiagnóstico para justificar o fracasso escolar de seus alunos. Dessa forma, o foco da avaliação saiu do âmbito individual e passou a ser o campo de forças que produz o encaminhamento. Segundo Machado, esse trabalho promoveu intensas mudanças, na medida em que, a partir de sua realização, foi possível intervir no cotidiano escolar.

Dessa forma, Machado reforça a afirmação de que o papel da Psicologia não é outro se não o de problematizar as questões, sempre buscando refletir sobre as práticas institucionais, sem esquecer o objetivo maior, que é o bem-estar físico e psíquico daqueles que estão sendo atendidos.

Sobre a função de problematizar as demandas que chegam ao psicólogo, Bleger afirma:

O psicólogo institucional (...) ajuda a compreender os problemas e todas as variáveis possíveis dos mesmos, mas ele próprio *não decide, não resolve nem executa*. O papel de assessor ou consultor

deve ser rigorosamente mantido, deixando a solução e a execução em mãos dos organismos próprios da instituição... (1992, p. 43)

Isso possibilita afirmar que o psicólogo escolar deve se entender como um ator coadjuvante. Suas intervenções precisam estar orientadas a promover reflexão entre os membros da equipe da escola, fazendo com que se questionem acerca do que acreditam ser a verdade única e imutável sobre as coisas. Assim, os psicólogos estarão potencializando os demais profissionais da instituição para que eles, sim, ao refletir e discutir as questões, possam agir, fazer, conduzir. É fundamental que ele, psicólogo, para alcançar tais objetivos, também se veja nesse processo de questionamento.

Aguiar e Galdini (2003), em artigo cujo objetivo era refletir sobre as ações de formação de professores, procuram mostrar que avanços na qualidade da atuação docente não são alcançados meramente com investimentos técnicos. Tal compreensão implica a consideração do professor não como um profissional naturalmente bom ou mau, mas como um sujeito construído socio-historicamente cujas práticas podem não apenas reproduzir, mas também modificar o que está instituído. E assim provocar ecos em todo o contexto educacional.

A proposta de intervenção relatada pelas autoras baseia-se na concepção do professor como um profissional crítico, capaz de produzir conhecimento a partir da investigação dos fenômenos com que trabalha. E é esse o objetivo central da intervenção: possibilitar a produção de novos sentidos sobre a *vivência de ser professor*. Acredita-se que esse objetivo será alcançado com a problematização daquilo que é cotidiano e que por isso não recebe a devida atenção. As autoras defendem a importância de o professor, ao olhar para sua prática rotineira, conseguir enxergar as redes

de relações que compõem a instituição escolar (professor-aluno, sociedade-aluno, sociedade-professor, entre outras) e o quanto essas redes se produzem mutuamente.

Por fim, as autoras destacam que a contribuição da Psicologia para a intervenção com professores deve estar sempre orientada a auxiliá-los a se enxergarem como sujeitos que são produtos e também produtores de uma realidade social e historicamente formada. Dessa maneira, o saber psicológico está sendo usado a serviço da potencialização desses profissionais perfeitamente capazes de construir projetos profissionais criativos.

Schön (1997) afirma que os professores realizam atividades de três tipos. A primeira delas corresponde àquilo que ele sabe fazer, a uma aplicação de seus conhecimentos, ao chamado conhecimento-na-ação. A segunda abarca toda ação que é também marcada pela reflexão simultânea, ou seja, reflexão-na-ação. A terceira exige dele conhecimento teórico e capacidade de dialogar com esse conhecimento, uma vez que se trata de uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, ou seja, de uma reflexão crítica *a-posteriori*, que constitui um repensar sobre suas práticas e suas reflexões, que lhe possibilita a construção de seu próprio conhecimento profissional assim como a aquisição de autonomia em relação aos especialistas no contexto escolar. É a análise crítica do que passou para o planejamento do porvir.

Nesse sentido, cabe ao psicólogo auxiliar no resgate da autonomia do professor por meio de intervenções de potencialização e que o levem a investigar a dinâmica institucional. O professor, mais do que qualquer outro profissional da escola – pois afinal, é ele quem está a maior parte do tempo naquele espaço –, detém as condições para fazer as leituras necessárias ao que Bleger (1992) aponta como construção do problema. Segundo esse autor, as demandas que normalmente são

apresentadas aos psicólogos como problemas não passam de queixas que precisam ser primeiramente codificadas em forma de problemas para que só assim possam ser trabalhadas.

Utilizando-se do conceito de escuta ativa, Kupfer (1997) aponta uma interessante articulação possível entre a psicanálise e a Psicologia escolar e que atende muito bem toda essa discussão que vem sendo feita acerca do caráter das intervenções do psicólogo na instituição escolar.

Partindo de uma comparação entre as instituições e a linguagem, Kupfer afirma que é possível entender os discursos institucionais como discursos dos sujeitos em análise, aplicando as regras de funcionamento próprias da linguagem à instituição.

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, *mesmices*, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. “É exatamente como ‘auxiliar de produção’ de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar (...)” (Kupfer, 1997, p. 55)

O compromisso do psicólogo em criar oportunidades para que esses discursos circulem representa um compromisso com desdobramentos que atingem diretamente o envolvimento e a responsabilização dos sujeitos, pois implica perceber suas colaborações no processo de construção, inerente a toda e qualquer realidade. E a maneira pela qual Kupfer (1997) acredita ser possível criar oportunidades para a circulação das falas envolve não atender e nem recusar as demandas da escola, mas sim, *escutá-las*, e de uma forma *ativa*, o que significa que, partindo do pressuposto de que os sujeitos só ouvem realmente aquilo que eles mesmos falam, o psicólogo precisa criar espaços, condições

e situações para que essas falas apareçam, assim contribuindo para a desnaturalização da realidade escolar. A partir da prática da escuta ativa, é possível ao psicólogo problematizar as demandas destinadas à Psicologia e colocar-se em uma posição coadjuvante, promovendo autonomia no corpo docente e a consequente conscientização de seu papel de construtor da realidade escolar. Por acreditar nesse potencial, a escuta ativa, aliada à observação participante, compõe um dos dois pilares metodológicos da proposta de atuação que vem sendo aqui apresentada.

Durante o estágio, todo esse aprofundamento no diálogo entre a teoria e a prática foi possível graças não apenas às supervisões semanais como também às demais atividades previstas no plano de estágio: elaboração de relatórios e resenhas e apresentações em eventos científicos e palestras. Essa sistematização certamente foi fundamental para uma ressignificação de todo o percurso do estagiário nas escolas. A partir do momento em que se conscientizaram dessa relação teórico-prática, muitos puderam notar a importância de algumas ações que já vinham desenvolvendo e passaram até mesmo a sentir-se mais seguros na tarefa não apenas de participar mas também de propor reuniões, atendimentos, conversas, encontros e, em alguns casos, até projetos de intervenção.

À medida que os estagiários iam encarnando de forma mais efetiva o papel de *psicólogos escolares*, aumentaram as solicitações da equipe em relação a eles. Dessa forma, um verdadeiro movimento em espiral foi se constituindo, uma vez que tais solicitações só vinham a contribuir mais e mais para que os estagiários percebessem as possibilidades de atuação naqueles espaços.

Paralelamente a esse processo de conscientização profissional, pôde-se notar também que algumas *rachaduras* começaram a ser operadas entre a equipe (especialmente nas turmas acompanhadas mais diretamente

pelos estagiários) em relação à qualidade das demandas dirigidas à Psicologia. Acredita-se que tal movimento aconteceu em virtude da maneira como os estagiários procuraram encaminhar os chamados a eles dirigidos, respaldando-se em toda a proposta de atuação do estágio que aqui foi apresentada.

Retomando e finalizando...

A proposta de atuação desenvolvida e aplicada por diferentes estudantes e uma supervisora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que, ao longo de 10 anos integraram a equipe de estágio em Psicologia escolar da Divisão de Psicologia Aplicada, teve na observação participante e na escuta ativa seus pilares metodológicos.

A experiência relatada busca demonstrar a importância dessas duas metodologias para a construção de uma proposta de atuação do psicólogo no espaço escolar que vai ao encontro do que autoridades na área, como Marilena Proença, Adriana Marcondes Machado, Marisa Lopes da Rocha e Kátia Aguiar, entre outras, já afirmaram em diferentes momentos. O psicólogo deve estar atento à dinâmica institucional criadora da realidade escolar em que emergem as demandas a ele destinadas. Um olhar para a dinâmica institucional é um olhar para as relações estabelecidas entre os sujeitos, processo bastante facilitado pela observação participante na/da realidade ímpar que cada escola constitui. Deve-se fazer desse olhar uma importante fonte de conhecimento na qual beberá para propor suas intervenções, que estão voltadas para a problematização das demandas e interessadas em contribuir com o processo de construção de autonomia daquele que é um dos atores principais do cenário escolar: o professor. Essas intervenções também se preocupam com aquilo que constroem, com seus efeitos, e aqui

a escuta ativa como prática capaz de provocar *rachaduras* no que é tido como natural, assim como auxiliar na tomada de consciência da responsabilização dos sujeitos na realidade que os cerca, parece ser um potente instrumento que complementa a observação participante como escolha metodológica dessa proposta de atuação.

Aliado a uma proposta de atuação, este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de formação profissional em Psicologia. Acerca desse aspecto, nada melhor do que finalizar trazendo trechos retirados dos relatórios individuais de conclusão – documentos necessários à formalização do fechamento do estágio – elaborados pelos integrantes da equipe:

“Fui aprendendo a conter minha ansiedade em alguns momentos e a perceber que existem questões que extrapolam a prática do psicólogo. (...) Foi um estágio importante para minha formação na medida em que contribui para a minha prática como psicóloga e me fez pensar sobre o nosso papel dentro de uma instituição como a escola”. (2001)

“O estágio em Psicologia escolar tem contribuído para a prática em Psicologia, à medida que consigo conciliar teoria e prática, tanto nas questões relativas ao desenvolvimento infantil quanto no âmbito das relações interpessoais”. (2001)

“Pude perceber que é necessário abordar a realidade concreta para propor e realizar trabalhos com responsabilidade, que não há receitas e propostas eternas e imutáveis, e que tudo depende dos contextos e das possibilidades com as quais nos deparamos”. (2003)

“O aprendizado adquirido é de difícil

mensuração. Habilidades como saber lidar com as relações dentro de uma instituição, entender o psicólogo escolar como um profissional coadjuvante no contexto da educação, perceber como é possível trabalhar pela promoção da saúde, afastando-se de uma abordagem clínica, agir negando uma ilusória onipotência do profissional de Psicologia, analisar a criança a partir da realidade concreta

e não se basear apenas nas teorias que não conseguem dar conta de sua complexidade, incomodar aqueles que estão acomodados e interagir com pais e responsáveis de maneira produtiva começaram a ser desenvolvidas nessa experiência” (2006).

Lilian Ulup

Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação - Fundação Getúlio Vargas, psicólogo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
E-mail: lilianulup@gmail.com

Roberta Brasilino Barbosa

Graduação em Formação em Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrando da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
E-mail: robertabrasilino@gmail.com

Endereço para envio de correspondência:

Av. Pasteur, 250 – Pavilhão Nilton Campos – Urca, Rio de Janeiro – RJ – Brasil. CEP: 22290-240

Recebido 4/6/2011, Aprovado 9/12/2011.

Referências

- Abramovay, M., & Kramer, S. (1985) O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedex*. São Paulo: Cortez Editora.
- Aguiar, W., & Galdini, V. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. Antunes, & M. Maira, (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 88-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2002). Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. *Revista da ABRAPPE*, 6(2), 193-200.
- Bleger, J. (1992). *Psico-higiene e psicologia institucional* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In Tanamachi, E., Rocha, M. L., & M. P. R. de Souza, (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bossa, N. A. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática* (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1982). Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cad. Pesq. São Paulo*, 42, 79-86.
- Cerisara, A. B. (2002) *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez.
- Kupfer, M. C. (1997). O que toca à psicologia escolar. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza, (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M.E.M. Meira, & M.A.M. Antunes, (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. (Apresentado pela autora no CEU Butantã, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas Escolas).
- Martins, J. B. (1996). A observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci. Soc. / Hum.*, 1(3), 266-273.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3a ed., pp. 77-91) Lisboa: Dom Quixote.
- Weffort, M. F. (1996). Educando o olhar da observação. In M. F. Weffort. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos*. (pp. 13-14, Série Seminários).