

Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola



1ª Edição
Brasília-DF
2010


Conselho
Federal de
Psicologia
Conselhos
Regionais de
Psicologia



Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola



1ª Edição
Brasília-DF
2010



Conselho
Federal de
Psicologia
Conselhos
Regionais de
Psicologia



Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola

1ª Edição



Conselho
Federal de
Psicologia
Conselhos
Regionais de
Psicologia

Brasília-DF
2010

Organizadores

Iolete Ribeiro (CFP)

Alexandra Ayach Anache (CFP)

Autores

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla; Andréia da Silva Ferreira; Angélica Bassani Pacheco; Bruna Meurer; Leny Meire Correa Molinari Carrasco; Lys Teixeira de Alvarenga; Marise Cabral de Oliveira Maciel; Marivete Gesser; Milene Mabilde Petracco; Regina Célia do Prado Fiedler; Renan Marinho Lopes; Tereza Cristina da Motta Ribeiro; Viviane Nascimento de Oliveira; Viviane Pereira da Silva

Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola

1ª Edição



Conselho
Federal de
Psicologia

Conselhos
Regionais de
Psicologia

Brasília-DF

2010

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Disponível também em: www.pol.org.br.

1ª Edição - 2010

Projeto Gráfico: Luana Melo/Liberdade de Expressão
Diagramação: Ana Helena Melo/Liberdade de Expressão
Revisão: Joira Coelho/Liberdade de Expressão



Liberdade de Expressão – Agência e Assessoria de Comunicação
atendimento@liberdadedeexpressao.inf.br

Coordenação Geral/CFP
Yvonê Duarte

Edição
Priscila D. Carvalho – Ascom/CFP

Produção
André Luciano Barbosa – Ascom/CFP
Gustavo Gonçalves – Ascom/CFP
Verônica Araújo – Ascom/CFP

Direitos para esta edição: Conselho Federal de Psicologia
Setor de Administração Federal Sul (SAF/Sul), quadra 2, lote 2,
Edifício Via Office, sala 104, Brasília – DF, CEP 70070-600

(61) 2109-0107

E-mail: ascom@pol.org.br
www.pol.org.br

Impresso no Brasil – setembro de 2010

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Conselho Federal de Psicologia
Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola /
Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP, 2010.

180 p.

ISBN: 978-85-89208-28-4

1. Escolas 2. Educação 3. Políticas públicas 4. Atuação do psicólogo
I. Título.

**Conselho Federal de Psicologia
XIV Plenário
Gestão 2008-2010**

**Plenária Eleita
Diretoria**

Humberto Verona – Presidente
Ana Maria Pereira Lopes – Vice-Presidente
Clara Goldman Ribemboim – Secretária
André Isnard Leonardi – Tesoureiro

Conselheiros efetivos

Elisa Zaneratto Rosa
Secretária Região Sudeste
Maria Christina Barbosa Veras
Secretária Região Nordeste
Deise Maria do Nascimento
Secretária Região Sul
Iolete Ribeiro da Silva
Secretária Região Norte
Alexandra Ayach Anache
Secretária Região Centro-Oeste

Conselheiros suplentes

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Andréa dos Santos Nascimento
Anice Holanda Nunes Maia
Aparecida Rosângela Silveira
Cynthia R. Corrêa Araújo Ciarallo
Henrique José Leal Ferreira Rodrigues
Jureuda Duarte Guerra
Marcos Ratinecas
Maria da Graça Marchina Gonçalves

Conselheiros convidados

Aluizio Lopes de Brito
Roseli Goffman
Maria Luiza Moura Oliveira

Apresentação

O Conselho Federal de Psicologia incluiu, entre suas ações permanentes de gestão, a realização de Prêmios Profissionais, visando a divulgar experiências exitosas de profissionais de Psicologia, realizadas individualmente ou em equipe.

A premiação, realizada entre 2008 e 2009, foi a sexta edição de premiações oferecidas pelo Conselho Federal de Psicologia, entre prêmios monográficos e profissionais que já trataram de temas como Psicologia Clínica: Dimensões éticas e políticas, Pluralidade étnica, Psicologia e Comunicação Social, Subjetividade, Encarceramento e Sistema Prisional e O lugar do idoso na sociedade e os desafios para a Psicologia.

A publicação dos trabalhos premiados no Prêmio Profissional Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola registra o esforço da categoria para construir uma práxis que contribua para que o sucesso escolar seja uma realidade nacional. Se por um lado os trabalhos premiados trazem experiências bem-sucedidas dos psicólogos, por outro eles denunciaram, ainda, os problemas enfrentados pelas diferentes instituições educativas.

Esta publicação referenda o projeto coletivo que vem sendo arquitetado pela categoria e sistematizado por esta autarquia, que prima pela defesa de uma Educação de qualidade para todos.

Humberto Verona

Presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP)

Sumário

1. Parte I – Trabalhos em equipe.....	21
1.1 – Tessituras em psicologia social na escola: relato de experiência com adolescentes.....	23
Autores: Bruna Meurer; Marivete Gesser	
1.2 – Uma experiência na rede pública de ensino: a rede de proteção ao educando.....	39
Autores: Lys Teixeira de Alvarenga; Viviane Nascimento de Oliveira	
Coautores: Marise Cabral de Oliveira Maciel; Tereza Cristina da Motta Ribeiro	
1.3 – Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes.....	53
Autores: Andréia da Silva Ferreira; Angélica Bassani Pacheco	
1.4 – Análise de programa socioeducativo a partir da esquizoanálise.....	55
Autor: Renan Marinho Lopes	
Coautora: Regina Célia do Prado Fiedler	
2. Parte II – Trabalhos individuais.....	103
2.1 – O Serviço de Psicologia no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas: relato de uma construção.....	105
Autora: Milene Mabilde Petracco	
2.2 – Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: o que faz um psicólogo na educação?.....	123
Autora: Viviane Pereira da Silva	
2.3 – Uma psicóloga em desenvolvimento profissional-pessoal na/com a escola: implicações na prática e na docência	
Autora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.....	145
2.4 – Projeto Educação Precoce: um instrumento para a formação do psicólogo escolar/educacional.....	177
Autora: Leny Meire Correa Molinari Carrasco	

Introdução

A Psicologia como campo de conhecimento e como profissão tem contribuído para que o direito à educação para todos os brasileiros seja conquistado. Dentre as suas ações, destaca-se a valorização dos trabalhos dos psicólogos que atuam com esse compromisso social. O Prêmio Profissional é uma iniciativa do Conselho Federal de Psicologia, que incentiva o avanço de práticas criativas para que o sucesso da educação formal e informal seja uma realidade no Brasil, visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ainda é preocupante, embora os dados oficiais do Ministério da Educação sejam otimistas quando afirmam que o indicador já alcançou a meta para 2009.¹

Existem outros espaços de educação social que a Psicologia tem se inserido, os quais extrapolam os muros das escolas. Percebe-se, nas práticas bem-sucedidas apresentadas nos trabalhos premiados, que os investimentos no movimento da subjetividade dos seres humanos envolvidos foram fundamentais para que houvesse transformação das suas histórias de vida.

Na linha de trabalhos em equipe, foi premiado o texto de Bruna Meurer e Marivete Gesser, que apresenta as *Tessituras em Psicologia social na escola, um relato de experiência com adolescentes* em uma entidade de apoio psicossocioeducativo e que teve como objetivo contribuir para a ressignificação de alguns valores e práticas relacionados a sexualidade, uso drogas e escolha profissional. Por meio de oficinas de criação, as autoras possibilitaram aos participantes construir novos sentidos às práticas relacionadas aos temas em referência e, sobretudo, desenvolver autonomia para a construção de projetos de vida com base nos princípios da solidariedade e do respeito mútuo.

Nessa perspectiva, o registro de *Uma experiência na rede pública de ensino: a rede de proteção ao educando*, de Lys Teixeira de Alvarenga; Viviane Nascimento de Oliveira; Marise Cabral de Oliveira Maciel e Tereza

1 <http://portal.mec.gov.br/index>.

Cristina da Motta Ribeiro foi uma proposta implantada em 2007 para atender à Rede de Proteção ao Educando (RPE), envolvendo o projeto de atuação conjunta entre as secretarias de Educação e de Assistência Social da cidade do Rio de Janeiro. A equipe era composta por psicólogos e assistentes sociais, que atuaram de forma interdisciplinar nas escolas da rede municipal de educação. Essa equipe criou o dispositivo Plantão Institucional com objetivo de instituir espaço de acolhimento, escuta e reflexão sobre os problemas provenientes das práticas profissionais. As autoras apresentaram fragmentos de dois casos como forma de ilustrar as mudanças implementadas a partir das queixas produzidas sobre a educação inclusiva e sobre a educação intersetorial.

O trabalho de Andréia da Silva Ferreira e Angélica Bassani Pacheco propõe uma *Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes*. Chama a atenção nesse trabalho a prática de Estágio Supervisionado com ênfase em Educação na graduação de Psicologia comprometida com a função social das Instituições de Ensino Superior. O projeto Escada (Estimulação Sócio, Cognitiva e Afetiva da Aprendizagem) atendeu sete adolescentes em grupo, na clínica-escola, entre março e outubro de 2008. Nesses atendimentos foram realizadas atividades de estimulação dos processos mentais, bem como foram elaborados projetos interdisciplinares com graduandos de outros cursos da IES. Destaca-se o esforço para mediar as atividades que visavam a explorar as potencialidades dos participantes da experiência, quando esses transformaram suas dificuldades de aprendizagem em desafios a ser enfrentados.

Regina Célia do Prado Fiedler e Renan Marinho Lopes apresentaram uma *Análise de programa socioeducativo a partir da esquizoanálise*, com base na perspectiva teórica de Deleuze e Guattari. Elas investigaram um programa socioeducativo e suas relações com o capital – base do cotidiano da instituição. As análises desse espaço-escola, como lugar de institucionalização do saber popular realizado por meio de formações construídas ao longo do processo de formação, permitiu compreender que nas burocratizações das ações dos sujeitos e das relações estabelecidas" [...] aprisionam-se as subjetivações pela abstração moeda e se anulam os devires sustentando as subjetividades nos contornos molares e conferindo uma identidade territorializada." O conjunto de práticas ela-

boradas no transcurso das atividades permitiu aos participantes reflexões sobre as diferentes formas de atuação em diversos contextos.

Na categoria dos trabalhos individuais, Milena Mabilde Petracco apresentou o relato de experiência intitulado *Serviço de Psicologia no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas: relato de uma construção*. Esse trabalho inova, vez que insere o psicólogo para atuar no nível superior como sendo o interlocutor entre os diversos profissionais e alunos de diferentes campos dos conhecimentos, quando foi possível relativizar alguns posicionamentos. E, desse modo, enfatiza a importância da articulação entre a Psicologia e as políticas públicas. E, sobre essas bases, os processos educativos podem promover o envolvimento de todos na construção de práticas transformadoras.

A articulação com as universidades tem sido aclamada pelos profissionais, sobretudo para que a articulação com as escolas públicas seja estreitada, com vistas a produzir reflexões sobre as práticas pedagógicas, possibilitando por meio delas a construção de ações que atendam às necessidades advindas do cotidiano das instituições. Sobre isso, Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, no texto *Uma psicóloga em desenvolvimento profissional-pessoal na/com a escola: implicações na prática e na docência*, oferece conjunto de conhecimentos elaborados fundamentadores de ações que buscaram repercutir na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para a autora, potencializaram-se atitudes reflexivas dos participantes na busca coletiva por superação dos dilemas cotidianos e concretização da construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Com referência à formação profissional, Leny Meire Correa Molinari Carrasco, por meio do *Projeto Educação Precoce: um instrumento para a formação do psicólogo escolar/educacional na perspectiva crítica*, apresentou uma proposta de estágio supervisionado realizado em um Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, no estado do Tocantins, para atendimento de crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses que supostamente possuíam necessidades educacionais especiais. Foi uma experiência que incluiu tanto o psicólogo escolar/educacional como também os estudantes de Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia. Todos eles, a partir da interdisciplinaridade e da metodologia baseada em problemas, desenvolveram uma práxis que se esforçou em superar o modelo médico.

Nessa perspectiva, Viviane Pereira da Silva apresentou o trabalho *Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: que faz um psicólogo na educação?* Trata-se de relato de experiência sobre a inserção do psicólogo nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A autora construiu estratégias de ação que objetivaram romper com as práticas de medicalização e psicologização cristalizadas no cotidiano da citada instituição de ensino. Nessa perspectiva, o psicólogo assume o papel de agente que mobiliza, desmobiliza e contribui para organização do trabalho dentro da escola, averiguando os determinantes sociais da ação do sujeito, principalmente no caso dos alunos que apresentam dificuldades para escolarizar-se. Desse modo a ação educativa não se dará na perspectiva da queixa, e sim do sucesso da aprendizagem.

Esse conjunto de trabalhos premiados no Prêmio Profissional *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola* é apresentado nesta publicação com o objetivo de dar visibilidade a experiências de construção de processos educativos na escola que: enfatizam a contribuição da Psicologia na luta pela construção de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade; demonstram participação na construção das Políticas Públicas de Educação articuladas com o princípio da participação social; tenham contribuído para a qualificação técnica e política do psicólogo para melhor compreender a complexidade do sistema educacional, visando ao aperfeiçoamento da atuação profissional na área escolar/educacional; experiências desenvolvidas em consonância com políticas públicas intersetoriais, proporcionam condições para o desenvolvimento de leitura ampla e contextualizada dos processos de aprendizagem em diferentes contextos educativos. Dessa forma, esses relatos de experiência profissional em Psicologia apresentam caráter inovador e podem contribuir para o aperfeiçoamento da profissão e dos processos educativos.

Os trabalhos foram avaliados por uma comissão julgadora formada pela conselheira do Conselho Federal de Psicologia (CFP), professora Iolete Ribeiro, e pelos professores Mercedes Cupolillo (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee), Rosiléa Maria Roldi Wille (Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC/SECAD), Jorge Sarriera (Associação Nacional

de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – Anpepp), Tânia Brasileiro (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee), Roberta Azzi (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – Abep) e Clayse Marinho (Universidade de Brasília – UnB), aos quais agradecemos a colaboração.

O conjunto de trabalhos premiados refere-se a experiências profissionais que demonstram: a atuação de psicólogos em instituições escolares e educacionais, nos seus diversos contextos formais ou informais; a atuação do psicólogo com os alunos, suas famílias, educadores e demais profissionais ligados à Educação, que recorreram à Psicologia como forma de contribuir para que a escola ou a instituição educacional seja um espaço democrático de acesso ao saber culturalmente instituído e da produção de novos saberes; a inserção da Psicologia atravessada pelo diálogo, por intervenções interdisciplinares, pela promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, visando à inclusão social de crianças, jovens e adultos à sociedade da qual fazem parte, por meio da defesa dos direitos humanos.

A análise dos trabalhos dispensou atenção aos seguintes critérios: pertinência e coerência da temática tratada; adequação da linguagem aos participantes do trabalho; consistência teórica; metodologia e materiais utilizados; caráter inovador e potencial de replicabilidade de atividade.

No *Prêmio profissional experiências profissionais na construção de processos educativos na escola* foram inscritos 42 textos: 27 na categoria Individual e 15 na categoria Equipe. Os estados que mais submeteram trabalhos foram São Paulo (11), Santa Catarina (7), Rio Grande do Sul (6), Minas Gerais (5), Rio de Janeiro (3). Os estados de Tocantins, Bahia e Espírito Santo submeteram dois trabalhos cada; Goiás, Paraná, Sergipe e Roraima enviaram um trabalho cada.

Os prêmios dos três primeiros colocados são compostos por valor em dinheiro, certificado de premiação e divulgação dos textos inscritos nesta publicação. Os trabalhos agraciados com menção honrosa recebem certificado de premiação e a publicação da obra.

De um modo geral, todos os trabalhos investiram para que a inserção dos psicólogos na educação ocorresse pela via da interdisciplinaridade e da construção de uma práxis comprometida com o sucesso escolar. Para isso, os autores foram unânimes em afirmar sobre a necessidade de superação de ações decorrentes de concepções patologizantes dos insucessos escolares e se esforçaram em transformar os problemas em desafios a ser enfrentados.

Parte I – Trabalhos em equipe

Tessituras em psicologia social na escola: relato de experiência com adolescentes

Bruna Meurer¹ e Marivete Gesser²

Resumo

Diminuir a vulnerabilidade dos adolescentes provenientes de camadas populares e potencializá-los para a emancipação social tem sido um desafio constante para os profissionais que atuam com esse público. Este artigo relata experiência realizada com adolescentes em uma entidade de apoio psicossocioeducativo que teve como objetivo contribuir para a ressignificação de alguns valores e práticas relacionados a sexualidade, utilização de drogas e escolha profissional. A metodologia usada foi a de oficinas de criação. Como resultado, percebeu-se que essas oficinas contribuíram para a ampliação do campo perceptivo e imaginativo dos participantes, bem como para que se tornem sujeitos mais autônomos e protagonistas de sua própria história. Concluiu-se que o trabalho contribuiu para o surgimento de novas significações, levando à emergência de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Palavras-chave: Adolescência. Práticas Educativas. Psicologia Social.

1 Psicóloga, mestra em Psicologia Social e do Desenvolvimento pela PUCRS.

2 Psicóloga, doutora em Psicologia Social pela UFSC.

Introdução

O presente artigo consiste em um conjunto de reflexões decorrentes de trabalho de intervenção psicossocial realizado em um centro de apoio psicossocioeducativo. O objetivo central desse centro é o de desenvolver um processo pedagógico com educadores, crianças, adolescentes e suas famílias que privilegie a construção de uma cultura protagonista, tecida nas ações do cotidiano. Como suporte teórico-metodológico para trabalhar essas temáticas, optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski (2003), que tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Essa teoria entende o sujeito como alguém que se constitui mediado pelas determinações sociais, sem ser, porém, mero resultado do social, tendo a capacidade de ressignificar valores e práticas sociais, transformando a si e ao contexto em que vive. Desse modo, a constituição do sujeito deve ser entendida como processo complexo e multifacetado no qual se inter-relacionam as dimensões materiais, culturais, sociais e históricas (VYGOTSKI, 1998; 2003).

Destaca-se, nesse processo, a realização de oficinas estéticas de criação (REIS *et. al.*, 2004; ZANELLA, 2004; MOLON, 2006), que possibilitaram um elo para que a arte mediasse a construção de novas significações acerca de conteúdos ligados à sexualidade, à utilização de drogas, bem como aos aspectos relacionados à escolha profissional. Essas oficinas podem contribuir para a ressignificação de alguns valores e práticas cristalizadas, visando a uma atuação voltada à ética, à potencialização dos sujeitos e à transformação social. Isso é possível, de acordo com o que Molon (2006) menciona, uma vez que tal estratégia de intervenção integra as dimensões do pensar, sentir e agir no mundo.

Em relação à concepção de adolescência, esta foi entendida, a partir da Psicologia Vygotskiana (1998), como produção histórico-cultural. Nessa direção, Ozella (2003) critica a visão de que a adolescência seja um processo normal e igual para todos os sujeitos, ressaltando que as adolescências são construídas nas experiências que o sujeito tem no decorrer do seu processo de constituição. Isso porque as experiências que os adolescentes vivenciam são plurais, bem como os sentidos conferidos a tais experiências, "[...] sendo que o processo de construção dos sujeitos

está atrelado a uma multiplicidade de fatores, tais como: etnia, classe social, tradições culturais e religiosas, orientação sexual, entre outros que singularizam cada adolescente. "(ORLANDI, 2006)"

A escolha pela utilização de oficinas estéticas e de criação surgiu da percepção de que os adolescentes possuíam maior identificação com esse método, por possibilitar a integração das dimensões do pensamento, de sentimento, e a ação em relação aos temas abordados. Rena (2001) afirma que a prática das oficinas consiste, justamente, no ofício de pensar sobre a vida e senti-la a partir de cada componente do grupo. Além disso, nessa modalidade de intervenção profissional, as histórias de todos podem ser reveladas e transformadas pela problematização dos argumentos e dos sentimentos compartilhados.

Ainda no que tange à utilização das oficinas de criação, estas podem ser compreendidas como espaço de reflexão. Isso porque a base epistemológica que a sustenta concebe o homem como sujeito ativo, um ser da práxis, da ação e da reflexão (ZANELLA, 2004). Nesse sentido, analisando as contribuições tanto de Freire (2001) como de Vygotski, é possível perceber a importância desses espaços para o desenvolvimento do caráter ativo do sujeito no processo do conhecimento, quando este organiza tarefas de construção de significados a partir de suas próprias experiências.

Pode-se inferir que o desenvolvimento do caráter ativo do sujeito, por meio das oficinas de criação, ocorre porque estas estimulam a produção do novo, e não somente a reprodução dos conhecimentos já cristalizados. Vygotski, em seu livro *Imaginación y creación en la edad infantil* (2003), afirma que a atividade do homem pode ocorrer de duas formas: uma dessas atividades podemos chamar de reprodutora e a outra, de atividade criadora.

Em relação à atividade reprodutora, sua essência consiste na repetição humana de normas e condutas já formadas e criadas anteriormente, copiando um modelo existente na realidade. Esse tipo de atividade permite a conservação da experiência anterior, facilita a adaptação do sujeito no mundo mediante e a formação de hábitos, costumes que se repetem em circunstâncias similares (VYGOTSKI, 2003). A partir das considerações do autor, é possível entender a reprodução das variadas formas de alienação e opressão, enraizadas no interior das diversas instituições sociais.

Quanto à atividade criadora, esta é fundamentada na capacidade combinatória de nosso cérebro e é chamada pela Psicologia de imaginação ou fantasia. Além disso, faz do sujeito "um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma o presente" (VYGOTSKI, 2003, p. 14). Conforme lembra o mesmo autor (2003, p. 14): "[...] a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural, tornado possível a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, que é diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana baseada nessa imaginação".

A partir dessas reflexões, pode-se enfatizar a importância do contexto cultural no qual o sujeito está inserido para a realização do processo de criação, visto que a fantasia recolhe sua matéria-prima na realidade previamente existente. Assim, é possível perceber como as oficinas de criação podem se tornar mediadoras importantes dentro desse processo, uma vez que oferecem possibilidades objetivas para potencializar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em direção ao porvir. Nesse artigo será mostrado como as oficinas de criação podem ser potencializadoras do processo de elaboração de novas significações e, conseqüentemente, de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Metodologia

As intervenções foram realizadas por estudantes do curso de Psicologia na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Comunitária da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), em conjunto com professores, estagiários e demais profissionais que trabalhavam em uma entidade de apoio psicossocioeducativo localizada no município de Lages (SC). Entre as atividades oferecidas pela entidade, destacam-se as aulas de música, teatro, informática, carpintaria, pintura, reforço escolar, atendimento médico e odontológico, além de diversas práticas esportivas. Quanto à história dessa entidade, ela começou com o propósito de atender meninas órfãs de toda a serra catarinense. No entanto, com a chegada, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 1990), passou a atuar em caráter aberto, atendendo aproximadamente 350 crianças e adolescen-

tes de ambos os sexos. O critério principal para matrícula e participação nas atividades tem sido o de ser proveniente de família em situação de vulnerabilidade social³.

A partir da identificação e da caracterização das necessidades de intervenção, foi construído, com a participação de todos os integrantes da entidade, um projeto denominado Casa dos Sonhos, tendo como objetivo geral potencializar os adolescentes para a ampliação da cidadania e do protagonismo social. Esse programa abrangeu um total de 34 adolescentes que foram divididos em três subgrupos. Desses, 20 integrantes eram do sexo masculino e 14 do feminino.

Neste momento será relatado o trabalho desenvolvido com um desses subgrupos, que contemplou 12 integrantes. As atividades foram realizadas semanalmente, somando um total de 20 encontros.

Participaram das oficinas ora relatadas 12 adolescentes com idades entre 12 e 15 anos, provenientes de camadas populares. Destes, sete eram do sexo masculino e cinco do feminino. Todos os integrantes do grupo cursavam o ensino fundamental, sendo a maior parte deles matriculada na sétima série. Esses adolescentes estudavam em uma escola próxima a suas residências, no período matutino e, durante o período vespertino, se dirigiam a essa instituição, diante da oportunidade de realizar atividades complementares a sua formação escolar básica.

Os pais dos adolescentes foram informados, por meio de reunião que ocorre mensalmente na entidade, sobre os objetivos da atividade e a metodologia usada e, após, convidados a assinar autorização para o início do trabalho. A equipe se colocou à disposição para eventuais dúvidas que lhes ocorresse, ao longo do processo, informando os dias em que poderia ser procurada e o telefone da supervisora das atividades de estágio. Todas as informações relativas às oficinas ficaram restritas aos participantes do grupo e aos acadêmicos do curso de Psicologia e seus orientadores. Além disso, optou-se pela preservação do nome da instituição, como forma de manter o anonimato dos adolescentes. As oficinas não ofereciam riscos aos participantes, haja vista que sua principal fina-

3 A vulnerabilidade tem sido conceituada como o produto da interação entre características do indivíduo – cognição, afeto, psiquismo – e estruturas sociais de desigualdade – gênero, classe e raça –, determinando acessos, oportunidades e produzindo sentidos para o sujeito sobre ele mesmo e o mundo (VILLELA; DORETO, 2006, p. 2.469).

lidade foi a de promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, potencializando novos processos de imaginação e criação. Os materiais produzidos pelo grupo não foram expostos aos demais profissionais da entidade, com a finalidade de evitar a identificação dos adolescentes.

As intervenções, com base nos referenciais da Psicologia Social Crítica, tiveram seus objetivos definidos *a posteriori*, conforme sugere Freitas (1998), ou seja, as atividades foram iniciadas somente após o conhecimento das necessidades do público-alvo. Além disso, o planejamento da intervenção ocorreu em parceria com a comunidade. Em relação ao processo de intervenção, inicialmente foi realizado um trabalho de identificação e caracterização das necessidades de atuação profissional em Psicologia. Nessa etapa, os instrumentos utilizados foram: observação participante e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da entidade, além de desenhos e realização de grupos focais⁴ com os alunos.

Após a caracterização da realidade, percebeu-se a necessidade de iniciar o trabalho discutindo questões relacionadas ao uso de drogas. O trabalho foi iniciado com tal tema, pelo fato de esse fenômeno ser frequente na comunidade em que os adolescentes viviam, gerando muitas angústias a eles que, em muitas situações, conviviam com usuários de drogas dentro de suas próprias casas. Após análise sobre o nível de informação que eles possuíam em relação ao tema, foram realizadas oficinas que abrangeram os mitos relacionados às drogas, as consequências do uso e as informações acerca das drogas mais usadas e seus efeitos.

Outra atividade utilizada para estimular a reflexão do público-alvo acerca do tema uso de drogas foi a criação de músicas. Esta teve bastante adesão, pelo fato de ser algo com que eles se identificavam, no processo de produção do inusitado. Além disso, serviu como elo para problematizar o tema referente à drogadição. Também foram utilizados fantoches e dramatizações para possibilitar o pensar a respeito de situações do cotidiano em que os adolescentes são muitas vezes atraídos para o uso de drogas. Para finalizar, os adolescentes assistiram a um filme relacionado à temática. A partir desse instrumento foi propiciada a pro-

4 Os grupos focais podem ser descritos, basicamente, como entrevistas que se fundamentam na interação desenvolvida dentro do grupo. O ponto-chave desse grupo é o uso explícito dessa interação para produzir dados e insights que seriam difíceis de conseguir fora dela (OLIVEIRA E WERBA, 2005, p. 112).

blematização e a possibilidade de simbolização de conteúdos referentes à presença das drogas em suas vidas, bem como a formação de novos sentidos sobre o tema.

No decorrer das atividades, percebeu-se que os adolescentes sentiam a necessidade de trazer para as oficinas questões relacionadas à sexualidade e às formas como se configuram as relações de gênero em seus contextos de vida. Isso se evidenciou tanto pelos comentários e enunciações relacionados à questão da gravidez na adolescência, que para alguns era valorizada e que por outros era condenada, como também pela desistência de uma colega de muitos membros do grupo em participar das atividades da entidade por estar grávida.

Para realizar um trabalho relacionado à temática da sexualidade dentro da proposta das oficinas – que tivesse como ponto de partida as necessidades dos adolescentes e fosse construído junto com eles –, optou-se por iniciá-lo com a utilização de uma caixa de sugestões e dúvidas, na qual os adolescentes puderam socializar suas questões relacionadas ao tema sem exposição delas ao grupo. As principais questões que emergiram nessa atividade estavam relacionadas a: gravidez na adolescência, utilização de caminha e de outros métodos contraceptivos, DSTs e HIV/Aids, sexo anal, vaginal e oral, orgasmo, homossexualidade, além de dúvidas sobre alguns mitos, como o de que “a masturbação causa pelo nas mãos e espinhas” e de que “na primeira relação sexual não se engravida”. Percebeu-se, nos primeiros debates acerca do tema, a presença de preconceitos de gênero, principalmente associados à ideia da mulher como dócil, meiga, delicada e capacitada para a maternidade e do homem como forte, viril, protetor e provedor da casa (OLIVEIRA; WERBA, 2005). Esses evidenciavam a reprodução do processo de naturalização do lugar do homem e da mulher na sociedade, já apontada por Scott (1999) como um fenômeno mediado pelas diversas instituições sociais, práticas cotidianas e discursos normativos. Todavia, no contexto em que os adolescentes viviam, nem sempre essa rigidez de lugares de gênero estava presente, haja vista que muitos moravam em casas chefiadas por mulheres, que acabavam assumindo atribuições caracterizadas como masculinas.

Para discutir o tema *gênero e sexualidade*, solicitou-se a construção de um cartaz com atribuições masculinas e femininas, no qual eles acabaram por reproduzir as ideias de gênero presentes no contexto em que viviam. Em

seguida, foi questionado se eles realmente achavam não ser possível, por exemplo, um homem sentir prazer com o cuidado de um filho, atribuição apontada por alguns integrantes do grupo como feminina. Ao se problematizar a questão, procurou-se desconstruir as concepções de gênero, principalmente as que limitavam o desenvolvimento integral dos adolescentes.

Também foram utilizados protótipos para que os adolescentes pudessem aprender, em situações que simulavam a prática, como se coloca o preservativo, além de mudar a relação que estabeleciam com ele, de "nojento" para um instrumento de cuidado com a saúde, como já sugerido por Paiva (2000). Além das atividades já explicitadas acima, os adolescentes participaram de dinâmicas que envolviam a temática *papéis de gênero*, nas quais ocorria a inversão de papéis. Nelas, tiveram a oportunidade de discutir sobre seu corpo, o do sexo oposto, bem como problematizar as questões culturais de gênero.

Em síntese, foram trabalhados, em conjunto com os adolescentes, os seguintes temas relacionados à sexualidade: diferenças de gênero – a partir de questões que eles relatavam vivenciar em seu cotidiano, dúvidas sobre métodos contraceptivos, tabus, preconceitos e mitos relacionados à sexualidade, além de vivências e situações de dramatização relacionadas à negociação da utilização de preservativos para a prevenção de DSTs e HIV/Aids. Durante o processo de intervenção psicossocial também emergiu um anseio, entre os adolescentes, na discussão do tema *projeto de vida* na dimensão da escolha profissional. Esse parecia estar relacionado ao fato de que poderiam permanecer no máximo até os dezesseis anos na entidade e que, após esse período, muitos não sabiam o que fazer. Além disso, é sabido que o mercado de trabalho do município não oferece muitas possibilidades de inserção profissional para jovens, fato que, de modo geral, os deixava angustiados.

Com base na necessidade apresentada pelos adolescentes, buscou-se construir oficinas com o objetivo de: conhecer as diversas profissões existentes, por meio dos conhecimentos prévios daqueles adolescentes e de visitas a instituições de ensino profissionalizante e de nível superior; conhecer as possibilidades de formação em nível técnico e superior gratuitas e as possibilidades de bolsas de estudos (auxílios governamentais e institucionais oferecidos pelas universidades e cursos profissionalizantes); identificar áreas de interesse e aptidões, por meio de dinâmicas de grupo,

e refletir, por meio da criação de desenhos e colagens, como eles gostariam que sua vida estivesse daqui a 20 anos.

Dentro dessas oficinas, foram realizadas atividades que envolviam formas de criação diversas, que tinham como objetivo tratar de questões referentes às aptidões e aos interesses, além de ampliar o campo perceptivo e imaginativo dos adolescentes em relação às opções de profissionalização e oportunidades de obtenção de bolsas para estudar gratuitamente. Segundo depoimentos dos participantes, essas atividades foram muito importantes para eles, haja vista que eram provenientes de camadas populares menos favorecidas economicamente e não dispunham de recursos financeiros para pagar uma formação em nível técnico ou superior.

No próximo tópico serão apresentados os principais resultados do trabalho, com ênfase nas mudanças observadas e relatadas pelos adolescentes por meio das intervenções realizadas ao longo dos encontros. Em seguida, serão tecidas algumas considerações acerca do trabalho de intervenção psicossocial.

Resultados e discussão: criar como forma de ressignificação

A partir da Psicologia Vygotskiana (2003), as oficinas de criação podem ter papel muito importante no que se refere à possibilidade de ampliar os elementos da imaginação e, conseqüentemente, a capacidade de criação e transformação de si e do contexto histórico e cultural no qual o sujeito se insere. Percebeu-se nessa experiência que, a partir do desenvolvimento da imaginação, os adolescentes conseguiam criar novas formas de se relacionar com as temáticas abordadas durante os encontros. Nesse contexto, cabe ressaltar que diversos estudos realizados (MAHEIRIE et al., 2006; MOLON, 2006) têm enfatizado os resultados positivos obtidos por meio da utilização de oficinas visando ao desenvolvimento de processos de apropriação crítica da realidade e reflexão. Jeolas e Ferrari (2003) apontam que as oficinas propiciam espaço de autorreflexão de ideias, valores e questões sociais, possibilitando a ruptura com a alienação produzida pelo mundo social, a qual perpassa sua condição individual. Desse modo, elas contribuem para promoção da autonomia do sujeito em relação ao conteúdo em foco.

Em relação à sexualidade, pode-se observar que as oficinas provocaram mudanças nos três níveis propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – corpo como matriz de sexualidade, relações de gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. No que tange às questões de gênero, antes do desenvolvimento do trabalho, os adolescentes atribuíam, durante as atividades como a do teatro com fantoches, dos desenhos e das dinâmicas de grupo, papéis fixos e cristalizados aos lugares socialmente considerados masculinos e femininos. Além disso, significavam os serviços domésticos como sendo de responsabilidade feminina e a não exposição dos sentimentos, o uso da força e o trabalho no espaço público como elementos intrínsecos à figura masculina. Também ocorreram, em algumas situações, brincadeiras que evidenciavam a dificuldade de considerar a existência dos padrões de relacionamento homoafetivos.

Nesse sentido, alguns avanços foram conseguidos ao longo dos oito meses de trabalho, ante aos *feedbacks* que os adolescentes traziam ao final dos encontros. Durante a problematização desses padrões fixos de masculinidade e de feminilidade, um adolescente afirmou gostar muito de cuidar do irmãozinho, sentindo muito prazer com a atividade. A partir de seu depoimento, procurou-se incitar os demais integrantes do grupo a relatar outras atividades consideradas somente como sendo do sexo masculino ou feminino, porém, que podem dar prazer para todas as pessoas, independentemente do sexo. Além disso, buscou-se também, durante as dramatizações de cenas do cotidiano, construir a experiência de trocar de posição de gênero.

As reflexões de autores como Scott (1999) sobre a desnaturalização da maternidade e dos estereótipos de gênero foram de grande importância para mediar as intervenções da equipe com os adolescentes. Além disso, o conceito de sexualidade, definido a partir de Foucault (1988), como polimorfa, cambiante e sem objeto de desejo definido também foi de grande valia para mediar processos psicológicos voltados à desconstrução da ligação da sexualidade somente aos atributos do corpo (homem tem pênis e mulher, vagina). Portanto, nas questões de gênero foram conseguidos alguns avanços que se referem à desconstrução, em diferentes níveis, dos lugares cristalizados de gênero e de sexualidade. Todavia, ainda foram ob-

servados comportamentos que reproduziam as desigualdades de gênero entre os adolescentes, o que evidência que essa questão deva ser colocada como prioritária nas políticas públicas de educação, haja vista que se trata de fenômeno complexo e muito presente em todos os contextos interativos.

No que tange à prevenção de DSTs, HIV/Aids e gravidez na adolescência, os participantes conseguiram se apropriar dos conceitos científicos relacionados ao tema de forma interativa com os estagiários, bem como ressignificar a utilização da camisinha e de outros métodos contraceptivos por meio da exposição e da problematização de seus conhecimentos prévios. No que se refere às questões do corpo e do prazer, o trabalho ocorreu de forma lúdica e os adolescentes, de modo geral, conseguiram ampliar a visão de sexualidade que antes era entendida como unicamente ligada à genitalidade (coito) e que passou a ser significada também como "prazer", "sentimentos", "toque" e "afeto". Desse modo, muitos dos conteúdos puderam ser ressignificados pelos adolescentes. Porém, esse processo não ocorreu de forma homogênea, evidenciando que os sentidos de apropriação e de novos significados estão atrelados ao contexto social e à singularidade de experiências que os sujeitos tiveram antes da inserção nas oficinas.

No que tange à dimensão das oficinas sobre o uso de drogas, os debates que surgiram no grupo, com base nas atividades utilizadas como estímulo, mostraram que as drogas aparecem com bastante frequência no cotidiano dos jovens. No entanto, a problematização sobre os tipos de drogas existentes e seus efeitos fez que esses adolescentes conseguissem compreender a dimensão prejudicial do uso abusivo dessas substâncias. Foi percebido, no início do trabalho, que as consequências do uso de drogas eram associadas unicamente às sensações obtidas no momento em que eram consumidas e não a dependência que causavam. A atividade realizada que apresentou resultados mais significativos foi aquela em que os adolescentes construíram cenas nas quais pessoas de sua comunidade entravam em contato com as drogas, fato muitas vezes relatado por eles. Nessas, eles vivenciavam situações em que algumas pessoas chegavam a vender tudo o que tinham dentro de casa e roubar dos vizinhos para conseguir obter o produto. Durante a discussão das cenas, ficou evidente que os adolescentes viviam situações

como essas no cotidiano, fato que gerava muito sofrimento e sentimento de impotência. As oficinas possibilitaram reflexões que resultaram no esclarecimento das dúvidas que eles tinham em torno dessa temática.

Com relação às atividades sobre escolha profissional: tiveram início a partir da constatação, por parte dos adolescentes, de que poucos de seus colegas, amigos e vizinhos, ao concluir o ensino médio, chegavam a frequentar cursos profissionalizantes. Além disso, não tinham clareza do que desejavam profissionalmente para o futuro. Alguns não sabiam relatar seus desejos, outros sonhavam em ter profissões ligadas ao imaginário social, de fácil enriquecimento, como a de modelo e a de jogador de futebol. Além disso, os jovens também não tinham maior comprometimento com os estudos, por entender que, para o exercício de tais profissões, eles eram desnecessários.

As atividades voltadas ao conhecimento das diversas profissões existentes por meio dos saberes prévios dos adolescentes e das visitas às instituições de ensino profissionalizante e superior possibilitaram tanto a obtenção de mais elementos a respeito das profissões, como também a experiência de estar em lugares que não faziam parte do seu universo simbólico. Após a visita à universidade, por exemplo, relataram que, apesar de ela ser próxima à residência de muitos, cerca de 1,5 quilômetros, ainda não a conheciam. Essa atividade gerou grande satisfação dos adolescentes que, após terem explicações de como se candidatar ao Programa Universidade para Todos (Prouni), ficaram motivados a intensificar os estudos visando a conseguir possível classificação futura nesse exame. Já os cursos de nível técnico despertaram o interesse dos adolescentes que não vislumbravam cursar faculdade, principalmente os cursos que são oferecidos gratuitamente, evidenciando a precariedade de condições de vida dos estudantes matriculados na entidade.

Nas atividades de identificação das áreas de interesse e aptidões por meio de dinâmicas de grupo, criação de desenhos e colagens, os adolescentes puderam construir várias possibilidades de futuro profissional, integrando as dimensões do passado (história pessoal), presente (apropriação atual dessa história) e futuro (projetar-se em direção ao porvir). Além disso, puderam debater sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas provenientes de camadas populares no processo de formação profissional, que se acentuam quando sonham em ter profissões que têm custo

de formação considerado alto, fato que mobilizou angústia, em especial em uma adolescente que sonhava em ser enfermeira.

Portanto, com o desenvolvimento das atividades, os adolescentes adquiriram informações sobre como ter acesso a esses locais que, até então, eram tão distantes de suas realidades, bem como obtiveram conhecimentos sobre a possibilidade de bolsas de estudos para alunos provenientes de camadas economicamente desfavorecidas. Outrossim, destaca-se que esses adolescentes puderam obter novas significações que possibilitarão sua projeção futura diferente das experiências anteriormente vividas.

Percebeu-se, no início, que os adolescentes não conseguiam se imaginar além do seu contexto histórico-cultural (REIS, 2004). No entanto, por meio dessas oficinas e das visitas aos ambientes profissionalizantes, eles conseguiram se projetar de diferentes formas para o futuro. Isso ficou evidente nos relatos de avaliação das atividades em que destacaram não imaginar que um dia poderiam frequentar uma universidade, mas que, após as oficinas, puderam repensar a ideia de que esses espaços eram apenas para "ricos". Sendo assim, tais atividades contribuíram para a construção de uma práxis psicossocial mais potencializadora e para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo, ou seja, para a compreensão dos adolescentes como possíveis autores de sua história, dentro das condições propiciadas por sua situação social, conforme propõe Reis (2004).

Os resultados obtidos com este trabalho apontam para um avanço significativo no desenvolvimento dos participantes do grupo de adolescentes. Por fim, ressalta-se a importância da compreensão dos adolescentes como sujeitos capazes de transformar a realidade psicossocial por eles vivenciada, apesar de tantas adversidades presentes no contexto histórico-cultural em que se constituíram.

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam que a realização das oficinas de criação retomam o compromisso que a Psicologia deve ter com todas as camadas sociais, visto que, por muito tempo, ela se ateve apenas aos interesses das elites (FREITAS, 1998). Todavia, cabe ressaltar que, a partir

de diversas ações de prevenção e promoção de saúde, a Psicologia vem contribuindo para transformar a realidade social por meio da promoção da autonomia e da potencialização dos cidadãos para a construção de condições de vida mais dignas. Desse modo, a inserção da Psicologia atravessada por intervenções interdisciplinares, pela promoção do desenvolvimento e da aprendizagem nos espaços escolares, contribui para a construção de espaços educacionais mais democráticos, bem como para a inclusão social de crianças e adolescentes à sociedade da qual fazem parte, por meio da defesa dos direitos humanos.

Desse modo, cabe destacar que as oficinas de criação proporcionaram aos adolescentes a oportunidade de ressignificar alguns conceitos cristalizados sobre suas perspectivas, além de contribuir para desessenciar alguns padrões normativos de gênero e desenvolver percepção crítica acerca das drogas e seus efeitos no organismo. Portanto, possibilitaram a emergência de novos significados a partir da problematização de suas experiências de vida, potencializando-os para o protagonismo em um contexto de grande vulnerabilidade social.

Nessa experiência de intervenção psicossocial, com base nos conhecimentos e reflexões da Psicologia Social Crítica, observou-se que as oficinas que se utilizam de qualquer forma de expressão artística estimulam a participação e a reflexão dos adolescentes. Essas atividades permitiram que os adolescentes fossem ativos nos processos de ampliação do campo imaginativo e perceptivo. Isso foi possível porque as oficinas propiciaram um espaço para abordar assuntos que dificilmente seriam tratados em outros espaços institucionais. Além disso, elas romperam com a educação bancária (FREIRE, 2000), na qual o aluno é um sujeito que recebe passivamente os conhecimentos, e potencializaram nos adolescentes a vontade de construir juntos novas formas de aprendizagens para suas vidas.

O efeito do trabalho realizado com os adolescentes que frequentaram as oficinas é de difícil mensuração. Todavia observou-se que os participantes conseguiram desestabilizar muitos de seus conceitos dados como certos e puderam se apropriar de temáticas importantes para a construção de seus caminhos futuros. As oficinas possibilitaram a esses sujeitos pensar, a partir de outras perspectivas, sobre os temas abordados, contribuindo para que se tornem sujeitos mais ativos na construção de suas histórias. Percebeu-se que as mudanças acerca dos conteúdos refe-

rentes aos temas drogas, sexualidade e escolha profissional não aconteceram de forma homogênea entre os adolescentes. Ou seja, os sujeitos foram afetados de diferentes formas e intensidades por essas oficinas. Por isso, a importância da ampliação de estudos que envolvam práticas psicossociais relacionadas à temática "adolescência e oficinas de criação" nos diversos contextos sociais.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. F. O. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1. *Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

JEOLAS, L. S.; FERRARI, R. A. P. Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento comparilhado. In: *Ciênc. saúde coletiva*. v. 8, n. 2, p. 611-620, 2003.

MAHEIRIE, K. et al. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.;

ZANELLA, A. V. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e/em experiência*. 1 ed. Florianópolis-SC: NUP/CED/UFSC, v. 1, p. 239-254, 2006.

MOLON, S. I. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e/em experiência*. 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et

al. (Orgs.) *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 9 ed. p. 104-117, 2005.

ORLANDI, R. Paternidades nas adolescências: um estudo sobre alguns dos sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade. In: BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de políticas para as Mulheres. 1º *Prêmio Construindo igualdade de gênero*. p. 144-171, 2006.

OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez. p. 7-13, 2003.

PAIVA, V. *Fazendo arte com camisinha: sexualidades jovens em tempos de Aids*. São Paulo: Summus, 2000.

REIS, A. C. et al. Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-60, 2004.

RENA, L. C. B. *Sexualidade e adolescência – as oficinas como prática pedagógica*. Autêntica: Belo Horizonte (Coleção Trajetória), 2001.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

VILLELA, W. V.; DORETO, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cad. Saúde Pública*, v. 22, n. 11, p. 2.467-2.472, 2006.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004.

Uma experiência na rede pública de ensino: a rede de proteção ao educando

Lys Teixeira de Alvarenga e Viviane Nascimento de Oliveira

Coautores: Marise Cabral de Oliveira Maciel e Tereza Cristina da Motta Ribeiro

Resumo

A Rede de Proteção ao Educando (RPE), implantada em 2007, é um projeto de atuação conjunta entre as secretarias de Educação e de Assistência Social da cidade do Rio de Janeiro, cujo foco de trabalho são as escolas da rede municipal de educação. A equipe é composta por psicólogos e assistentes sociais.

O presente trabalho refere-se à experiência da RPE da 6ª Coordenadoria Regional de Educação.

Durante o percurso da RPE e a partir das discussões de como esse trabalho se constitui e se institui, optamos por adotar o dispositivo do Plantão Institucional como lógica central do trabalho, operando como porta de entrada para os demais eixos. Entendido como um trabalho interdisciplinar, constitui-se como dispositivo de atendimento privilegiado de análise das demandas endereçadas pelas escolas à RPE, tendo como objetivo proporcionar espaço de acolhimento, escuta, reflexão das práticas e problematização das demandas trazidas.

Para uma discussão mais detalhada de como se opera esse trabalho, apresentaremos fragmentos de dois casos. O primeiro traz para a equipe a questão da educação inclusiva e da atuação intersetorial. O segundo, o da construção de espaços em que a escola possa se interrogar sobre sua queixa, produzindo deslocamentos em seus discursos.

Introdução

Iniciamos esta exposição pontuando que, na medida em que se vai cumprindo o exercício da escrita a respeito de um trabalho, temos uma

possibilidade rica de (re)vê-lo. Nessa perspectiva, uma primeira questão que se coloca é pensar o sentido de nossas intervenções, isto é, a serviço de quê, o que se visa e o modo como as fazemos.

Essas questões que dizem da ética do trabalho são imprescindíveis quando estamos tratando da Psicologia no campo escolar – o que não significa dizer que isso não está colocado em toda e qualquer atuação profissional. Mas aqui temos o cuidado de alertar (e a nós mesmos) dos riscos que é um psicólogo no território escolar no exercício de sua prática, haja vista que não podemos desconsiderar os ideários construídos a partir do encontro da Educação e da Psicologia – produzidos historicamente.

Tais ideários apontam para uma política de educação compensatória e legalista, estruturada numa naturalização dos encaminhamentos a especialistas; por vezes, da imposição de um tratamento médico/medicalização como condição para acesso e permanência na escola; da relação de determinação de elementos extraescolares nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar (privação cultural e econômica, violência urbana, dinâmica familiar, desnutrição, deficiências físicas, entre outras); dos discursos, ratificados por laudos, que se vão desenhando como profecias a respeito dos alunos.

Por esses motivos, o presente trabalho veio à luz num esforço de pensarmos nas convocações que nos são feitas, como psicólogos atuando no campo da educação e, ainda, do lugar que ocupamos. Mesmo porque o trabalho da Rede de Proteção ao Educando na cidade do Rio de Janeiro é relativamente recente, tendo seu início em 2007.

Cabe-nos, portanto, uma posição crítica e sempre atenta a respeito do "poder outorgado aos psicólogos numa instituição pública da importância e da complexidade da escola" (PATTO, 1997, p. 7).

Para iluminar essa e outras questões, traremos à discussão a experiência da Rede de Proteção ao Educando/RJ, mais detidamente da equipe que está ligada à 6ª Coordenadoria Regional de Educação.

A rede de proteção ao educando: percurso e percalços

A Rede de Proteção ao Educando (RPE), implantada em 2007 na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, é projeto de atuação conjunta entre duas secretarias, a de Educação e a de Assistência Social, cujo foco de

trabalho são as escolas da rede pública municipal. A equipe é composta por profissionais das áreas de psicologia e de serviço social, sendo os psicólogos lotados na Secretaria Municipal de Educação e os assistentes sociais na Secretaria Municipal de Assistência Social.

Essa configuração já nos coloca diante de impasses, considerando que, por vezes, as direções de trabalho de ambas as secretarias pouco se tocam – capilarizadas nas Coordenarias Regionais de Educação (CRE) e nas Coordenadorias de Assistência Social (CAS). Não há uma gerência única, embora estejamos num momento de esforço para que a gerência de cada categoria (psicólogos e assistentes sociais) possa ter como agenda a constante discussão das diretrizes que norteiam o trabalho da RPE. Mas sabemos que a interdisciplinaridade intrínseca a esse projeto não é simples nem se dá de forma natural – e de certo modo sofremos a incidência disso no cotidiano do trabalho.

Ademais, passamos por um período de mudanças na educação pública municipal, em consequência de transformações no cenário político da cidade no início de 2009: outros gestores e novos modos de operar. Esse reordenamento recai também no cotidiano escolar, que, primeiramente, passa por intensa desorganização, até que possa novamente entrar no eixo.

Considerando o panorama da gestão da educação na cidade do Rio de Janeiro – subdividida em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) –, pontuaremos o trabalho da equipe da RPE, mais especificamente dos psicólogos da 6ª CRE. Esta abrange a região composta por nove bairros, mais de 70 comunidades, o que já diz por si só da extrema vulnerabilidade em que vivem os seus moradores. São grandes áreas de invasão, zoneamento desordenado, marcadas pela violência, bem como por apresentar um dos menores IDH⁵ da cidade do Rio de Janeiro.

A 6ª CRE tem o papel de coordenar o trabalho de 18 creches e 77 escolas (da educação infantil ao ensino fundamental), totalizando 95 unidades escolares. Trata-se de uma área marcada pela precariedade de recursos públicos, seja do ponto de vista da saúde, seja da cultura e lazer.

A equipe da RPE ligada à 6ª CRE é composta por sete psicólogas e sete assistentes sociais (estes últimos ligados, ainda, à 6ª CAS). Para

5 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tem como objetivo mensurar as condições de vida da população a partir de três dimensões: educação, renda e saúde. O IDH do Rio de Janeiro varia entre 0,9, nos bairros Leblon e Gávea, e 0,6, nos bairros de Acari, Pavuna, Costa Barros, sendo estes últimos justamente os que fazem parte da área de atendimento da 6ª CRE.

a operacionalização do trabalho, essa equipe subdividiu-se em duas miniequipes, cada qual servindo de referência a áreas específicas (complexos/bairros). Importante sinalizar que essa equipe é composta ainda por duas articuladoras RPE-CRE, que exercem papel fundamental para a sustentação do trabalho.

Passemos ao percurso da RPE/6ªCRE e ao modo como vem se constituindo e se instituindo, caminho esse com diferentes ordens de atravessamento. A começar pelo nome, "Rede de Proteção ao Educando", que coloca em evidência o sujeito/aluno ali em questão – depositário de tudo o que não vai bem na escola. Não é por acaso, que a primeira indagação que nos faziam as equipes escolares era: "quando vão atender o aluno?". Dizemos isso no pretérito, considerando que após árduo trabalho (que ainda continua) esse cenário vem se modificando.

Esse deslocamento do foco "aluno" vem ocorrendo após intenso exercício de interrogação do que seja o trabalho do psicólogo no campo da educação. Se primeiramente começamos claudicantes, sem muitas definições acerca da natureza dessa atuação, hoje podemos traçar as direções do trabalho e de certo modo sustentá-las – fruto de incansáveis discussões fundamentadas na produção do conhecimento da área, da própria experiência, bem como de outras.

Foi assim que de uma atuação restrita a determinadas escolas da área, sob a égide do projeto "escolas prioritárias", pudemos avançar (no sentido de movimentação) para o que hoje nomeamos como "Plantão Institucional". Cabe ressaltar que esse desenho de trabalho teve sua inspiração na experiência do Plantão Institucional desenvolvido por psicólogos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Quando falamos de inspiração, trata-se, de fato, de reconhecer de onde parte a lógica que nos tem norteado na construção de uma via possível de trabalho na Rede de Proteção ao Educando. Cabe a ressalva que a escolha do nome veio marcar ruptura em relação a certo modo de agir, que direcionava nossa atuação até então. No entanto, temos clareza das peculiaridades/diferenças do nosso trabalho no que diz respeito ao que vem sendo realizado na USP.

Como citado anteriormente, o projeto inicial da RPE apresentava como direção o trabalho em algumas escolas específicas, intituladas prio-

ritárias. Nessa perspectiva, inicialmente, contavam como critérios para a escolha das referidas escolas o índice de evasão escolar, o percentual de alunos com Bolsa-Família e a localização em áreas de risco.

Definidas as escolas, cada dupla de profissionais (psicólogo e assistente social) ficava responsável pelas ações a ser desenvolvidas, de acordo com o cenário nelas encontrado. Cada equipe possuía horários fixos semanais de permanência na instituição. Dessa vinculação ao espaço escolar derivaram as mais variadas demandas endereçadas aos psicólogos e aos assistentes sociais "da escola", sendo a maior parte dos pedidos relacionados ao desempenho escolar e aos problemas de indisciplina.

Ao longo do trabalho pudemos perceber o equívoco inerente a este modo de atuação, que vinha responder a certo apelo em localizar fora do espaço escolar as questões relativas ao próprio cotidiano da instituição. O esforço consistia em focar a origem das dificuldades enfrentadas, fossem elas de aprendizagem ou comportamentais, nos alunos e sua família. Lugar esse que, de alguma maneira, viemos a ocupar.

Nesse contexto e cumprindo, de certa forma, nossa "missão" de especialistas, eram formados grupos de alunos e de famílias, sem que conseguíssemos avançar muito além da complexidade das histórias que ouvíamos. Como ir além dessas histórias de vida? Como escutar além do relato da queixa proferida pela escola?

Essas questões nos produziram inquietações, levando-nos a interrogar o sentido de nossas intervenções e a serviço de que atuávamos. Momento fecundo de intensas reflexões que nos levaram a (re)pensar outra forma de atuação no campo educacional. Nesse momento, a partir de supervisões e estudos no campo, podemos dizer que tivemos um bom encontro: a experiência do planejamento institucional da equipe da USP.

A observação feita por Adriana Marcondes elucidou uma direção possível a ser percorrida e nos reiterou a necessidade de rompermos com as antigas estratégias de atuação:

Ser psicólogo e estar na escola é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode vencer os alunos e familiares a agir de uma maneira diferente (MACHADO et al., 2006, p. 119).

Foi a partir de então que iniciamos um processo de reestruturação do trabalho e optamos por adotar esse dispositivo de atendimento como lógica central, o que veio trazer diferenças significativas.

O Plantão Institucional, entendido como trabalho interdisciplinar, constitui-se como dispositivo de atendimento privilegiado de análise das demandas endereçadas pela equipe das escolas à RPE, visando proporcionar um espaço de acolhimento, de escuta, de reflexão das práticas e também de problematização das demandas trazidas pela escola.

Ao acolher a demanda que chega, ao invés de responder a ela, favorecemos que aquilo que aparece como queixa, como impossibilidade, surja como um novo "saber-fazer" já existente no grupo de educadores. A ideia do plantão, para a equipe de psicólogos da 6ª CRE, é que a equipe esteja sempre disponível a atender às demandas, construindo junto com a escola ações e estratégias pertinentes.

O funcionamento do Plantão Institucional estruturado por nós dá-se da seguinte forma: a partir de uma demanda da escola, que nos chega de diferentes maneiras (via relatório, contato telefônico, encontros fortuitos no espaço da CRE, entre outras), agendamos um horário com ela. O encontro acontece fora do espaço escolar, no momento, na sala da Rede de Proteção ao Educando localizada na 6ª CRE (espaço este conquistado recentemente).

A partir do primeiro encontro RPE-Escola são agendados outros atendimentos e, também, quando necessário, combinadas ações que envolvam a nossa ida à unidade escolar. Trata-se, porém, de um atendimento que não mais está calcado nos especialismos, no sentido de que a queixa será formulada pela escola e a nós (psicólogos) caberá a proposição de estratégias para lidar com o que se apresenta como embaraçoso naquela (e para aquela) instituição.

Essa outra configuração do trabalho da RPE tem possibilitado que, de fato, aconteça uma construção coletiva, que abra brechas para que a partir de uma situação particular (seja a de um aluno, seja a de um professor, bem como de outros atores) possa emergir o que diz respeito à instituição, isto é, o modo de funcionamento institucional. Nessa perspectiva faz-se de extrema relevância explorar a relação entre esse modo de funcionamento institucional e o lugar que é reservado para os laços, para os diferentes modos de subjetivação e relação com o outro.

Ao falarmos de uma construção coletiva é preciso operar na direção de manter aberta a interlocução com outros atores que não apenas a escola (incluindo aqui alunos e família), mas também no apostar em uma articulação intersetorial. É preciso convocar os parceiros e produzir encontros/coletividade.

Para discussão mais detalhada dos atravessamentos do trabalho, bem como das interlocuções que se fazem necessárias, traremos fragmentos de duas atuações da equipe da Rede de Proteção ao Educando/6ª CRE, a partir do Plantão Institucional.

A escola a partir do caso

Curiosamente a discussão que trazemos à cena não nos chegou pelo campo da educação (escola, CRE), mas a partir de um dispositivo de atendimento em saúde mental a crianças e adolescentes, no caso, um CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil). O caso do adolescente nos foi apresentado por esse serviço em uma reunião com toda a equipe da instituição e trouxe para a equipe da RPE a questão da educação inclusiva e da construção de uma atuação intersetorial.

Apesar de a situação parecer insuportável, tanto para a escola quanto para o adolescente, em nenhum momento foi endereçado qualquer pedido à equipe da RPE. Pelo contrário, para a escola só era possível lidar com a questão de modo disciplinar: a denúncia do adolescente à polícia. Aqui cabem algumas poucas considerações a respeito do modo como este se apresentava e se relacionava no espaço escolar.

A situação era a seguinte: P., um adolescente de 17 anos, que encontrava na escola em que frequentava sérias dificuldades em relação à sua permanência. Em tratamento intensivo no CAPSi, com histórico de internações psiquiátricas e diagnóstico de esquizofrenia, era ali, naquela instituição escolar, que encontrava uma via possível de relação com o que não era da ordem do patológico. No entanto, a escola – sem qualquer suporte – tendia a entender suas manifestações não como sintomas de seu modo de organização e funcionamento subjetivo, e sim como problemas de indisciplina, de caráter, o que produzia intervenções da ordem de um registro moral e legal. Intervenções essas que o afetavam de tal maneira, que chegava a interferir em seu trabalho subjetivo de estabilização, culminando em frequentes desorganizações e crises.

Por força de sua psicose lhe era impossível situar-se na partilha dos sexos, nomeava-se às vezes como menina, o que o levava a se colocar numa posição feminilizante. Além disso, apresentava ideias de autorreferência e de perseguição, o que o fazia sentir-se visado, bem como tornava bastante difícil a convivência com colegas e professores. Estes agiam ora suportando as identificações que lhe eram atribuídas e reagindo de acordo com elas (como se compartilhassem das ideias delirantes do menino), ora respondendo ao comportamento do adolescente como se este fosse apenas fruto de uma vida na malandragem e influenciado por suposta opção homossexual. Dessa maneira, produzia-se uma relação imaginária marcada pelo medo, pela agressão e pela rivalidade.

Alguns exemplos dessa situação podem ilustrar melhor o que falamos: P., certa vez, quando sua professora chamava a atenção de outro aluno, entendeu em seu gesto que ela, na verdade, falava dele. Imediatamente tomou para si a acusação feita pela professora e passou a agredi-la verbalmente; ela, extremamente ofendida, respondeu defendendo-se e exigindo respeito e, em seguida, decidindo realizar denúncia do aluno na delegacia de referência. Em outro dia, na escola, mas já após algumas situações conflitantes entre o aluno e a equipe que lá trabalhava, P., durante o intervalo, parado próximo ao portão da entrada, cruzou seu olhar com o de uma merendeira. Esta apenas o olhava, mas para ele aquilo representava grande sinal de desconfiança e ameaça, o que o fez perguntar logo: "por que você está me olhando?". A merendeira retrucou que apenas olhava e questionou se havia algum problema nisso, o que foi suficiente para P. agitar-se e responder com ofensas verbais variadas. Mais uma vez ele e sua mãe foram chamados na delegacia.

A escola, em todos os momentos em que era convocada a falar da situação do aluno, dizia do total desconhecimento do que ocorria com ele, mas ao mesmo tempo usava laudos e declarações emitidas pelo CAPSi para dizer da sua impotência em lidar com a esquizofrenia no espaço escolar. A partir dessa posição, pareceu-nos ocorrer uma desresponsabilização da escola, em que prevaleceu uma lógica de homogeneização, de um não lugar para a singularidade e particularidade do referido aluno, mantendo-se, assim, um espaço que sustenta e privilegia o igual e o ideal.

Diante da complexidade da situação, bem como de sua gravidade, o lugar de tratamento desse adolescente nos convocou a intervir, no

sentido de trabalhar com a escola, a fim de possibilitar a sua permanência na rede de ensino.

Como se tratava de relação que naquele momento também não era possível para a escola – tamanho o seu estranhamento em relação ao adolescente e sua mãe, o esgarçamento dos laços e a dificuldade de se reposicionar –, foi pensada coletivamente (RPE-CRE-CAPSi), como primeiro passo, a transferência do aluno para outra escola. Claro que com a tentativa de que a escola anterior pudesse recolher os efeitos de sua indisponibilidade – o trabalho com esta não encerraria com a saída do aluno.

Sobre isso cabe uma observação: se num primeiro momento a escola colocou barreiras em relação a um trabalho de reflexão junto a RPE, após processo judicial contra a instituição (movido pela própria mãe do aluno), logo se mostrou disponível, trazendo ao plantão institucional uma listagem de “alunos-problemas” – o que é preciso transformar em material de trabalho.

A transferência de escola foi realizada após trabalho não só com aluno e mãe (por parte do CAPSi e da equipe da RPE), mas também e fundamentalmente, com a escola que o receberia. O nosso papel ali era mediar essa entrada, pensá-la não como mera efetivação da matrícula, mas como a construção de um lugar possível para esse sujeito nessa instituição e no ensino.

Esse trabalho era de extrema delicadeza, ao considerarmos que é preciso chegar na escola sem criar alarde e, assim, fertilizar o campo imaginário dos atores da escola em relação ao aluno que se recebe, ao mesmo tempo em que a simples informação sobre ele não garante que algo ali na instituição opere para a real acolhida. Falamos aqui da importância da transmissão que se dá para além da palavra e está colocada ali na ação, isso é, num posicionamento da equipe da RPE diante da escola, que diz de uma presença.

Uma ressalva elucida o norte desse trabalho: valemo-nos de uma atitude, de um posicionamento, de uma ética da presença: estaríamos com a escola, colocando nosso saber e nosso fazer à disposição dessa “aventura pedagógica” e nos comprometendo com a construção de uma trajetória de formação nossa e da escola neste trabalho. Construção

coletiva, portanto, evitando-se tanto a diluição de responsabilidades quanto a omissão diante do desconhecido ou do imprevisto (VICENTIN, 2006, p. 168).

Nesse caso – e em tantos outros que ainda estão por vir – cabe pensar junto com a escola que há diferentes modos de constituição e funcionamento do sujeito, o que colocará para o cotidiano escolar alguns embaraços (seja no campo do aprendizado, seja na dimensão de socialização) que não devem ser tomados como um a menos do sujeito, déficit que deverá ser medido e corrigido sob o registro de um funcionamento normal, ideal.

Nessa perspectiva, a possibilidade de circulação da palavra na ocasião dos encontros com a equipe escolar teve função importante nesse trabalho, haja vista que puderam reconhecer que acolher esse adolescente colocava em cena a imprevisibilidade dos acontecimentos, o que exigiria novas respostas. É preciso ir para além do lamento em relação àquilo que não vai bem – lógica essa presente não apenas nesse caso, mas nas situações de impasse para a escola, de modo geral (BARROS, 2008).

Além desse acolhimento do que emergia para a escola diante daquele que estava prestes a receber, consideramos fundamentais os encontros com sua família. Era preciso acolher a família e reconhecer a legitimidade da sua fala diante das situações enfrentadas – no caso, pela mãe e pelo aluno – como a da relação conturbada com a escola onde ele estava inicialmente matriculado, para, daí, trabalharmos as questões que entram em jogo quando falamos da escolarização de pessoas com graves transtornos mentais.

Interessante pontuar, e o que nos aparece como importante analisador do trabalho realizado, foi que, num dos encontros fortuitos com a direção da escola no espaço da CRE, interrogamos sobre como estava o referido adolescente no espaço escolar, e o diretor, sem saber a quem nos referíamos em nossa fala, respondeu: "de que menino vocês estão falando?". Essa fala diz mesmo de uma inclusão (e não de uma negligência), visto que temos notícias de que, de fato, nesse momento, o adolescente faz parte da rede de ensino/escola.

A outra situação que traremos à discussão sinaliza para o importante papel da equipe da RPE na construção de espaços em que a escola possa se interrogar sobre o que inicialmente apresenta como queixa;

possibilitando que algo se opere a partir dos encontros RPE—escola que possam produzir deslocamentos em seus discursos.

Um dos encontros com a direção de uma escola, em especial, remeteu-nos a essa questão de modo mais marcante: a escola, representada pela diretora num primeiro momento, demandava algum tipo de atendimento a uma criança considerada "estranha" e que causava angústia na equipe, devido a sua recusa em falar e ao seu isolamento. Cabe acrescentar que essa é a segunda escola frequentada pela criança, e na primeira também se tinha a ideia de "diferença", pela mesma questão elucidada anteriormente.

Ao longo da construção da história dessa menina e seu percurso na educação, diferentes atores da escola vieram a somar elementos que só vinham a ratificar a "esquisitice" dela. Havia um esforço, por parte da escola, em elencar cada estranhamento em relação ao comportamento da criança, tudo apontando para possível transtorno psiquiátrico. Nesse contexto é importante apontar que os encontros não se deram apenas com a direção da escola, mas também com algumas professoras (a da criança, bem como outras professoras que se interessaram em fazer considerações a respeito dela).

As indicações da escola – seja em relação ao comportamento da menina, seja sobre seu irmão (aluno da mesma instituição de ensino), ou, ainda, em relação ao pai das crianças, que no passado já tinha sido aluno de uma das referidas professoras – pareciam manter uma função para a equipe escolar: o de apaziguar a angústia ante uma criança que mal fazia uso da linguagem para se comunicar. Vale ressaltar que essa não utilização da fala restringia-se ao ambiente escolar, haja vista que fora desse contexto não havia qualquer observação dessa ordem.

A partir de então, o campo imaginário da escola tinha como trabalho constante o justificar essa posição da criança, passando pela consideração de que o pai era um sujeito limitado, quase um quadro de "retardo", até suposta situação de maus-tratos, visto que vizinhos davam notícias de que esse mesmo pai era agressivo na relação com a mãe e, por dedução, com os filhos.

A partir da tomada dessa escola em plantão – isso é, em trabalho – e do atendimento da mãe como desdobramento deste, produziu-se um deslocamento da queixa e da demanda de tratamento da criança para sua mãe.

A menina, na sua recusa em falar, encaminhou a mãe para um lugar de fala que, para ela, parecia antes interditado ("ela não podia falar").

Foi então que pudemos desconstruir com a equipe escolar os sentidos cristalizados a respeito da aluna e de sua família e abrir espaço para novas possibilidades de olhar e de se relacionar com eles. Vários elementos nos apontam para certa precariedade das escolas em escutar, de fato, seus alunos e seus familiares, assumindo uma posição de conter o mal-estar com elementos que muitas das vezes estão para além da relação que acontece ali mesmo, na escola. É interessante pensar que após alguns encontros (com a escola e com a família da criança) a direção pôde recolher como efeito, bastante surpresa: "ela fala!", a partir de endereçamento de uma fala, por parte da menina à diretora – o que segundo ela não ocorria.

Por se tratar de questão que ainda estamos trabalhando com a escola, ainda não sabemos o que de fato se operou aí, de forma que, de uma criança que se recusava a falar e pouco interagiu com os outros, abriu-se espaço de comunicação entre aluna-escola-família, que parecia pouco explorado. Nesse momento, estamos às voltas com o modo como transmitiremos à escola que algo afetou a aluna e lhe permitiu falar, que não se trata de "passe de mágica" ou de mudança decorrente apenas da atuação de "especialistas".

É preciso pensar, junto com a escola, o que ocorreu nesse caso, o que coloca em trabalho o modo de funcionamento institucional, a sua possibilidade de construir relação possível também com aquele aluno que não fala, que causa angústia, que a desafia, no sentido de movimentação, de busca de saídas possíveis. Mais uma vez, pudemos estar juntos com a escola e não fazer o trabalho que cabe a ela, mesmo porque nada se pode concluir. Há sempre uma dimensão de enigma, algo que não se pode predizer e direcionar de antemão.

Conclusões

O que expõe este estudo é, certamente, apenas um recorte de um trabalho ainda em construção. De forma alguma propomos aqui conclusões definitivas sobre a atuação do psicólogo no campo educacional, mesmo se tratando especificamente da equipe de psicólogos da Rede de Proteção ao

Educando/6ª CRE. Antes de tudo, é um esforço de reconstrução de percurso, permanentemente em (re)estruturação, que, como expusemos no início, na medida em que nos faz (re)vê-lo, permite que novas reflexões e possibilidades se descortinem.

Temos o papel aqui de nos prestar a uma posição que acolha e suporte a queixa, o lamento, aquilo que se apresenta como impossibilidade, que só faz sofrer a equipe escolar/aluno, e a partir de então provocar (no sentido de afetação, e não de confronto) a relação da escola com sua própria queixa. Provocar o que ela tem de implicação naquilo do que vem falar, o que, daquilo em que não se reconhece, em que localiza fora, tem de produto de seu próprio trabalho. Provocar o que coloca em cena, em cada situação discutida, a questão da imprevisibilidade dos acontecimentos.

Nesse processo, às voltas com o nosso saber e nosso fazer, algumas questões se colocam quando pensamos a relação da Psicologia com a Educação: Como não intensificar esperanças, ilusões e faltas com nossas ações? Como ajudar a escola a acolher e lidar com o fracasso, dando-lhe outro estatuto? Como singularizar o aluno no campo escolar sem reanimar a ideia de que o problema encontra-se localizado ali em seu corpo? E mais, como trabalhar no sentido de marcar a singularidade, escapando da lógica da universalização da educação sob a égide do ideal? Questões essas das quais não podemos nos furtar ao nos lançarmos nesse trabalho.

Referências

ANGELUCCI, C. B.; LINS, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BARROS, M. R. C. R. A exceção faz a regra? *Laboratório Práticas de Conversação*, Rio de Janeiro, 13. Lição Orientação Lacaniana III, março 2008.

MACHADO, A. M. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1.

PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3-ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VICENTIN, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNADES, A.; ROCHA, M. *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1.

Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes

Andréia da Silva Ferreira e Angélica Bassani Pacheco

Resumo

Este trabalho relata uma intervenção do projeto Escada (Estimulação, Sócio, Cognitiva e Afetiva da Aprendizagem), desenvolvido no Estágio Supervisionado da Ênfase em Educação, na graduação de Psicologia, em uma Instituição de Ensino Superior (IES), na cidade de Vitória/ES. Os atendimentos ocorreram entre março e outubro de 2008, com periodicidade semanal e duração aproximada de três horas, na clínica de Psicologia. Os sujeitos foram sete adolescentes, encaminhados pelas escolas com queixas de dificuldade de aprendizagem, que foram atendidos em grupo. Os objetivos centrais foram: entender a realidade de vida dos adolescentes, identificar e avaliar suas dificuldades e capacidades, conhecer interesses, motivações e propor estratégias para trabalhar as demandas individuais e do grupo. Foram realizadas atividades de estimulação dos processos mentais, tais como percepção, atenção, memória, entre outros, e projetos interdisciplinares graduandos de outros cursos da IES. O trabalho pretendeu mediar o desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos adolescentes, partindo da premissa de que o desenvolvimento do autoconhecimento lhes ajudaria a trabalhar as dificuldades e a explorar seus potenciais, tornando-os sujeitos autônomos e fortalecidos. Verificamos que, mesmo em meio a dificuldades, o sujeito pode retomar o processo de aprendizagem, à medida que tenha oportunidades para isso.

Palavras-chave: Intervenção psicopedagógica. Aprendizagem. Multidisciplinaridade.

Introdução

O tema *Dificuldade da aprendizagem* (DA) tem sido fonte constante de discussões tanto no âmbito acadêmico quanto em relação às práticas sociais com a pessoa que é colocada nesse lugar, sejam elas escolares, familiares ou sociais.

De modo sumário, pode-se sintetizar o posicionamento teórico sobre as DA, em torno de dois grandes eixos:

a) Um grupo de autores busca conceituar e investigar as dificuldades como sendo relacionadas a fatores orgânicos que interferem na atividade cerebral, produzindo como consequência desenvolvimento abaixo da média esperada em termos filogenéticos. Nessa concepção estudam-se os aspectos orgânicos e fisiológicos que interferem no desenvolvimento normal, investigando causas, classificando sintomas e buscando meios de estabelecer um diagnóstico diferencial por meio de técnicas precisas, que visam nortear a tomada de decisões quanto ao tratamento a ser realizado. Tem-se, portanto, visão mais organicista, que geralmente traça linhas de intervenção no âmbito clínico, farmacológico, com adaptações no meio familiar e escolar, envolvendo profissionais da área de saúde e da educação.

b) De outro lado, há autores que defendem a DA como sendo uma produção gerada pelo contexto social onde o sujeito se relaciona e constitui sua subjetividade. Aqui, as dificuldades são entendidas como contradição entre o modo de ser do sujeito e os padrões de indivíduo, estabelecidos ideologicamente e culturalmente, na sociedade capitalista contemporânea. Leva-se em consideração uma infinidade de fatores relacionados ao questionamento das instituições sociais e às produções de subjetividade que daí decorrem. Busca-se intervenção mais orientada à reflexão dos sujeitos envolvidos, de modo que eles possam reinventar os processos, na construção de práticas sociais que favoreçam uma subjetividade mais livre (FERREIRA, 2009, p. 1).

Entendemos que a dificuldade em aprender pode ser consequência de algum ou alguns fatores na vida do sujeito. Entre eles, causas sociais

e afetivas, além da carência educacional, conforme nos relata Brennan (1979), em Dockrell e Mcshane (2000), "estratégias educacionais ineficientes podem afetar gravemente o nível de aprendizado" (p. 17).

Parece que alunos com dificuldade em aprender são vítimas de sua história de vida e acabam tendo que assumir as consequências e os prejuízos educacionais, culturais e sociais que caem sobre eles mesmos e que, quase sempre, não estão sob seu domínio. Percebemos que a dificuldade tão divulgada e rotulada pela escola ou familiares impede que o sujeito se reconheça em outras possibilidades. O não conhecer o êxito e os bons resultados parece levar ao descrédito do potencial, produzindo, como consequência, o desprezo às razões para estudar e aprender.

Em algumas fases da vida, especialmente na adolescência, os momentos de conflitos e inseguranças são maximizados. É importante que se leve em consideração as mudanças físicas, hormonais, mas também as mudanças psíquicas e subjetivas que ocorrem nessa fase, o que torna esse momento delicado, pois o sujeito está mais vulnerável às implicações do meio social, familiar e escolar onde ele vive.

Para Piaget (apud WADSWORTH, 1996), na adolescência, por volta dos 12 anos, os sujeitos desenvolvem o pensamento formal, ou seja, torna-se possível raciocinar de forma independente do concreto, realiza operações mentais mais complexas, formulando hipóteses, aceitando e considerando tanto as possibilidades abstratas quanto o real. Entretanto, para desenvolver o raciocínio formal é necessário que o meio estimule a formação de novas estruturas cognitivas, constituindo esquemas de pensamento mais avançados.

Entretanto, é comum que adolescentes e famílias separem-se afetivamente nesse período, deixando de viver momentos que podem ser prazerosos e produtivos, conforme Aberastury (1980): "deixa-se de lado a felicidade e a criatividade que também caracterizam o adolescente" (p. 16). Da mesma forma, a escola intensifica suas exigências no que se refere à aquisição de conhecimentos e comportamentos, porém nem sempre o adolescente consegue atender satisfatoriamente a essas exigências, muitas vezes por não apresentar desenvolvimentos prévios, necessários à continuidade do processo de escolarização.

Dessa forma, dificuldades cognitivas, afetivas ou sociais, podem fazer com que o adolescente perca o interesse pelos estudos e passe

a acreditar que não é capaz, desistindo da escola e, às vezes, de si mesmo. Não é raro constatarmos que o maior número de encaminhamentos de crianças e adolescentes para os serviços de psicologia referem-se às queixas escolares.

Entendemos que, apesar de toda competência e dedicação do corpo docente e profissionais engajados em um mesmo objetivo, são poucos os recursos necessários para se colocar em prática todas as alternativas de intervenção educacional. Percebemos que não só em escolas públicas encontramos essa triste realidade. Escolas particulares também se encontram com poucas estratégias para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem.

A Psicologia, como ciência e profissão, tem buscado refletir acerca dessa demanda e intervir para que a situação ganhe outras dimensões. Assim, no campo de atuação do psicólogo educacional, a Psicopedagogia é uma especialidade de grande importância. A Psicopedagogia atua no campo da educação, apoiando-se em contribuições da Psicologia, da Pedagogia e de diversos outros campos de conhecimento. Ela absorve experiências de outras ciências para aprimorar sua própria atuação, de modo que favoreça a aprendizagem.

A atuação do psicólogo no âmbito psicopedagógico visa entender as condições que fazem o processo de aprendizagem tornar-se resistente e se compromete em conhecer aspectos sociais, físicos, cognitivos e afetivos do educando que possam interferir em seu progresso. A intervenção psicopedagógica apresenta um caráter terapêutico e preventivo, com atendimentos individuais, grupais e institucionais. Envolve tanto o educando como o educador, familiares, rede social e escola. Na Psicopedagogia, não se busca trabalhar a Pedagogia no sentido de seu conteúdo, nem se apropriar da Psicologia para efeitos psicoterapêuticos, e sim conectando uma a outra para elaborar um ambiente fértil para o desenvolvimento do conhecimento.

A Psicopedagogia não se coloca no lugar da Pedagogia no sentido de que irá trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento, nem no lugar da Psicologia. [...] Não trabalhará com a soma destas duas instâncias, mas na articulação de ambas, no espaço de transformação [...] que pos-

sibilita o nascimento do sujeito aprendente [...]. A construção do pensamento é aqui considerada enquanto um processo [...] traz a articulação possível e necessária entre mundo interno e mundo externo de um sujeito que formula teorias sobre o mundo e sobre si mesmo desde que se constitui como sujeito (AMARAL, 2003, p. 43-44).

O homem deve ser sujeito de sua própria educação, e o desejo pelo conhecimento e a participação ativa levam à busca do saber. A educação acontece nas relações cotidianas, promovendo contexto psicossocial a partir de uma produção social das realidades, das experiências individuais e em grupo. A intervenção psicopedagógica pretende contribuir para que o educando se descubra como sujeito de sua própria existência, aprendendo a pensar e capacitando-se para formar opinião sobre ele mesmo e sobre o mundo onde está inserido, pois acredita-se que o homem se conscientiza na análise de suas práticas, levando-o a transformações contínuas por meio de trocas de conhecimentos em que todos ensinam e aprendem juntos.

Não é possível refletir sobre educação sem refletir sobre o próprio homem. A raiz da educação está no inacabamento ou na inconclusão do homem. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. É um ser na busca constante de ser mais. Fazendo esta autorreflexão descobre-se como um ser inacabado em constante busca. Isso o leva à sua perfeição. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] A educação tem caráter permanente [...]. Estamos todos nos educando [...]. Não há ignorantes absolutos, não há sábios absolutos (FREIRE, 1994, p. 27-28).

Assim, é necessário que o conhecimento tenha aplicação e utilidade na vida do sujeito. É preciso uma razão para o investimento na aquisição de novos conhecimentos. É importante manter o interesse pelo saber e ir ao encontro com a produtividade de novos saberes. Dessa forma, o psicólogo que atua com a Psicopedagogia é um mediador entre o sujeito e o meio, pois identifica o potencial humano e utiliza-o para a

realização de novas conquistas pedagógicas, explorando as capacidades do sujeito em favor de seu próprio desenvolvimento.

Este trabalho foi realizado com um grupo de adolescentes que apresentam indicadores de dificuldades de aprendizagem. A intervenção psicopedagógica proposta buscou atender a necessidades e realidades dos sujeitos, bem como compartilhar a vivência com as famílias e as escolas participantes.

Foi necessário adaptar as abordagens teóricas da Psicologia para nos aproximar da atual realidade de nossos sujeitos. Diante disso, assumimos a conduta terapêutica, adotando postura humanista, trabalhamos com o potencial, o desejo e a tendência que o sujeito possui de se autorrealizar. Além disso, utilizamos práticas behavioristas sempre que necessário, pois acreditamos que o sujeito torna-se ainda mais forte quando o meio externo apoia e reforça essa realidade, por meio de resultados, reconhecimentos, consequências e experimentos.

Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. [...] O conhecimento é o resultado direto da experiência, sendo estruturado indutivamente via experiência. [...] Toda interpretação do fenômeno vital, quer seja biológica, sociológica, psicológica etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes, implícita ou explicitamente, algumas dessas posições [...] procurando obter respostas mesmo que provisórias. Não se teve a pretensão de exaurir (esgotar) o tema nem de propor generalizações de largo alcance. A forma de trabalho adotada consistiu em uma tentativa de verificar se este tipo de estudo, na atual realidade sociopolítico-educacional, poderia ser viabilizado, e, por outro, se as informações obtidas seriam encorajadoras o suficiente para que se pudesse sugerir a continuidade de pesquisas sobre a temática em questão, com o tipo de metodologia adotado. (MIZUKAMI, 1986, p. 2, 15, 20-21, 25).

Buscamos trabalhar as potencialidades dos adolescentes, verificando quais as melhores ferramentas, técnicas e instrumentos para atingirmos objetivos educacionais mais amplos. Acreditamos que conscientizar os sujeitos e construir novas formas de suprir cada necessidade pode produzir autoconhecimento, amadurecendo-os como estudantes e amenizando suas dificuldades gradualmente. Entendemos que as consequências positivas ou negativas dessa intervenção podem participar desse amadurecimento, levando os sujeitos a percepções sobre seu processo de aprendizagem, dando novos significados e formas de se ver no mundo, muito pessoais.

Perceber é, pois, no ato de aprender, o dar-se conta do que acontece ou pode acontecer ao seu redor. É pela percepção humana que as coisas ao redor são tematizadas. É pelo entendimento que as coisas podem ter significado no mundo de um ser humano. Essa união da percepção e do entendimento é que torna possível o significar (AMARAL, 2003, p. 34).

De acordo com o comportamento observado, os indivíduos foram estimulados dentro da necessidade de cada um. Partindo desse princípio, analisamos cada participante do grupo individualmente e pensamos em trabalhos que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento. Entretanto, alguns procedimentos foram comuns a todos. Acreditamos que os resultados foram selecionados de acordo com a interpretação que cada um fez dos estímulos recebidos e suas condições cultural, social e afetiva, porém, todos a seu tempo, de sua maneira, apresentaram evoluções do comportamento, da aprendizagem e na vida.

Acreditamos na importância da Psicologia no campo da educação, pois podemos contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, com trabalhos no campo social e político, proporcionando apoio a profissionais de áreas afins, familiares e às instituições como um todo. Desta forma, podemos ampliar os recursos que possam efetivar resultados satisfatórios que impulsionem o processo de aprendizagem. Para alcançarmos o máximo de eficácia em nossos objetivos educacionais, é indispensável trabalharmos com diversidades de profissionais. Já foi o tempo em que lutávamos sozinhos em favor de uma causa.

É indispensável, pois, buscar outras fontes, irrigando-as e deixando-se irrigar por elas, através de uma troca que constrói, acrescenta, produz novos conhecimentos, repensa e transforma o já existente. [...] O desejo de compartilhar o saber como opção e de encontrar com outros profissionais que comunguem com o mesmo desejo também é fundamental. O homem compartimentaliza o seu saber tendendo a isolar-se dentro do seu próprio conhecimento (GUERRA, 2002, p. 102).

Entendemos que unir saberes torna-nos mais sábios e produtivos. É preciso descobrir novas perspectivas, dividindo e somando com o outro. Assim, ao propormos um trabalho multidisciplinar, buscamos integrar alguns cursos oferecidos pela IES, potencializando nossa contribuição para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes participantes. Os saberes das diversas disciplinas, assim como os diferentes espaços de intervenção, ampliaram o potencial e os conhecimentos dos graduandos, além de proporcionar ao grupo momentos de vivo aprendizado e intenso prazer.

Desenvolvimento

Este trabalho trata de um relato de experiência desenvolvido no decorrer do Estágio Supervisionado da Ênfase em Educação I e II. Esse relato de experiência é uma abordagem qualitativa que foi desenvolvida no fazer, por meio da experiência com um grupo de adolescentes. Segundo Monteiro (1996, apud JACQUES et al., 1998, p. 78),

[...] se quisermos conhecer uma floresta no seu aspecto geral, recobrimo ao máximo possível a totalidade de sua extensão, devemos pegar um helicóptero e sobrevoá-la. Se quisermos conhecer os caminhos "internos" da floresta, aprofundar nosso conhecimento sobre as árvores e sobre as particularidades do local, deveremos abandonar o helicóptero e andar pela floresta. Não teremos, possivelmente, uma visão do conjunto, mas seremos capazes de descrever [...] de modo mais aprofundado os caminhos que percorremos.

Todas as intervenções do estágio foram registradas em diários de campo, prontuário, fichas de observação, entrevista e outros formulários. Os dados foram discutidos e analisados em supervisão.

Inicialmente foram selecionadas fichas de inscrição para atendimento psicológico na clínica-escola, a partir de dois critérios: idade e queixa. Assim, foram selecionadas fichas de adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos, com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhados por escolas públicas municipais. Em seguida, foi estabelecido o contato com os participantes e feito o convite para uma reunião inicial, na qual a proposta de intervenção foi apresentada. O grupo final foi constituído por sete adolescentes de ambos os sexos.

Durante o período de execução do trabalho foram realizados 17 encontros, sintetizados na Tabela1 (Anexo A). Os atendimentos aconteceram semanalmente, com duração de aproximadamente três horas cada sessão. No início, as atividades aconteceram nas dependências da Clínica-Escola de Psicologia da IES, onde foram utilizadas diversas salas, variando seu interior e arrumação: mesas individuais, mesa de reunião para trabalho em grupo, almofadas pelo chão para conversas e debates, colchonetes para deitar e realizar trabalhos de concentração e atendimento individual, de acordo com a atividade proposta para o dia.

Na clínica, foram propostos jogos e brincadeiras que estimularam áreas cognitivas, como percepção, atenção, memória, organização de ideias, concentração, leitura, escrita, participação grupal e atividades criativas utilizando o lúdico para externar particularidades dos adolescentes, como aspectos familiares, afetivos e sociais. Essas atividades revelaram aspectos importantes de cada participante e do grupo como um todo.

Simultaneamente, mas fora dos horários reservados aos trabalhos psicopedagógicos, foram realizadas entrevistas com as famílias/responsáveis, entrevistas individuais com os adolescentes e envio de questionários às escolas, a fim de ampliar a visão sobre a queixa inicial.

Posteriormente, os encontros também foram realizados no Ginásio de Esportes, Laboratório de Rádio e TV, Laboratório de Técnicas Dietéticas, Laboratório de Procedimentos da Enfermagem e Laboratório de Química, todos dentro do próprio campus da IES. Em cada encontro foram realizadas atividades diferenciadas, com o intuito de integrar conhecimentos em favor da Educação. Os cursos envolvidos contribuíram não só

com informações inerentes às disciplinas específicas, mas também com as múltiplas relações interpessoais e com a diversidade de movimentos, comportamentos e respostas em cada atividade apresentada.

Nosso primeiro encontro interdisciplinar deu-se com o graduando do curso de Educação Física e foi realizado no ginásio de esportes. O grupo foi com vestes adequadas para as atividades, conforme orientação prévia: short, camisa, calças de malha e tênis. O ginásio estava especialmente preparado para nossa visita, com materiais referentes a ginástica artística: colchonetes, barras, colchões, cavalo de madeira, cama elástica e outros. Tudo organizado de forma sequencial, para realizar o que o graduando chamou de série, atividades diferentes uma após a outra.

Uma roda de conversa inicial permitiu que o graduando revelasse o que se estudava no curso, sua aplicação, áreas de ocupação desse profissional. Falou sobre a utilização da Matemática, como, por exemplo, para calcular massa corporal, controlar frequência cardíaca e preparação de programas de atividades físicas individuais. Também mencionou a contribuição da Biologia para o conhecimento do corpo humano, músculos, nervos, respiração, circulação, sistema cardíaco, entre outros. Destacou o conhecimento da Geografia na utilização de atividades como rapel e outros que dependem da natureza, bem como as diversas modalidades esportivas que se estuda.

O graduando também ressaltou a importância do movimento para a saúde e a relação da Educação Física com a Psicologia, a relação do corpo com a mente humana, os benefícios e as contribuições dessas atividades em todas as idades. Em seguida, visitamos a Academia de Ginástica da IES. Conhecemos os aparelhos, suas funções e a importância de supervisão para a realização das atividades com perfeição, para não causar danos musculares. Entendemos que, além da estética, é importante trabalhar o corpo, os músculos, para uma vida longa e saudável.

Voltamos ao ginásio e passamos pelos aparelhos montados especialmente para nossa visita. Na sessão de exercícios apresentados, pudemos experimentar equilíbrio, alongamentos, força, direção, espaços, tempo e criatividade, com exercícios que envolviam virar cambalhota, estrela, rolar, pular em cama elástica e saltar, entre outros.

Após todos os exercícios, o graduando de Educação Física pediu que criássemos uma sequência de atividades utilizando os aparelhos apre-

sentados. Cada um inventou a sua, apresentando-se no ginásio com desenvoltura, alegria e criatividade. Devido ao tempo, não pudemos realizar todos os jogos que estavam previstos. Reunimo-nos em uma pedra, embaixo de uma árvore, para lanche e debate sobre essa vivência.

Houve momentos de interação com o outro e consigo mesmo, percebidos nos movimentos diversos. Os diálogos, a atenção às orientações, as brincadeiras em meio ao aprendizado e a realização das atividades fizeram com que graduandos e adolescentes interagissem e avançassem na proposta de trabalhar movimento, corpo, mente e socialização, aprendendo com prazer e proporcionando satisfação tanto para quem ensinava quanto para quem aprendia.

Nosso 13º encontro foi um momento artístico repleto de realizações. Fomos apresentados ao curso de Comunicação Social, na especialidade RTV – Rádio e Televisão. Conhecemos o campo de atuação dessa área profissional, como repórter televisivo, jornalismo impresso, agências de publicidade e, atualmente, o que chamam de *sites* de informações, utilizando-se dos recursos da internet e de jornais *on-line*. Também foram expostos conhecimentos de filmagem, fotografia, sonoplastia, redação, editoração eletrônica e publicidade, entre outros que o curso oferece.

O grupo pareceu muito curioso e interessado. Olhava tudo em volta e fazia perguntas durante a apresentação. Fomos apresentados ao estúdio da Rádio, conversamos com técnicos e graduandos. Revelaram-nos a importância de ter conhecimentos gerais. Assim, todas as disciplinas escolares são importantes, pois estar em contato com o mundo e com as pessoas, ter cultura geral, é fundamental para essa área profissional. Um dos momentos de maior empolgação foi o da gravação do CD com a música que os adolescentes produziram. Entraram no estúdio, foram preparados e orientados como proceder e iniciaram uma das seis vezes que repetiram a canção. Percebemos muita seriedade nesse momento. Estavam concentrados, sem brincadeiras, preocupados em estar em sintonia, iniciar juntos, não errar.

Durante a gravação, foram filmados por um dos graduandos do curso, enquanto a técnica do outro lado do vidro sinalizava quando iniciar e fazia sinal com o dedo polegar, informando que estava bom. Ao ouvir a gravação com muita atenção, fizeram críticas e falaram o que poderiam ter feito para que ficasse melhor. A música foi gravada num CD e entregue ao grupo. Saí-

mos e fomos conhecer o estúdio de televisão, a primeira TV universitária do Estado do Espírito Santo. Havia sido preparado um espaço para a gravação de um telejornal no qual os adolescentes seriam os "jornalistas". Havia três câmeras ligadas, luzes, tudo pronto. O técnico nos apresentou proposta de entrevista onde um membro do grupo seria o entrevistador e o outro o entrevistado. A entrevista versou sobre o projeto Escada.

Entre outros benefícios desse encontro, entendemos que a utilização da memória e a produção da música escrita por eles foram um grande trabalho de valorização, resultando em maior autoestima e mais autoconfiança. A entrevista parece tê-los colocado em um lugar de importância, sendo admirados por suas participações no projeto Escada. Ouviram de outras pessoas algo que ainda não haviam percebido em si: que eram inteligentes e capazes de realizar o que quisessem.

Em nossa décima quarta reunião, recebemos orientação para usar um avental. Era nosso encontro com a acadêmica de Nutrição. Fomos levados para uma enorme cozinha, denominada de laboratório de técnicas dietéticas. Além de grandes fogões, cantinho com mesas, cadeiras e retroprojeto já ligado, com a imagem inicial da apresentação. Um rosto composto por alimentos parecia nos dar as boas-vindas.

Numa apresentação com *slides*, recebemos orientações sobre alimentação saudável. Aprendemos como ter alimentação equilibrada e a importância do consumo de vitaminas, proteínas e sais minerais. Conhecemos cada um deles e onde são encontrados. Entendemos, por exemplo, que os carboidratos são importantes para fornecer energia, mas seu excesso engorda e aumenta a taxa de açúcar no sangue. A pirâmide dos alimentos orientou-nos quanto ao consumo de cada alimento. Fomos questionados quanto ao entendimento da apresentação de maneira descontraída e alegre. Todos tentaram responder. Participaram e acertaram quase todas as questões apresentadas.

Aprendemos como realizar corretamente a higienização das mãos e dos alimentos e conhecemos a importância desse processo e conhecemos a importância desse processo.

Recebemos de forma impressa as receitas dos alimentos que iríamos preparar: bolo de casca de banana com cobertura de banana, suco de couve com maracujá e brigadeiro de mandioca. Vestimos o avental, a touquinha, fizemos a higienização conforme aprendemos e colocamos a mão, literalmente, na massa.

Analisamos a receita e fizemos uma interpretação de como fazer o bolo, o suco e o brigadeiro. Separamos o que ia ser lavado (couve, bananas, maracujás) e o que era duro, para colocar logo para cozinhar (aipim). Dividimos as tarefas e iniciamos a confecção.

De acordo com Karling (1991), "estudar é concentrar o pensamento em um objetivo, em um texto, para compreendê-lo; é aplicar a inteligência para examinar e resolver problemas; é fazer esforço mental para alcançar um objetivo" (p. 32). Dessa forma, pudemos assistir o grupo "estudando" ao ler e interpretar a receita — quando a melhoraram e aumentaram-na, dando sugestões; quando tentaram solucionar os imprevistos, como o aipim que estava duro e difícil de amassar: tiraram do prato, colocaram numa tábua e passaram a amassá-lo com a colher ao invés do garfo. No final, a grande satisfação de poder experimentar o fruto do esforço coletivo: a degustação dos alimentos foi um momento de muito prazer e aprendizado.

Encontramos com as alunas da Enfermagem em nosso décimo quinto encontro. Estivemos no Laboratório de Procedimentos. Parecia um grande quarto de hospital. Havia três macas com bonecos adultos, dois homens e uma mulher em tamanho natural, uma maca com um boneco de uma criança de aproximadamente seis anos e um berço hospitalar com um boneco de um bebê recém-nascido com tamanho e peso natural. Ao redor das macas, equipamentos de oxigênio, aparelhos para medir pressão, estetoscópio (aparelho para ouvir o coração), grades para soro e luvas, entre outros.

Os bonecos possuíam uma abertura em seu abdômen, pela qual podíamos ver seus órgãos internos. Observamos a diferença interna dos órgãos femininos e masculinos. Recebemos orientações de primeiros socorros. Aprendemos como socorrer alguém com fratura: imobilizar o local com um objeto sólido, passar um pano, observar se a circulação está obstruída e colocar o cordão cervical. Ouvimos o coração com o estetoscópio e medimos a pressão. Aprendemos como ajudar um adulto, uma criança e um bebê engasgados, com diferentes procedimentos para cada um deles, e a ajudar alguém com parada respiratória e fazer respiração artificial.

Todos utilizaram o boneco para testar os conhecimentos. Fizemos a massagem no peito, a respiração artificial. Fizemos uns nos outros os procedimentos para desengasgar. Falamos da importância de ajudar o outro, o quanto essas orientações podem salvar vidas e o quanto esses conhecimentos fazem de nós uma pessoa mais útil à sociedade.

Se educação está ligada à aprendizagem, então hoje foi mais um dia de muito aprendizado. Fizemos uma educação voltada para o homem, para a vida e para a sociedade.

Aprendizagem não significa apenas habilidades de leitura e escrita, aquisição de conhecimentos ou conteúdos dos livros. Refere-se a aprender a ter confiança em si mesma, interesses, desejos, amar, odiar, valores culturais, aprender a ter caráter e personalidade (CAMPOS, 1987, p. 32).

Nosso encontro com o curso de Química foi nomeado pelo grupo de "O dia das gargalhadas", pelas muitas que os participantes deram durante a apresentação dos graduandos. Fomos recebidos por 10 pessoas, que formam o projeto de extensão "Magic Química". Os adolescentes estavam com vestes apropriadas, conforme orientação prévia dos graduandos: calça e sapatos fechados. Havia uma bancada montada com diversos instrumentos: tubos de ensaio, vidros com produtos diversos e peças que foram utilizadas para sair fogo e encher bola, entre outras.

Com músicas, fantasias, coreografias, piadas e muita brincadeira, os graduandos de Química apresentaram de forma muito divertida experimentos que mostravam reações, composições e transformações químicas. Houve a possibilidade de os participantes interagirem e se interessarem por uma disciplina, vista por muitos como "difícil" e "rejeitada" por estudantes no ensino médio.

Foi possível entender que as reações químicas agem em quase tudo que existe, inclusive em nosso organismo. Uma das informações interessantes da apresentação ocorreu no momento em que o graduando, ao fazer uma experiência com fumaça, disse que estava produzindo gás carbônico e que este era um dos responsáveis pelo tão comentado aquecimento global. Explicou a reação química produzida e as consequências ao planeta e para a humanidade.

O grupo riu o tempo inteiro. Os adolescentes estavam surpresos com o que os estudantes eram capazes de realizar, para alegrar aquele momento de estudo. Ao final, de jaleco, apresentaram-se e se despediram. Acreditamos que esse foi mais um encontro de muito aprendizado.

Entendemos que aprendemos e nos modificamos a cada dia com os novos aprendizados. Não apenas de conteúdos, mas com exemplos, como o grupo de jovens estudantes de Química, e com análise de nossos compor-

tamentos, como a auto-observação e a observação dos estudantes, quando disseram que é possível unir o ato de estudar à alegria e ao prazer.

A aprendizagem é um processo gradativo. Cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior. Fazendo desta uma forma crescente gradativa e ascendente de aprender. [...] A aprendizagem é um Processo Cumulativo onde a experiência atual aproveita-se da experiência anterior, ocasionando uma automodificação no indivíduo. A acumulação das experiências é a organização de novos padrões de comportamentos que são incorporados (CAMPOS, 1987, p. 35).

Pensamos não haver limites para o aprendizado; barreiras e dificuldades não impedem o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo, social e o aprimoramento do potencial humano.

Terminamos o encontro com troca de endereços eletrônicos entre os graduandos e o grupo, promessas de não perderem contato, trocarem experiências e de se encontrarem em feiras de ciências. Segundo relato do grupo, esse contato tem sido realizado, possibilitando a ampliação da rede social do grupo e a efetivação de novas amizades.

Para o encontro com o curso de Terapia Ocupacional, providenciamos revistas, cola, palito de churrasco e verniz spray. Quatro acadêmicas vieram até as dependências da Clínica de Psicologia. Escolhemos uma sala ampla, arejada e com boa iluminação. Arrumamos seis mesas no centro, formando uma única, grande, e sentamos ao redor. Colocamos todo o material em cima da mesa. Elas se apresentaram e falaram dos benefícios que a Terapia Ocupacional tem realizado na reabilitação de pessoas com dificuldades motoras, restituindo movimentos perdidos por diversas razões, e também na aquisição e no aperfeiçoamento de habilidades do cotidiano. A Terapia Ocupacional adapta, busca recursos, treina e ensina a pessoa a ter suas habilidades novamente, colaborando para amenizar seu sofrimento e contribuindo para sua reinserção social.

O trabalho que realizamos consistiu na confecção de potes, porta copos, bandejas e descanso de panelas. Utilizando as habilidades motoras, o grupo iniciou a atividade enrolando o canudinho de papel em forma de caracol. Depois, unindo um canudinho ao outro, colando e ampliando o caracol até o

tamanho desejado para ser utilizado como a base da peça. Quando o fundo estava no tamanho desejado, levantou-se levemente o canudinho, unindo ao outro canudinho um pouco mais para cima, de maneira que foi subindo e formou um pote. Depois que a cola secou, o pote foi se tornando resistente e cada vez mais se transformava em uma peça decorativa e útil.

As graduandas de Terapia Ocupacional completaram "que pode ser uma fonte de renda, pode-se presentear e que os trabalhos manuais têm muito valor, pois expressam a criatividade, empenho, dedicação e bom gosto, feito pelas próprias mãos do artista" (sic). Também comentamos que esse trabalho pode ter fim terapêutico para os momentos de tensão.

Reconhecemos que a Terapia Ocupacional e a Psicologia formaram uma parceria de sucesso nessa atividade, conforme posicionamento de todos os envolvidos. Percebemos, durante a elaboração do artesanato, que o grupo refletiu sobre como utilizar as orientações para realizar o que se deseja, as conclusões, as buscas por soluções nos momentos em que os canudos soltavam, rasgavam ou não encaixavam, o momento de escolher se ia pintar e a cor a ser utilizada.

Para Karling (1991), "uma pessoa aprendeu quando mudou sua maneira de agir, de pensar e de ser; quando ela passa a ter atitudes diferentes" (p. 24). Percebemos que estamos diante de adolescentes que encerraram essa atividade conhecendo mais uma de suas habilidades e entendendo que muito ainda podem explorar e conhecer. Acreditamos que é possível ampliar cada vez mais as possibilidades de desenvolvimento, tornando as perspectivas de progresso ilimitadas.

Nos encontros com todos os graduandos dos diferentes cursos participantes do projeto, o grupo de adolescentes experimentou momentos que misturaram brincadeiras, estudos, descontração, compreensão, alegria, interesse e absorção e aplicação dos novos conhecimentos. Além de ter ampliado a interação, esses encontros possibilitaram comentários, debates e reconhecimento quanto ao desenvolvimento dos participantes durante nosso período de trabalho.

Em todos os atendimentos na clínica e nos encontros externos, os adolescentes eram estimulados a expressar seus sentimentos e pensamentos, assim como desejos, dificuldades e interesses. Isso acontecia por meio de conversas, elaboração de textos, pinturas, desenhos e colagens, representando em imagens suas falas, ampliando a compreensão de si mesmo e do grupo.

O grupo finalizou os trabalhos reconhecendo a importância do conhecimento em suas vidas, o quanto podem desenvolver-se, tanto em conjunto como individualmente, e o quanto são importantes no desenvolvimento do outro.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo entender as dificuldades que estudantes adolescentes encontravam no processo de aprendizagem, relatadas pela escola, pelas famílias ou pelos próprios sujeitos. Percebemos que cada sujeito possui uma construção social, cultural e afetiva que os fazem ter pensamentos, atitudes e comportamentos diferenciados. Porém, entre eles, essas diferenças não os fazem melhor ou pior que o outro. Isso esteve claro entre os membros do grupo durante os encontros, com as diferenças aparecendo, sendo aceitas e trabalhadas, o que enriqueceu o processo de inclusão entre as pessoas, com apoio e ajuda um ao outro.

Os laços afetivos foram fortalecendo-se a cada encontro, configurando as reuniões como um trabalho realmente grupal, onde a participação se deu em conjunto. Foi observado, entre os adolescentes, colaboração, comprometimento, brincadeiras, amizades, gestos carinhosos e toda alegria, típica dessa fase da vida. Buscamos, pelas atividades propostas, verificar o potencial de cada membro e informar a eles e ao grupo, seja de ordem cognitiva, pedagógica, de personalidade, caráter ou qualquer característica pessoal que valorizasse o sujeito, demonstrando reconhecimento e elevando a autoestima.

Para Abreu e Guilhardi (2004), os comportamentos de autoestima e autoconfiança são produzidos a partir de uma contingência reforçadora, ou seja, um resultado positivo como consequência de uma conduta, levando ao fortalecimento do comportamento e, conseqüentemente, à probabilidade de o comportamento se repetir. No caso da autoestima, tal reforço ocorre advindo do meio social, quando, por exemplo, há um reconhecimento de alguém pelo que foi produzido. Entretanto, a autoconfiança desse reconhecimento vem do próprio sujeito.

As atividades de estimulação mental, os jogos e as brincadeiras possibilitaram desenvolver estruturas cognitivas importantes para o aprendizado escolar. Além disso, a interação entre os participantes nos

momentos dessas atividades também constitui importantes espaços para o autoconhecimento. Interessados e conscientes de possíveis dificuldades, foi possível aos adolescentes entender a importância de se desenvolverem a partir de recursos próprios, estimulando e ativando áreas que requerem atenção e empenho.

Orientados sobre como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados para estimular o desenvolvimento, os participantes começaram a compreender a importância de cada atividade e o grande benefício que elas possibilitam. Percebeu-se a dedicação e a seriedade com que executaram as atividades propostas nos últimos encontros.

Pudemos observar que, mesmo com a presença de alguma dificuldade, o adolescente é provido de capacidade de perceber a si mesmo e de se aceitar. A valorização de cada um, constantemente realizada e explicitada durante o processo, fez algumas diferenças nos participantes. O grupo parece ter entendido que é possível trabalhar as áreas que necessitam ser estimuladas, superando suas dificuldades, utilizando suas virtudes e competências. Concordaram que a atenção que eles devem dar a alguns aspectos pode ajudar nesse processo. Perceberam que serenidade, organização, responsabilidade, trabalho e empenho ajudam a enfrentar os desafios.

Parecem ter entendido a possibilidade de se buscar o desenvolvimento com atividades simples, que podem ser realizadas em ambientes domésticos e que possibilitam estimular aspectos cognitivos e, conseqüentemente, escolares.

Entendemos que a média utilizada pela escola coloca o sujeito em um comparativo cultural, social e intelectual com algo ou alguém e não com ele mesmo, com seus avanços e possibilidades. É comum atribuir a dificuldade ao aluno, à família, aos aspectos sociais e não às instituições de ensino.

Percebemos que as famílias e os alunos esperam que sejam supridas pelas instituições de ensino suas necessidades intelectuais. Porém, por meio deste trabalho, pudemos nos certificar de que, se o aluno se colocar como sujeito do seu processo de aprendizagem, ele mesmo se suprirá de tudo que julgue necessário para seu desenvolvimento, assumindo-se e comprometendo-se consigo mesmo, buscando recursos e lutando para alcançar seus objetivos e seu desenvolvimento. No entanto, é preciso que família e escola ofereçam oportunidades para isso.

É importante considerar os valores sociais e culturais em que os alunos estão imersos, assim como sua condição psicológica. Entendemos que devemos estar sempre lado a lado aos sujeitos. Não existe melhor ou mais sábio nessa relação. O saber está nos fatos, os fatos são renovados, a cada renovação há transformações. Nada está estático. Não há verdades absolutas, nem certezas, não há "cura". Há um processo e sempre deve haver esperanças de crescimento.

O que podemos garantir de todo esse processo percorrido é que não é possível sair dele com todas as verdades que se gostaria, com a tão esperada "cura" para todos os sofrimentos, nem com o pacote de soluções que se imaginava. Mas, certamente, com um olhar totalmente novo de todos os olhares antes vistos. Cheio de respeito, interesse em se envolver, desejo de viver relações com o outro, realizar trocas e que tudo isso possa contribuir para potencializar algo ou alguém.

É necessário aceitar que cada sujeito tenha sua construção social, cultural e uma história de vida. O importante é sermos éticos e trabalharmos em função do outro. Havia uma "necessidade" de que a proposta "provasse" o quanto ela ia ser competente para que nós acreditássemos verdadeiramente que o que estávamos fazendo daria o resultado desejado, ou melhor, que ia dar um bom resultado para cada participante individualmente e ao grupo como um todo.

Concluimos este trabalho, certos de que a Psicologia, mediante as intervenções psicopedagógicas, muito pode contribuir para o desenvolvimento não só educacional, mas do ser humano como um todo, com suas técnicas e parcerias que se unem a favor do outro. Comprometidos e seguros da importância da grande colaboração dessas atividades, terminamos com a clareza do quanto crescemos e aprendemos com o ato de trocar conhecimentos. Conforme Paulo Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p. 23). Finalmente, avaliamos o trabalho multidisciplinar como um valioso recurso que ampliou nossos horizontes de intervenção psicopedagógica e contribuiu para a formação profissional dos graduandos, levando-nos a concluir que "nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos" (autor desconhecido).

Referências

- ABERASTURY, Arminda et al. *Adolescência*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1980.
- AMARAL, Sílvia. *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CAMPOS, Dinah M. S. *Psicologia da aprendizagem*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DOCKRELL, Julie; MASHANE, John. *Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Arimed, 2000.
- FERREIRA, Andréia da S. *Dificuldades da aprendizagem: uma revisão conceitual*. Vitória: Faesa, 2009 (Mimeo).
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUERRA, Leila Boni. *A criança com dificuldade de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- JACQUES, M. G. C. et al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KARLING, Argemiro Aluísio. *A didática necessária*. São Paulo: Ibrasa, 1991.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolet. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1996.

Anexo A

Tabela 1 – Plano de sessões para organização e demonstração das atividades realizadas.

PLANO DE SESSÕES PARA OS ENCONTROS			Prontuário: 76
Sessão	Objetivos	Recursos	Procedimentos
24/4/2008 1º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento e conhecimento do grupo. • Conhecer preferências e afinidades. • Levantar questões sobre competência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina, revistas, cola. • Cartão com chocolate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações. • Dinâmica de auto-conceito. • Mensagem e debate sobre "Competência"
8/5/2008 2º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de memória. • Exercitar memória. • Lançar desafios e observar reações e resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitação de tarefas. • Jogo da memória. • Caixa com chocolate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar do filme assistido, evento ocorrido e atividades em grupo. • Jogar e conhecer pontos turísticos. • Mensagem e debate sobre "Desafios".
15/5/2008 3º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar ambiente. • Dinâmica de concentração c/ relaxamento. • Falar sobre a experiência vivida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala temática • Almofadas, som, CD de relaxamento. • Papel e lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamentos. • Relaxamento, concentração e desenho. • Discussão e conhecer da escrita.
29/5/2008 4º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos novos integrantes do grupo. • Interação e desinibição do grupo. • Sugestão para estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de apresentação. • Tinta guache e papel. • Cartaz com SORTE – Serenidade, organização, responsabilidade, trabalho e empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa. • Fazer uma bandeira pessoal. • Expor ideia, outras sugestões e debate c/ grupo.

5/6/2008 5º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Rever e fortalecer mensagem: SORTE. • Trabalhar percepção, atenção, concentração e memória. • Esclarecer o objetivo do "brincar". 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz. • Jogo "Perfil Junior". • Brinquedos e jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa. • Observar grupo. • Roda de conversa.
12/5/2008 6º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer sujeitos. • Observar aspectos cognitivos individual e grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário individual. • Folhas com jogos de 7 erros. • Analisar imagem em grupo, testes de memória • Jogo da memória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista em grupo • Trabalhos individual e em grupo. • Deixar grupo se organizar • Analisar e escolher imagens
19/5/2008 7º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer pontos turísticos pesquisados. • Observar interpretação de texto. • Encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dever de casa. • Textos pequenos com assuntos contemporâneos • Roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e apresentação. • Realização de leituras e interpretação. • Opinião e observações dos participantes quanto às atividades.
26/5/2008 8º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das atividades e encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate com famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de pais.
20/8/2008 9º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção do grupo. • Conhecer atividades realizadas no período de recesso. • Sugestões para novas atividades. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa
27/8/2008 10º Enc.	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar graduandos para participar do projeto psicopedagógico. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Visita aos cursos de graduação da Faesa.

<p>3/9/2008 11º Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção dos novos participantes /Apresentações. • Preparação para encontro na Rádio e TV Faesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador/ Site Faesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa. • Pesquisa em grupo.
<p>10/9/2008 12º Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de conhecimentos com o graduando do curso de Educação Física. • Debater sobre as atividades vivenciadas no dia e ensaio da música pelo grupo, para o projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do Ginásio de Esportes e materiais específicos do curso. • Lanche coletivo. • Letra da música impressa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com o graduando de Ed. Física, atividades esportivas, visita à quadra e à academia de ginástica • Reunião grupal, sentados na Pedra nas dependências da Faesa
<p>16/9/2008 13º Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro com os graduandos do curso de Comunicação Social. • Debate com o grupo sobre a vivência do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços como a Rádio Faesa e a TV Faesa – ilha de gravação. • Lanche coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com técnicos e graduandos, gravação de CD com a música produzida, filmagem com entrevista entre participantes, entrevistas para a TV Faesa. • Reunião com o grupo dentro do carro (chuva e frio).
<p>2/10/2008 14º Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de conhecimentos com o graduando do curso de Nutrição • Elaboração de alimentos nutritivos • Degustação e debate sobre o dia 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de técnicas dietéticas. • Ilha de atividades culinárias • Alimentos produzidos pelo grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos alimentos nutritivos, higienização de alimentos e mãos, com exposição audiovisual. • Couve, maracujá, limão, bananas, mandioca, dentre outros. • Interação do grupo em torno da mesa de lanche.

<p>7/10/2008 15° Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de conhecimentos com os graduandos do curso de Enfermagem. • Apresentação do corpo humano e equipamentos. • Demonstração e orientações referentes a primeiros socorros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratórios de procedimentos • Bonecos de estudo, estetoscópio, aparelho medir pressão, respiração artificial. • Boneco modelo bebê, criança e adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicações e procedimentos de casos como fraturas, parada cardíaca, engasgamento, afogamento e remoção. • Práticas em ouvir o coração, medir a pressão, isolar área fraturada e desengasgamento. • Práticas em bonecos com respiração boca a boca e massagem cardíaca.
<p>14/10/2008 16° Enc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro com os graduandos do curso de Química. • Apresentar disciplina com humor e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Química. • Fantasias, personagens, coreografias, produtos para experimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de reações químicas em forma teatral e cômica.
<p>22/10/2008 17° Enc</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro com os graduandos do curso de Terapia Ocupacional. • Realizar atividade manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala ampla, revistas, palito de churrasco, cola, tinta guaxe e verniz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar trabalhos manuais, entendendo seu fim terapêutico.

Análise de programa socioeducativo a partir da esquizoanálise

Renan Marinho Lopes

Coautora: Regina Célia do Prado Fiedler

Resumo

O propósito deste trabalho de pesquisa foi o de analisar uma prática educativa, com base na teoria esquizoanalítica de Deleuze e Guattari, investigando um programa socioeducativo na região de Guarulhos – SP, e suas relações com o capital, cotidianamente vivenciadas em seu funcionamento, obtendo questionamentos sobre seus objetivos e suas aspirações. O método de pesquisa utilizado foi o Diário de Campo construído por um dos pesquisadores que trabalhava na instituição. Nossas conclusões sustentaram-se mediante a interação dos personagens que compõem as práticas do programa, o Estado (o capital), os profissionais e os usuários (a comunidade). Dentre os personagens componentes, analisamos as relações de poder, em que apontamos as reterritorializações das máquinas desejanças que atuam no programa pelo capital. Trata-se de programa educacional que busca conduzir o espaço-escola como força instituinte do saber popular por meio de formações construtivistas. Entretanto, seus recursos (dinheiro) provêm do Estado atuante nas mediações de abstração e nas coordenadas do tempo, que se configuram em horas trabalhadas pelos profissionais. Fazendo uma burocratização das ações dos sujeitos e dos processos construtivos, aprisionam-se as subjetivações pela abstração moeda e anulam-se os devires sustentando as subjetividades nos contornos mo-lares e conferindo uma identidade territorializada.

Palavras-chave: Esquizoanálise. Socioeducativo. Capital. Poder.

Introdução

O propósito deste trabalho de análise foi o de levantar as relações dinâmicas das práticas educativas a partir de um programa socioeducacional denominado, até o momento, de Bricolação⁶, que surgiu em caráter de emergência para atendimento, no município de Guarulhos-SP, da demanda de educação infantil – crianças de zero a três anos e onze meses – em suas organizações funcionais e modos de ação. Foram obtidos pontos de contradição relacionados aos seus objetivos e uma reflexão dialética para a construção de possíveis modos de intervenção em seu dinamismo que possam atuar e embarcar em suas aspirações, definindo nosso problema da seguinte forma: *Analisar uma prática educativa, especificamente no programa socioeducativo Bricolação, a partir da ótica da teoria esquizoanalítica de Deleuze e Guattari, da qual faremos breve apresentação, antecipando que qualquer síntese explicativa seria demasiadamente simplória e reducionista diante da complexidade da obra dos autores.*

Os questionamentos a respeito das formas de poder que o capital exerce sobre a vida dos sujeitos surgiram de nossas próprias experiências do cotidiano. A fundamentação do problema firmou-se sobre o trabalho educacional realizado na instituição analisada neste estudo. Vale ressaltar que o registro da vida diária no programa foi realizado por um dos autores do texto, que trabalhou como educador no local estudado, durante um ano e oito meses, e obteve permissão da coordenação pedagógica para relatar suas experiências num Diário de Campo – metodologia que descreveremos melhor no decorrer do texto. Esse registro é necessário para compreendermos as diversas determinações que organizam as ações e os desejos no dia a dia dos funcionários, nas diversas instituições, e especialmente na que trabalhamos.

Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral da análise consiste em compreender, a partir da ótica da teoria esquizoanalítica, como acontecem as relações de poder nas práticas

6 O nome do programa, por questões éticas, será mantido em sigilo e substituído por um nome fictício.

educativas entre o Estado (capital), os educadores (estagiários) e os demais participantes do programa (mães e crianças). Além disso, temos as seguintes especificidades: relatar as práticas cotidianas no projeto referido; analisar os relatos; compreender por que as pessoas não operam mudanças significativas nas suas relações de poder com o capital; compreender como essas relações de poder produzem a subjetividade e as práticas cotidianas.

A esquizoanálise

Deleuze e Guattari (1976, p. 375) defendem que “a tese da esquizoanálise é simples: o desejo é máquina, agenciamento maquinístico – máquinas desejanças. O desejo é da ordem da produção e, ao mesmo tempo, desejança e social”.

Críticos radicais de todos os grandes monumentos ocidentais, Deleuze e Guattari estão politicamente distanciados da social democracia, do liberalismo e do marxismo para se aproximarem do anarquismo. Sua invenção, a esquizoanálise, diferentemente de todas as outras correntes da Psicologia Institucional, pode acontecer em qualquer lugar e com qualquer pessoa, na própria filosofia de seus pensadores, designada como uma forma de pensar, de viver ou de ser. A esquizoanálise não depende de um especialista e está em processo permanente em todas as localidades, sendo protagonizada por qualquer pessoa que tenha, em seu processo de relações, os princípios esquizoanalíticos (BAREMBLIT, 1994).

Isso funciona em toda parte, às vezes sem parar, às vezes descontínuo. Isso respira, isso esquenta, isso come. Isto caga, isto fode. Que erro ter dito o isto. Em toda parte são máquinas, de maneira alguma metafóricamente; máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é ligada em uma máquina-fonte: uma emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada nela. (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 15)

A esquizoanálise não implica apenas as relações de pessoas com pessoas. Ela pode ser feita por um sujeito consigo mesmo ou com os diversos dispositivos que revelem determinações e alienações do sistema pe-

los meios de poder que se apropriam de nossas atividades vitais, afetivas, sentimentais, políticas, econômicas e artísticas. Seu processo analítico não pode ser fundamentado nem referente, ele propõe suas estratégias e táticas nas singularidades do acaso e da situação (BAREMBLIT, 1994).

Deleuze e Guattari fazem uma colagem do conceito de produção marxista e do conceito freudiano de desejo, inventando o desejo produtivo. A produção para um marxista não abrange todas as formas de produção possíveis e o desejo na concepção freudiana é restitutivo de uma falta. O desejo produtivo é inconsciente, imanente e compreende uma categoria que abarca todos os tipos possíveis de geração das diferenças e das multiplicidades. Não há esferas separadas, todos os processos são intrínsecos entre si: o político, o econômico, o social, o cultural etc. (BAREMBLIT, 1994).

A inseparabilidade dos processos é o que nos faz entender o desejo como imanente, ideia mais inquietante da obra filosófica da esquizoanálise. Deleuze propõe o plano de imanência como o plano das virtualidades. O virtual é algo que não existe, mas faz parte do real. Assim, o corpo de uma sociedade, grupo ou indivíduo é dotado de multiplicidade de potências virtuais reais que apenas não se atualizam, e essa virtualidade só pode se atualizar em acontecimentos e agenciamentos do desejo no encontro dos corpos. Nesse sentido, a esquizoanálise é uma ontologia da prática, uma teoria da ação. Ela rompe com toda a tradição ocidental de sujeito, revelando o ser que se fundamenta na dinâmica da superfície que compõe os corpos, promovendo a interação das ações (FUGANTI, 1990).

A esquizofrenia é a natureza em processo de produção, o que nos leva a entender o sentido de processo. Não existem circuitos ou esferas de produção separadas ou independentes; a produção gera os registros e os consumos que são agentes diretamente produtores do modo de produção. Nesse ponto, temos o primeiro sentido: fazer de todos os fazeres produções de um mesmo processo (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

No segundo sentido de processo para Deleuze e Guattari (1976), não há a distinção homem-indústria ou homem-natureza. Indústria e natureza não têm relação de exterioridade com o homem, há apenas uma identidade que é a natureza em processo de produção do homem pelo homem. Tomando esse sentido, a subjetividade como processo não se considera como princípio de guiar o homem para a verdade.

O esquizofrênico é o *homo natura* como coloca a psiquiatria materialista. Nessa concepção, temos o terceiro sentido: não se deve tomar o processo como meta ou fim, nem tomá-lo como uma continuação ao infinito. Seria, assim, sua parada brutal, como o esquizofrênico artificializado transformado em entidade, tal qual se vê nos hospitais (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

Deleuze e Guattari não veem o desejo como algo a interpretar; a interpretação compreende-se como prisioneira do desejo às representações. Para eles, o que se deve fazer é funcionar as forças desejantes de produção e liberar as forças de potencialização das singularidades e das diferenças, o que o desejo quer é a produção e não uma falta (BAREMBLIT, 1994).

O desejo é máquina que deseja, máquina que afirma o devir e os processos de singularização, como Guattari e Rolnik (1999, p. 47) definem:

O traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalista. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade.

O desejo não provém das necessidades, são as necessidades que são produzidas pelo desejo, há apenas o desejo que produz o real no social. A falta, como julga o complexo de Édipo, é uma instituição. A concepção do desejo como falta é uma instituição das relações capitalistas de produção. Produzir um sujeito destinado a sentir falta faz parte do jugo imperialista dos modos de dominação subjetiva, que destina o sujeito ideal do platonismo, um sujeito da aquisição para esse ideal, ideal imposto e dirigido aos modos de produção dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

O sentido de necessidade a partir da concepção de falta é o da prática do vazio, ir buscar, procurar. Já podemos admitir que perdemos nossa condição de erva e vegetais e precisamos comer (nesse sentido, o desejo aparece como esse medo de sentir falta). Entretanto, temos certeza de que esse não é o discurso dos pobres, eles com certeza estão mais próximos da erva e sabem disso. Para eles, o desejo tem "necessidade" de pouca coisa, não das coisas que lhes colocam, mas das coisas de que são cons-

tantemente destituídos. Não há sofrimento pela falta, mas sofrimento por impedirem o desejo de produzir a realidade. Não há impossibilidades no real, sabemos que é o oposto, o real é essa existência de que tudo é possível (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

A falta não é originária do desejo, ela é distribuída e organizada na produção social, de acordo com as relações de produção estabelecidas. Essa prática do vazio e do medo de sentir falta é dominação de uma classe dominante de mercado. Aprisionar o desejo de uma produção real que se supõe externa a ele como inatingível, que se posiciona nas exigências da racionalidade, deixando-o apenas como uma produção de fantasma, fora do real (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

O real, de acordo com a esquizoanálise, é composto por três superfícies imanentes entre si que contêm cada uma sua energia própria: produção/libido, consumo/*voluptas* e registro/*númem*. A superfície de produção é composta pelo corpo sem órgãos e pelas máquinas desejantes. O corpo sem órgãos é o corpo sem vida, mas não se trata de um organismo, já que ele comporta matérias e energias não vetorizadas ou potencializadas como forças. O corpo sem órgãos é correspondente ao grau zero de intensidade, entretanto, quando suas matérias e energias são ativadas ou agenciadas por dispositivos, seu campo de forças e matérias se intensifica passando a funcionar o desejo produtivo, que se cobre pelas conexões das máquinas desejantes, criando, singularizando e gerando as diferenças e agindo como força instituinte (BAREMBLIT, 1994).

O conceito de corpo sem órgão é retirado de Artaud. Ele considera que, para se liberar o corpo dos sistemas de controle que nos transformam em autômatos sem desejo, é preciso produzir um corpo sem órgãos, pois o organismo (a moralidade) é o inimigo do corpo. O corpo sem órgãos é o limite onde o desejo pode partir e nascer novamente (ADAIME, 2007).

Entretanto, como o corpo sem órgão é produção, ele também é antiprodução. De acordo com Cidade (2007, p. 73),

Talvez o exemplo mais claro de como o CSO opera é demonstrado pelo corpo sem órgãos e o capital, para o capitalista. O capital é o que permite a circulação da mais valia no capitalismo. Ele não produz nada, no entanto, move a produção capitalista, fazendo com que novas máquinas sejam enganchadas em si, capturando uma determinada produção desejante, produzindo mais valia.

Deleuze e Guattari (1976) demonstram como é a relação imanente do capitalismo: o dinheiro ao se tornar um ser milagroso da produção e de sua própria produção em forma de mais-valia. O capital se torna fluxo expansivo, destruindo e criando formações sociais em movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Destroí códigos de relações de determinado agrupamento decodificando-os para logo depois axiomatizá-los⁷ em seu movimento.

Ao contrário da codificação, as sociedades modernas (capitalistas) se formaram por uma enorme privatização dos órgãos. O indivíduo, em funções e papéis que exerce, já não depende de investimento do corpo social, com seus códigos morais e simbólicos, mas de investimento de abstração do dinheiro que não determina qualidade como o é na codificação. Ele passa a ter o seu capital privado, o que lhe confere uma ilusória liberdade, uma liberdade fictícia, que será uma peça funcional do sistema. Passa a ser apenas decodificador funcional, já que suas funções e papéis serão obtidos a partir das necessidades do dinheiro (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

Desenvolvimento

Metodologia

A metodologia utilizada será a pesquisa participante qualitativa por meio do diário de campo. A observação livre proporciona um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, com o intuito de obter informações desejadas sobre a totalidade do contexto da realidade dos sujeitos pesquisados, em seus princípios e particularidades (MOURA; DI-ÓGENES; VARELA, 2004). De acordo com Pereiro (2006, p. 10), a metodologia de diário de campo

É um registro diário da observação participante, no qual se relata a experiência do antropólogo em relação com os estudados,

7 O termo "axiomática" é citado por Deleuze e Guattari (1976) como a forma em que o capitalismo se apropria das criações e das rupturas das forças instituintes do campo social para transformá-las em medidas de lucro, fazendo absorção delas ao seu sistema.

o que dizem, o que fazem e o que pensam. É uma forma de ordenação das notas e um instrumento de autodisciplina. Este é um instrumento de controle da investigação, pois nele reflete-se como se produz o conhecimento, orientando a subjetividade e o papel do investigador no terreno. A origem dele está na literatura de viagens. É uma informação relatada no momento em que acontece, que utiliza categorias de análise (ex.: conceitos...). Um diário de campo pode estar organizado seguindo critérios cronológicos ou temáticos. Nele integram-se:

- Atividades do investigador;
- Acontecimentos;
- Conversas;
- Observações;
- Hipóteses;
- Interpretações.

A riqueza e credibilidade dos registros do diário irão depender de alguns elementos, como data, horário, pessoa, local, idade, sentidos e contextos (cenários). Composto-se no conjunto das descrições, suas colocações são importantes para a compreensão contextual (PEREIRO, 2007).

Nas descrições dos dados observados é importante destacar as verbalizações (discursos) e o escrever do diário. Ambos necessitam de condições dadas em observação, tais como a data, o momento, o lugar, o tempo de observação, se houve alguma gravação e o registro de memória. Há também outras duas necessidades: a descrição do investigador quanto a sua experiência de campo, idade e influências teóricas e o tempo entre a observação e a descrição/registo dos acontecimentos (PEREIRO, 2007).

Característica da população: sujeito

A população estudada é o próprio programa educativo e como o apreendemos e descrevemos em seu cotidiano. A rotina de atividades do programa atende simultânea e semanalmente a mães e crianças (de zero a três anos), dividindo a demanda em grupos e turmas que o frequentam em um dia determinado na semana. De acordo com as regras, cada criança matriculada recebe uma renda/bolsa escolar mensal que, de

acordo com as concepções do programa, faz parte dos objetivos de atuar na educação humana como um todo, atendendo às necessidades da mãe e da criança em outros campos além do ambiente escolar.

O Bricolação conta entre seus principais referenciais pedagógicos, teóricos e metodológicos com a educação socioconstrutivista e com a educação popular centrada na abordagem de Paulo Freire, estrategicamente voltado para a permanente construção das práticas e dos saberes. As suas formas de ação contam com a interação multidisciplinar de profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Enfermagem e Serviço Social, estruturados entre uma equipe de coordenação e um grupo de estagiários. O grupo de coordenadores é responsável pela elaboração dos temas a ser trabalhados com as mães e as crianças. Definidos os temas, constroem-se as práticas metodológicas no grupo de coordenação para que possam ser vivenciadas entre eles e passem por um processo de construção, constituindo um plano de formação. Essa formação é vivenciada novamente entre coordenadores e estagiários para que possa ser reconstruída de acordo com o que foi produzido pelo grupo; assim, chega-se ao seu objetivo principal: ser vivenciada por estagiários, mães e crianças, constituindo-se em nova fundamentação. A formação construída a princípio pelo grupo de coordenadores tem a priorização dos temas, no entanto, práticas e metodologias são apenas de caráter sugestivo.

O Bricolação conta também com as visitas domiciliares como um de seus planos de ação. Elas são realizadas por dois educadores: um educador social, que mantém maior contato com a mãe nas formações do programa, e um educador infantil, que permanece durante as formações com a criança. O agendamento fica a cargo e autonomia dos educadores e das mães, não recebendo nenhuma interferência de outras partes do programa (entretanto, como explicaremos adiante, o agendamento das visitas acaba envolvido nas relações de horas trabalhadas pelos educadores e correspondentes ao salário). As visitas, de acordo com os objetivos do programa, têm como conjunto de ação das práticas educativas acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em outros ambientes, principalmente em casa, local de suas primeiras relações e primeiros processos educativos. Esse fator tem importância primordial ao se conceber uma educação popular e socioconstrutiva, isto é, uma construção de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a realidade concreta de quem aprende e se desenvolve. Essa construção atua

permanentemente nas relações de educadores, mães e crianças, na quebra de preconceitos e estereótipos, e visa transformar todos os envolvidos em sujeitos participantes e construtores de suas relações sociais.

Os educadores contam com dois instrumentais de visita. Um deles contém os dados de registros básicos da criança (idade, peso e altura ao nascer etc.) e um questionário de perguntas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem (afetiva, cognitiva, sensório-motora etc.) das crianças, que são abordadas com a mãe. Essa abordagem tem como proposta não um sentido investigativo, mas a pretensão de incitar a mãe sobre o processo educativo do filho, conduzir o saber da mãe sobre o filho como peça-chave da autonomia, desfazer a relação de poder entre o saber acadêmico e o saber popular, dar outros contornos à concepção da escola e da educação, transformar a educação em democracia participativa, fazendo do espaço escolar uma pretensão da comunidade e não um domínio institucional do Estado. O outro instrumental é utilizado como relatório para descrição de todo acontecimento da visita: o trajeto dos educadores até a casa, a recepção da mãe (se ela os convidou a entrar), como foi a abordagem do questionário e o que foi abordado, os comportamentos da criança durante a visita e as observações gerais ou acontecimentos "inesperados". Nesse relatório há uma atuação imprescindível para o desmonte das relações de poder no encontro. Os estagiários necessitam da assinatura da mãe no relatório para comprovar a realização da visita e, conforme as práticas propostas pelo programa, a mãe deve ter acesso a esse relatório e conhecimento sobre o que foi descrito nele – a mãe assina o relatório por sua vontade e em concordância com ele.

Agora que resumimos brevemente o processo de visita, ponto que está em discussão, tentaremos descrever como ela se relaciona com a carga horária e salarial dos estagiários que atuam e trabalham no programa. A carga horária mensal dos estagiários comporta 120 horas distribuídas em uma média de 30 horas semanais. As visitas domiciliares entram no cumprimento da carga horária e se caracterizaram pela sua plasticidade no fechamento dessa carga horária. Vejamos como isso acontece: a visita domiciliar tem como objetivo quantitativo a duração de 1 hora desde o trajeto até o acompanhamento na casa da mãe, o que torna equivalentes a carga horária e o salário do estagiário. A visita, com esse valor, torna-se uma medida adaptativa da composição da carga horária, de acordo

com as contingências do calendário e de acontecimentos eventuais; a quantidade de visitas feitas durante a semana é determinada e disposta de acordo com tais critérios.

"Reflexões" sobre o cotidiano no programa

Nossos questionamentos surgem da relação das atividades e das ações dos educadores nas visitas domiciliares, mediadas por implicações quantitativas (visita = 1 hora = dinheiro) da ordem do capital como instituição máxima do corpo social, como Deleuze e Guattari (1976, p. 177) argumentam sobre o capitalismo como máquina social: "[...] se construiu como tal sobre fluxos decodificados, substituindo os códigos intrínsecos por uma axiomática das quantidades abstratas em forma de moeda".

A vida dos estagiários, assim como a vida das mães e das crianças, está submetida a pretensa ordem de linearidade do tempo, computado e quantitativo, método imprescindível para as disposições reprodutivas do cotidiano. Como afirma Zarifian (2002), esse tempo é o tempo espacializado, que faz do movimento medida do tempo e pretensão à unidade referencial homogênea, tendo como critérios ser rigorosamente reprodutível, totalmente regular e mecânico, neutro e definido por uma sequência de instantes (presentes), operando uma separação dos espaços por equivalência (o espaço entre dois segundos).

Não aderir a essa referência abstrata quantitativa do tempo é prejudicar a ordem da produção, ou melhor, reprodução; é desfazer as regras imperativas dessa autoridade que se insere no campo social de submissão e que é sinônimo de angústia e de marginalização nas relações sociais. Harvey (2001, p. 187) afirma que "[...] os movimentos cíclicos e repetitivos oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para frente e para o alto – na direção do firmamento do desconhecido". Desconhecido que se situa no encontro das visitas domiciliares, numa conjunção de saberes e valores de mães, crianças e educadores, mesmo quando essa é mediada pelo valor quantitativo de uma hora, tempo que demarcará o cotidiano de atividades, operando um controle. Uma manifestação de poder do tempo que não se dissocia da relação espacial.

Harvey (2001) trata de explicar as descrições de Foucault sobre o espaço que é exercido pelas forças disciplinares, traçando a existência do corpo submetido pela vigilância de um Estado racional, despersonalizado e cada vez mais arbitrário. Assim, efetua-se uma articulação das relações de poder numa referência de tempo e espaço. Medidas de poder que compuseram o Estado disciplinar na composição de forças dos indivíduos, uma constituição das unidades, como diz Foucault (1999, p. 125): "Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações".

Uma rede de relações que se insere através da relação tempo-espaço – que não se dissocia do pagamento-dinheiro – como imposição aos educadores no dever e no cumprimento do trabalho pedagógico, como aparece em suas próprias falas: "Hoje estamos livre de visitas", "Não sei pra que estas visitas", ou quando têm de fazer as visitas comentam: "Preciso de minhas horas". Trata-se da produção colocada no desejo, a captura pelo corpo sem órgãos – o capital –, como descrevem Deleuze e Guattari (1976, p. 27-28):

Quando as conexões produtivas passam das máquinas para o corpo sem órgãos (como do trabalho ao capital), diríamos que elas passam a ficar sob uma outra lei que exprime uma distribuição em relação ao elemento não produtivo enquanto "presuposto natural ou divino" [...] a síntese disjuntiva de registro vem, portanto, recobrir as sínteses conectivas de produção.

Agora nos perguntamos por que o desejo investe suas forças no corpo sem órgão? Por que a visita deixa de ser produção existencial de seus agentes para se tornar investimento de abstração? Deleuze e Guattari (1976) referem-se ao corpo sem órgãos – o capital – como elemento de antiprodução, porque o desejo deseja a vida como deseja a própria morte: as burlas na casa da mãe, reduzindo o tempo e conseguindo a assinatura da folha de relatório; as perguntas abordadas numa exposição mecânica; a opressão do saber sobre a mãe ao lidar com reproduções de discursos sobre tal acontecimento da criança, excluindo a construção do saber da mãe; as realizações de visita em tempo recorde; tudo pela eficiência do tempo e do espaço no seu controle de abstrações, num equivalente de dinheiro que se torna o investimento de desejo.

Cabe-nos aqui retomar a pergunta feita por Reich (1974), citada por Deleuze e Guattari (1976, p. 47): "Por que os homens combatem pela sua servidão como se fosse sua salvação?". Se, a princípio, entendemos que a visita domiciliar entra no campo de imanência do capitalismo, quando passa a fazer parte da dualidade da prática bancária, nas duas formas de dinheiro, pagamento e financiamento, sendo especificamente da primeira. Na explicação de Deleuze e Guattari (1976, p. 291) esse princípio é o que basta "para fazer com que o Desejo da criatura mais desfavorecida invista com todas as suas forças, independentemente de qualquer conhecimento ou desconhecimento econômicos, o campo social capitalista no seu conjunto".

A visita domiciliar envolve o abstrato (pagamento, horas) como algo de concreto, como explicam Deleuze e Guattari (1976) sobre a relação diferencial que constitui a imanência capitalista em sua mais-valia de fluxo que estende e conjura os seus limites, a lei da baixa tendencial. O abstrato que resultará em um efeito de concreto é a relação do "produzir por produzir", de forma que o capital se torna miraculado e ser misterioso que se apropria dos agentes e das forças produtivas, visto que as relações das visitas geram a tirania da eficiência e da simples relação com dinheiro. Brigas entre os educadores para fazer visitas com mães que têm duas crianças matriculadas – cada criança corresponde a um relatório de visita – possibilitando maior "rendimento", de acordo com os seus próprios comentários: "Matamos dois coelhos com uma cajadada só". Há uma relação econômica entre tempo e espaço fazendo possíveis duas visitas em uma casa. Na explicação de Deleuze e Guattari (1976, p. 288), "A abstração não deixou de ser o que ela é, mas não aparece mais na simples quantidade como uma relação variável entre termos independentes, é ela que tomou para si a independência, a qualidade dos termos e a quantidade das relações".

A abstração das visitas é resultado de fluxos em decodificação. Os educadores burlam na medida em que investem o desejo de fluxos, e é nesse sentido que a abstração torna-se algo concreto. Podemos ver nisso a produção do próprio capital em proveito de si mesmo, o circuito D-M-D, em que o dinheiro é investimento e geração de retorno como dinheiro, que ao mesmo tempo carrega virtualidades a se atualizar nas conjunções, desterritorialização do poder posicionado nos componentes que atuam na visita, desfazendo a opressão e a vitimização, tornando mães, crianças e educadores sujeitos da educação que produzem, ou reprodução dessas

condições segregativas, reprodução esta que gera a manutenção desse Estado que se reapropria de demanda cada vez maior de recursos na medida em que demanda uma maior dependência de certa população.

Vemos aqui um primeiro momento de desterritorialização que é reterritorializado; o capital promove fluxo de educadores a escorrer pela periferia; fluxos decodificados, virtualidades em conjunção com os fluxos de crianças, fluxos de mães potencialmente a atravessar as relações sujeito-objeto, pois, como afirma Haesbaert e Bruce (2008), o desejo na obra de Deleuze e Guattari é maquínico, construtivo, o que o desejo quer é sempre mais conexões, escorre sempre em um conjunto de coisas.

As visitas num plano geográfico-espacial dispõem-se em rizomas, conforme argumentam Haesbaert e Bruce (2008, p. 4):

O modelo de rizoma é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. O rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades.

A disposição rizomática das visitas se torna um processo de desterritorialização em relação à instituição Bricolação, que, histórica e socialmente, é investida como centro de poder de um saber educacional territorializado, conceituando-se em termos de hierarquia arborescente. A visita é uma desterritorialização de fluxos decodificados, como se referem Haesbaert e Bruce (2008), sempre em processo, um permanente "tornar-se"; se algo existe, é apenas como confluência, interrupção e coagulação de fluxos. Em consequência, não há "última instância" ou estrutura primeira; solidez e fluidez nunca estão separadas, "a permanência é um efeito especial da fluidez".

Se algo existe durante as visitas é a axiomatização dos fluxos, a antiprodução da visita durante as abordagens do questionário com a mãe, ou as burlas de todos os tipos, quando o Estado, como corpo pleno – capital – se apropria das forças produtivas, reproduz a condição de sujeição entre mães, crianças e educadores, fazendo deles um grupo sujeitoado, produzindo sua reterritorialização.

Essa é função nada mais do que de dependência, em que as classes populares se incorporam aos domínios das grandes máquinas estatais. As visitas se tornam força de maior peso do Estado, na medida em que

o encontro entre educadores, portando um saber de fluxos, de código técnico-científico – suas atribuições profissionais –, levam o saber popular de mães e crianças, o seu saber instituinte, sua virtualidade, lançada à impotência. Na descrição de Guattari e Rolnik (1999, p. 29):

Na verdade essas teorias servem para justificar e legitimar a existência dessas profissões especializadas, desses equipamentos segregativos e, portanto, da própria marginalização de alguns setores da população. As pessoas que, nos sistemas terapêuticos ou na universidade, se consideram simples depositárias ou canais de transmissão de um saber científico, só por isso já fizeram uma opção reacionária. Seja qual for sua inocência ou boa vontade, elas ocupam efetivamente uma posição de reforço dos sistemas de produção da subjetividade dominante.

Essa economia subjetiva capitalista que se produz na relação de visita funciona com a segregação e a culpabilização. Ela é segregadora porque se dispõe a identificar mães, crianças e educadores em quadros imaginários de referência, que possibilitam os diversos meios de manipulação: a visita em suas burlas, a simples assinatura da mãe no relatório em branco sem ao menos dialogar quanto à educação, sendo impedida de saber ou concordar com o que vai ser descrito nele, o que a coloca numa condição de avaliação e julgamento, registrando uma espécie de "Quem você pensa que é? Ousa se pronunciar a respeito disso? Que valor tem o que você tem a dizer? Olhe para sua própria condição, de onde vem sua opinião? Você não sabe e não pode dizer a respeito disso!" Esse tipo de segregação é o que vai gerar culpa nas classes populares e identificá-las com hierarquia de valores e referência imaginária no inconsciente, fazendo com que essa ordem social de saber e poder possa se manter.

Assumir a singularidade de se posicionar é algo frequentemente impossível de se fazer sozinho, o que se torna decisivo na visita domiciliar, porque mãe e criança estão sozinhos diante dos educadores, como descreve Guattari e Rolnik (1999, p. 41):

Uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. No entanto, à menor vacilação diante desta exigência de referência, acaba-se caindo,

automaticamente, numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: "afinal das contas quem sou eu? Será que sou uma merda?" É como se o nosso próprio direito à existência desabasse.

Esse é o processo de produção capitalista, que funciona pelas ordens da abstração, pela sua necessidade de acumulação, sendo possível esse êxito somente com nivelamento e encadeamento de peças. Eis porque Guattari e Rolnik (1999, p. 27) veem a subjetividade produzida numa linha de montagem e que ela "não consiste unicamente numa produção de poder para controlar as relações sociais e as relações de produção. A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção", sendo dessa forma a produção das relações das mães com a escola, com os filhos e com todas as relações em que as classes populares são produzidas subjetivamente a aceitar as condições de uma assistência que oprime sua existência.

Encontramos o Estado funcionando em nível invisível de integração (ROLNIK; GUATTARI, 1999). Os educadores sentem-se angustiados durante os processos construtivos de abordagem do questionário, muitas vezes não conseguindo fazê-lo. Assim, posicionam suas respostas na relação de saber diante dos acontecimentos, porque se situam numa relação quantitativa de tempo (1 hora), fazendo da visita um sentido muitas vezes de interrogatório, onde a mãe apresenta sua voz apenas em expressão mínima de palavras ("sim", "não", "não sei"). Conforme Harvey (2001) nos demonstra, a monetização das relações sociais interfere nas qualidades de tempo e espaço, fazendo deles fonte de poder social. Quando o dinheiro se torna indissociável do tempo-espaço, o uso destes pode ser alterado em favor de uma lucratividade.

Vemos nisso um aspecto da antiprodução, na medida em que se reproduz uma sujeição dos corpos em proveito da manutenção da absorção de mais-valia, que se assegura pela produção e pelo desenvolvimento de todo um aparato técnico-científico, fazendo parte do capital constante, que faz de seu poder eficiência e regulação do tempo; torna-se reprodutivo o discurso técnico-científico instituído como a linearidade do tempo homogêneo do relógio.

Assim, Deleuze e Guattari (1976, p. 26) falam que o capital, ao tornar-se miraculado, é superfície encantada de inscrição, "e o que é

especificamente capitalista aqui é o uso do dinheiro e o uso do capital como corpo pleno para formar a superfície de inscrição ou de registro". Um registro, uma condição de identidade e aceitação entre os papéis sociais que essa máquina nos disponibiliza a exercitar em proveito de sua sustentação. O encontro de corpos possui agenciamentos a ser articulados para a multiplicidade, entretanto vemos nessas condições de registro uma cristalização de membros em papéis e identidades fixados aos conjuntos molares (você é mãe, você é educador, você é criança).

A visita domiciliar é potencialmente uma realidade virtual e, de acordo com as afirmações de Fuganti (1990), é realidade não atualizada na relação dos corpos; possui agenciamentos de uma produção coletiva dos corpos. No momento da visita há o encontro de corpos entre mães, educadores e crianças, fazendo surgir um "extra ser", algo que não existe (pois existem apenas os corpos), mas é real. São entidades sem existência, são atributos e acontecimentos incorporais, "são realidades virtuais que atravessam o tempo inatural" (p. 60), indo na direção do passado e do futuro, fugindo sempre do presente. O atributo incorporeal é o que se atribui ao corpo como acontecimento e que se expressa na linguagem como sentido; é o que se estabelece como significado no encontro dos corpos; é impressão ou marca que trará uma imagem compreensiva.

Nas condições em que se realizam as visitas, uma compreensão de cada agente é produzida; as burlas ou a visita interrogatória continuam a reproduzir as condições de assujeitamento dos corpos em relação, com base nos atributos incorporais que se inscrevem, ao papel de alguém destituído de sua própria afirmação de saber (a mãe) para outro regulador do atributo educativo (o educador) que se forma como corpo do Estado, reproduzindo as condições pelas quais se obedecerá a essa entidade externa que a inscreve (a mãe) num código e sentido de mundo cristalizados. Sob essas condições os corpos se assujeitam em decomposição e impotência.

Segundo Fuganti (1990, p. 58), "um corpo não deve imitar um modelo ou obedecer a nada; ele faz aquilo que pode e que o torna alegre, aquilo que aumenta sua capacidade de agir e pensar". As visitas perdem seus agenciamentos à medida que o corpo do Estado abstrato em capital opera axiomatização desse universo incorporeal, impedindo as forças populares de encarnar a vida para si mesmas, reproduzindo uma condição de depen-

dência. A visita domiciliar é opressiva: tem abordagem que se reproduz na vigilância e no medo que a mãe sente diante dos "técnicos do Estado".

Fuganti (1990, p.63) argumenta que:

Haverá produção – sob o ponto de vista das partes – somente nos bons agenciamentos, pois nele ocorre um acoplamento, uma composição e não uma decomposição. Sob a perspectiva das partes, a composição produz seres, a decomposição não-seres. Nesse sentido, só há composição na medida em que você fizer bons encontros, encontros alegres. Em outros termos, ligue-se às paixões alegres e não às tristes, porque são elas que vão liberar a ação em nós, tornando-nos ativos e criadores. Entidades como o Estado, a família, as igrejas, as instituições moralistas de modo geral, despertam em nós paixões tristes, querem-nos impotentes, dependentes e obedientes, para servirmos voluntariamente aos seus interesses.

Guattari e Rolnik (1999) contam sobre a experiência de creches na França que têm relação direta ou indireta com o Estado por meio do assalariamento dos profissionais (como acontece na instituição em que analisamos) ou de subsídios. Por esses motivos devemos mediar todos aqueles que exercem posição de saber nas ciências sociais e psicológicas ou no campo de trabalho social, os diversos profissionais que, em sua rotina, se propõem a interpelar o discurso do outro. Eles se situam em encruzilhadas políticas e micropolíticas essenciais. Ou irão entrar no jogo reprodutivo de modelos que anulam a criação de saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão trabalhar em processos que possibilitam o funcionamento dos diversos agenciamentos que percorrem o campo social.

A visita, quando se opera em nível de abstração, submete os corpos na relação tempo-espaco-dinheiro a ser mobilizados por um efeito incorporal dessa medida. Como nos diz Zarifian (2002, p. 9):

É necessário evidentemente explicar seu impacto concreto: é adequado dizer que a medida normatizada do tempo (o tempo ope-

ratório que o operário deve respeitar, a saber, diminuir) incorpora-se nos atos de trabalho. E a palavra "incorporar" tem um sentido perfeitamente preciso: o tempo penetra nos gestos e movimentos operários até o ponto que escapa ao operário a definição do movimento de seu próprio corpo. O movimento de seu corpo é-lhe oposto como uma realidade à qual ele deve submeter-se. Existe, nessa incorporação de um tempo abstrato no seio do uso de seu corpo, o exercício de uma violência incomensurável.

A submissão dos corpos, que se efetua na relação da visita domiciliar, ocorre quando as tentativas de questionar a mãe e fazer com que ela traga seu próprio saber sobre o filho são interrompidas pelas respostas dos educadores, quando estes se sentem aprisionados ao tempo cotidiano que se penetra em gestos e movimentos de seus afazeres diários. A abordagem do questionário por muitas vezes é motivo de angústia, sendo vigiada pelo relógio.

Esse tempo calculado, ferramenta da máquina capitalista, é oposto a outro tempo que Zarifian (2002, p. 6) chama de tempo-devir: "É o tempo das mutações, o tempo das séries de mutações e de suas imbricações. Esse tempo é qualitativo: ele fala sempre de uma transformação".

O tempo-devir emerge no presente, como define Fuganti (1990, p. 59): "o tempo é uma linha infinita nas duas extremidades do passado e do futuro e se atribui eternamente aos corpos. Só o presente existe no tempo porque é o presente dos corpos". Todos os corpos do universo estão envolvidos nesse incorporal puro que é o tempo, o agora, o acontecendo. Esse único acontecimento incorporal, que é o tempo, é investido de diversas forças que o dividem em muitos atributos incorporais, que são variadas expressões e maneiras de ser, assim, os infinitivos: andar, correr, brincar, amar, jogar, dormir etc. São ações, verbos, não são seres, mas maneiras de ser. Portanto, um corpo pode existir e se expressar de uma infinidade de maneiras de ser, porque vive em sua virtualidade dotado de uma multiplicidade de atributos incorporais.

Esse tempo é o tempo-devir qualitativo que não se coaduna com o tempo espacializado, abstrato, demarcado nas visitas domiciliares. Podemos então compreender como o tempo abstrato da visita opera fixação das imagens e das identificações (mãe, crianças e educadores sujeitos),

hierarquizados) impedindo os devires. Sabendo-se que "é no presente que devimos a todo instante" (ZARIFIAN, 2002, p. 6).

Assim, durante a visita dos educadores no encontro com mães e crianças, todos estão em produção de universos incorporais a que irão efetuar a existência de seus corpos, sofrendo o atravessamento de forças a reconstruir a história, como nos diz Baremlitt (1994, p. 42): "o interesse da história institucionalista é o de reconstruir o passado enquanto ele está vivo no presente, enquanto ele está atuante e pode determinar ou já estar determinando o futuro". Na visita há máquinas desejantes, num processo construtivo, fazendo autoprodução, autonomia da mãe em seu saber e educação do filho, reconstruindo processo histórico de vitimização, opressão e dependência das classes populares. Ou construções do passado que são atualizadas no momento presente da visita nas mais diversas burlas e atuações de impotência (diálogo mecânico, respostas prontas numa opressão de saber), reproduzindo o cotidiano na linearidade do relógio.

De acordo com Zarifian (2002, p. 10),

Esse tempo espacializado, tal como ele assim se condensa, permanece em si mesmo sempre desprovido de sentido, desprovido de valor ético. Permanece uma pura relação calculada entre dois movimentos, o puro sustentáculo de uma computação de tempo econômico, mas dotado de funções sociais de grande utilidade.

Fazendo um arranjo de utilidade, o capitalismo não precisa de valores morais ou éticos, por isso Deleuze e Guattari (1976) questionam o porquê de essa máquina que destrói códigos, ao decodificá-los, não os substituir por outros. Explicando os motivos, primeiramente eles irão nos dizer que um código é qualitativo, pois a configuração do *socius* necessita inscrever e marcar os fluxos que circulam nele. Os códigos implicam algo que não pode ser medido ou calculado, mantendo no *socius* posições necessárias e indiretas que demarcariam a passagem dos fluxos.

Na relação feudal, era necessária uma relação de crenças coletivas na divindade do senhor feudal, na escravidão ou no trabalho escravo. Essa crença era necessidade de manutenção e estrutura nas relações dessa sociedade e na sua existência. Como explicam Deleu-

ze e Guattari (1976, p. 315): “[...] assim, o investimento coletivo dos órgãos, que faz com que os homens sejam diretamente codificados a olho apreciador”, a mais-valia aqui é conceituada como mais-valia de código porque ela implica valores morais que determinam qualidades, algo que não se pode atribuir a questões quantitativas. Assim, o trabalho pago se diferencia dela por ter também seus valores morais, ou seja, a produção era atribuída (alienada) a uma instância extraeconômica como quase causa.

Por essas definições, vemos como o capitalismo se opõe às implicações de código, sobretudo pela sua moeda, que não se realiza por questões qualitativas, sendo indiferente à natureza dos fluxos, mas porque ela é um equivalente quantitativo em que o dinheiro não tem limite, dinheiro que se propaga em dinheiro. Relação que não deixa de fazer com que o abstrato se torne algo concreto, resultado que vai dar ao capital sua característica de conjunção, fluxos, apenas fluxos decodificados, sem natureza precedente, carregando uma virtualidade que em seu encontro (conjuntivo) resulta na qualidade desses fluxos, que se refere também a disjunções (divisões) dessas quantidades abstratas (a fixação das identidades nas relações), levando a sua concretização. Portanto, o fluxo de capital constante e o fluxo da força de trabalho estão em dependência pelo movimento conjuntivo que dispõe a ambos apenas a condição de fluxo; assim, a mais-valia deixa de ser código para tornar-se fluxo. Os fluxos de pagamento (uma grandeza dada) encontram-se sujeitados aos fluxos de financiamento (uma potência), não necessitando de código para assegurar o sobretabalho (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

Por esse motivo, o capital é diferente de todas as organizações sociais, estas antes baseadas em códigos de inscrição e crença, transcendentais que se opunham às forças produtivas em sua antiprodução. O capital, ao contrário, se torna imanente. Insinuando-se em meio às forças produtivas, sua antiprodução não se trata mais de proibir ou de barrar, mas sim de se aproveitar das forças produtivas alargando-se e axiomatizando; junto a elas, tudo que é produzido tem de se adequar a uma lógica da lucratividade, na qual ele possa continuar seu movimento sempre adiante (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

Deleuze e Guattari (1976, p. 318) acrescentam: “Sobretudo, não há mais necessidade de crença, e é apenas da boca pra fora que o capitalista

se aflige, porque não se acredita mais em nada hoje... a linguagem não significa mais algo que deve ser acreditado, mas indica o que vai ser feito".

Os educadores não precisam mais acreditar no que falam com mães e crianças; as perguntas do questionário são apenas funcionais, por isso as perguntas são mecânicas, há apenas um papel de aplicação de perguntas fazendo-se gestão dos fluxos decodificados em conjunção, toda a potencialidade virtual do desejo dirige-se ao rendimento do dinheiro, perguntas rápidas: eficiência de tempo e lucratividade, manutenção das dependências geradoras de capital, o saber popular subordinado pelo saber científico axiomatizado. Os educadores encarnam o Estado de forma concreta nas relações, de transcendente ele passa a ser imanente ao campo de forças sociais.

Conclusão

Trouxemos em síntese, aqui, as discussões traçadas; vimos que a visita domiciliar propositada nos investimentos políticos libertários do programa socioeducativo é parte constitutiva e imanente do que se dispõe a enfrentar o sistema capitalista. As visitas domiciliares tornadas abstratas são equivalências diretamente vinculadas aos cálculos homogêneos da moeda, do tempo e do espaço.

Nessas circunstâncias, a visita é movimento próprio do capital em seu processo de produzir por produzir, que o torna um ser milagroso; educadores, mães e crianças devotam sua capacidade produtiva ao dinheiro, por este ser desterritorializador dos fluxos e potência econômica, mas Deleuze e Guattari (1976) nos demonstraram que o capital é potência enquanto fluxo, financiamento, e não quando se torna um fluxo de pagamento, ou seja, verdadeira impotência que vai para o bolso do assalariado, convertido em bens de consumo.

Entende-se que os educadores investem seu desejo nessa abstração porque ela está confundida temporal e qualitativamente. O capital de financiamento e de pagamento se confundem como único, porque o que eles mantêm é uma relação de dependência e estão juntos na liberação dos fluxos. Os educadores investem em dinheiro porque ele está dotado do fluxo, da potência e do desejo, "relações entre fluxo contêm o segredo do investimento do desejo" (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 304). O capital é cooptação do desejo, o produzir por produzir.

A abstração (tempo-dinheiro) da visita se insinua na ação e na produção dos corpos, situando-os em relações de poder-saber, o que reproduz condições históricas de opressão às classes populares, impedindo-as de construir sua própria existência. Como vimos, o tempo abstrato (computado), que penetra na ação das visitas, refere-se ao discurso do instituído, em que o presente está sendo determinado pelo passado e conduz o futuro diante dessas mesmas determinações por uma ordem linear. Mas o que tentamos evidenciar é a existência de um outro tempo que corresponde a devires e mutações. Esse tempo nos diz que o presente é a geração do diferente, portanto, cabe-nos afirmar que nada pode estar determinado; se algo reproduz no hoje é porque a ação deste hoje faz um uso do passado, resultando na continuação do instituído. Eis que as visitas submetidas ao tempo abstrato asseguram uma fixação das identidades instituídas, tornando impotentes os devires instituintes, levando os agentes da visita à angústia e à culpa.

A constituição de um Estado regulador e assistencial é a base disso, ao levar aos grupos e aos indivíduos a impotência e a estender a todos a falta, embora, como Deleuze e Guattari (1976) nos dizem, os pobres não estejam privados de nada, pois eles têm poucas necessidades. As classes populares sofrem porque estão sendo constantemente destituídas da participação, de seu saber sobre a vida, de sua autonomia, enfim, estão impedidas de existir. Os educadores encarnam o Estado em seus próprios corpos, onde se fazem as articulações das pequenas engrenagens que alimentam a máquina.

Com as conclusões que obtivemos, apenas poderíamos fazer o mesmo questionamento que Deleuze e Guattari (1976, p. 304) fazem: "como se chega a desejar a potência, mas também sua própria impotência?". Trata-se de retomarmos os afetos e o sentimento amoroso.

Como Guattari e Rolnik (1999, p. 215) definem:

O desejo permeia o campo social [...] por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar o desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar outra sociedade, outra percepção do mundo, outro sistema de valores.

Deleuze e Guattari (1976) falam de a esquizofrenia ser como o amor enquanto não se define como entidade, mas sim como processo. Expli-

cando em que consiste o processo, primeiramente não há distinção na atividade produtiva do produto e do produzir. Nas visitas, as burlas e a opressão de saber produzem (produção) um alguém que se registra como quem não sabe (registro). Esse alguém que não sabe é consumido reproduzindo a produção — “esse é o primeiro sentido de processo: levar o registro e o consumo à própria produção, fazer deles as produções de um mesmo processo” (p. 18). Mas nesse processo é que devemos situar a produção desejante, inserir o desejo na produção e não a produção no desejo. Como esboçamos anteriormente, há uma fixação de identidades (mãe, educador, criança) sujeitas na relação social de poder; “é antes o sujeito que falta ao desejo, ou ao sujeito que falta um sujeito fixo” (p. 44).

O segundo sentido do processo dá-se na relação técnico-científica que supõe a posição dos educadores como neutros, relação sujeito-objeto. Em processo não há distinção e separação dos termos, “não o homem enquanto rei da criação, mas como aquele que é tocado pela vida profunda de todas as formas e de todos os gêneros, que é encarregado das estrelas e dos animais, e que não cessa de ligar uma máquina-órgão em uma máquina-energia, uma árvore no seu corpo, um seio na boca, um sol no cu” (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 19).

De acordo com o que havíamos demonstrado, a manutenção das dependências periféricas é o que mobiliza o capital de conhecimento (geração da mais-valia maquinística). Dessa forma é que os educadores destituem o saber das classes populares. A posição de técnicos é, na verdade, uma forma de assegurar o investimento de suas profissões com a ordem, a sustentação e o alargamento das forças do Estado em sua absorção progressiva da mais-valia, corrigindo a sua baixa de taxa de lucro. Por esta, vemos como o Estado se insinua em microprocessos para a garantia de sua sobrevivência.

Assim chegamos ao terceiro sentido do processo: a produção não supõe nenhuma categoria ideal e, se existe uma, é o que podemos dizer do desejo imanente que não supõe meta ou fim.

Foi com o desejo de escrever e pensar o cotidiano nas relações do programa que fizemos uma caça ao poder, tanto nas leituras dos textos, por serem de difícil “interpretação”, como na escrita e na produção de sentido das vivências. Mas, movido pelo que é a escrita de todo trabalho, consiste em ser máquina que algo produz e continua a produzir. O que

se pode liberar são fluxos, nada pode ser estabelecido, há apenas uma cartografia do desejo.

Referências

ADAIME, Rafael Domingues. *Clínica experimental: programa para máquinas desejantes*. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. 204p.

CIDADE, Fábio Eduardo Umeki. *Esquizofrenia: psiquiatria, psicanálise e esquizoanálise. Diferentes territórios, diferentes esquizos*. 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. 511p.

_____. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: 34, 1990. 279p.

FOUCAULT, Michel. Anti-édipo: uma introdução à vida não-fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. p.1-2.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1999. 262p.

FUGANTI, Luis Antônio. Saúde, desejo e pensamento. In: LANCETI, Antônio. *Saudeloucura*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p.18-82.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999. 327p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001. 349 p.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Rio de Janeiro: Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense. 15 p.

MOURA, Escolástica Rejane Ferreira; DIÓGENES, Maria Albertina; VARELA, Zulene Maria de Vasconcelos. Famílias migrantes vivendo na periferia de uma grande metrópole: análise reflexiva sobre o papel do enfermeiro. *Rev. Cubana Enfermer*, Universidade Federal do Ceará, Ceará, v. 21, n. 1, dez. 2004.

PEREIRO, Xerardo. *Apointamentos de antropologia cultural*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). 2006-2007. Disponível em: <www.utad.pt/~xperez/>. Acesso em: 17 maio 2008.

VASCONCELLOS, Jorge. Imanência e vida filosófica: os últimos trabalhos de Gilles Deleuze. *Mente, cérebro e filosofia*, São Paulo, SP, v. 6, n. 14, p.94-98, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. O tempo do trabalho: o tempo devir frente ao tempo espacializado. *Tempo social*, São Paulo, SP, v. 14, n. 2, p. 65-72, out. 2002.

Parte II – Trabalhos individuais

O Serviço de Psicologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas: relato de uma construção

Milene Mabilde Petracco⁸

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permanecerá apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector

Resumo

Este trabalho objetiva, por meio do relato de experiências e da reflexão a partir de referenciais teóricos sobre a educação, socializar o processo de implantação do Serviço de Psicologia no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas. A autora postula que a inserção da Psicologia nas políticas públicas, neste caso a Educação, pode e deve produzir a responsabilização de todos os envolvidos nos processos educativos para a construção de uma sociedade mais justa. Para isso, é imprescindível o efetivo diálogo entre a teoria e a prática, bem como a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento implicadas em desvendar os fenômenos humanos.

Introdução

O presente texto tem como principal objetivo registrar a experiência de implantação do Serviço de Psicologia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia no município de Charqueadas, Rio Grande do Sul.

8 Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Psicanalista pelo Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Servidora responsável pelo Serviço de Psicologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas.

Tem como elemento norteador a importância da interlocução constante entre as ciências, entendendo que nenhuma área do conhecimento, isolada, consegue abarcar de maneira eficiente as questões relativas ao ser humano e à vida em sociedade.

É por meio do relato de experiência e da busca do diálogo genuíno entre a teoria e a prática que procuro discorrer sobre quão significativo pode ser o papel do psicólogo em instituições educacionais, quando este profissional está aberto a construir o seu fazer embasado em princípios éticos, mediante postura política crítica e inovadora.

Ponto que a implantação do Serviço de Psicologia no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas, está em plena execução, na medida em que o início de meu exercício no cargo público nesse local aconteceu há quatro meses, tendo ocorrido por meio do primeiro concurso para psicólogo na instituição.

Embora ainda seja um trabalho recente, as experiências profissionais anteriores, no âmbito da violência e da adolescência, por exigirem intervenções feitas também em equipe, auxiliam no projeto de trabalho atual. Cito como bases também extremamente importantes nessa construção o mestrado na área da violência e da adolescência, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a conclusão do processo de formação em psicanálise. É desde essas vivências, com seus avanços e limitações, que proponho a presente reflexão.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: breve histórico e contextualização⁹

A história do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense teve início no século passado, com a abertura de instituição educacional destinada a atender alunos de classes socioeconômicas desfavorecidas. As atividades desenvolvidas nesse local ocorreram até a demolição do prédio em meados de 1940.

No ano de 1943 foi então inaugurada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), a primeira e única instituição do gênero no estado do Rio Grande do

9 Dados oriundos do site oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, disponível em: <www.ifsul.edu.br>.

Sul. Em 1959 a ETP foi caracterizada como autarquia federal e em 1965 passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL).

No ano de 1999, por meio de Decreto Presidencial, efetivou-se a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (Cefet-RS), o que proporcionou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

A partir de 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, no lugar do Cefet-RS passou a funcionar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Formado por sete *campi*, sendo quatro em atividade (Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo) e três em fase de implantação (Bagé, Camaquã e Venâncio Aires), possui reitoria em Pelotas.

O Instituto Federal, caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a educação superior, a básica e a tecnológica.

A Instituição reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

De acordo com sua missão, o Instituto tem como principal objetivo implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral, mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

Relato das ações

No intuito de socializar a prática do Serviço de Psicologia, pontuo as principais atividades desenvolvidas até o presente momento, apontando também os projetos em fase de implementação.

- **Formação de equipe multidisciplinar:**

Desde o início de minha inserção a proposta de trabalho foi de, pelo contato com demais colegas de áreas diferentes, projetar um trabalho de

caráter multidisciplinar. Este está sendo construído por meio de reuniões sistemáticas, nas quais são discutidas as diferentes visões da realidade escolar, as necessidades e as disponibilidades de cada integrante da equipe.

O grupo de trabalho é composto por oito profissionais, de forma que contemple as seguintes áreas: coordenação dos cursos oferecidos, serviço social (assistente social), saúde (enfermeira e técnico em enfermagem), psicologia (psicóloga), orientação educacional (orientadora educacional) e supervisão escolar (supervisora pedagógica).

Muito embora a equipe já tenha algumas ideias de atividades a ser implantadas na escola, envolvendo docentes, discentes, familiares e comunidade em geral, chegou-se à conclusão de que antes de dar início às primeiras, fazia-se necessário conhecer a realidade, suas demandas e necessidades, ou seja, dar voz à escola e ao seu entorno.

Nessa perspectiva é que, inicialmente, foi construído instrumento por meio do qual seja viável traçar o perfil dos alunos da instituição, os quais perfazem um total de aproximadamente 400 sujeitos. Nomeado de ficha de acompanhamento individual¹⁰, o documento contempla dados pessoais, familiares e socioeconômicos, histórico da vida escolar de cada aluno, bem como espaço para que a subjetividade do grupo de discentes tenha importância na construção dos projetos futuros.

• Levantamento do perfil dos alunos

Esse processo está em pleno andamento, funcionando de forma que cada um dos membros da equipe seja referência para determinado número de turmas, disponibilizando o serviço nos turnos manhã, tarde e noite. O processo iniciou com a entrada e a apresentação dos membros da equipe responsáveis por esse levantamento em todas as turmas, ocasião em que colocamos à disposição dos alunos nossos serviços, explicitando que embora cada profissional tenha especificidades

10 Esse documento contém dados pessoais do aluno, familiares, socioeconômicos, de saúde, da trajetória escolar e ainda ocupações, preferências, habilidades e sugestões de atividades a ser implantadas no Campus Charqueadas que envolvam alunos, familiares destes e a comunidade em geral. Muito embora os dados sejam importantes para o levantamento do perfil do grupo discente, o que será feito posteriormente, pela informatização em banco de dados (trabalho que contará com a parceria dos servidores do Setor de Tecnologia da Informação), o objetivo primordial deste trabalho é a construção de vínculo de confiança entre os alunos e os serviços disponibilizados pela Equipe Multidisciplinar. Já temos percebido que após darmos início a esse contato mais individualizado, os alunos têm buscado ajuda com mais frequência para compartilhamento de questões que fazem parte do cotidiano escolar.

de acordo com sua formação, compartilhamos o objetivo de fazer a escola melhor para todos.

Em seguida, explicitamos que o trabalho a ser feito dependerá não somente do que acreditamos ser importante para a escola, mas essencialmente terá como elemento norteador demandas, sugestões e apontamentos que cada um expuser no contato com a equipe.

Assim, os alunos estão sendo chamados individualmente para o que podemos denominar de entrevista de acolhimento, momento que buscamos tornar o mais informal possível e para o qual utilizamos a ficha de acompanhamento individual como roteiro.

Já foi possível perceber a diversidade de realidades que convivem numa mesma sala de aula: diferenças socioeconômicas consideráveis, históricos familiares com conflitos, perdas e dramas inerentes ao viver de todo ser humano. Ainda, questões mais gerais, ligadas ao processo adolescente, com suas escolhas e seus desafios, bem como dificuldade de muitos na adaptação às novas exigências de um curso integrado (ensino médio e técnico), como é o caso dos cursos oferecidos pelo *campus* até o momento.

Apontamentos importantes, sugestões de espaços para lazer e convivência na estrutura física da escola, ideias relativas a possíveis temas de palestras destinadas aos familiares, necessidades de encaminhamentos para tratamento de saúde de ordem física e mental e mesmo demanda de orientação ou acompanhamento individualizado foram alguns pontos já evidentes.

Em outras palavras, entendo que os dados que já figuram nesse primeiro tempo de trabalho apontam para a confirmação da necessidade que a escola tem de ser escutada em suas diferentes demandas.

- **Acompanhamento psicológico ao corpo docente**

Concebendo a centralidade da figura do professor no processo educativo, é que está sendo oferecido pelo Serviço de Psicologia acompanhamento sistemático ao grupo de docentes do *campus*.

O projeto funciona no horário em que acontece a reunião semanal dos docentes, mas tem frequência mensal, de forma que não prejudique informes e discussões que acontecem também nesses encontros.

Desde o primeiro contato com o grupo, a necessidade de espaço de escuta ficou explícita, já que o tempo proposto para apresentação de cada um dos professores passou do previsto. O grupo é formado por 40 docentes, sendo visível a diversidade de histórias e trajetórias de formação. Enquanto para alguns, com pouco tempo de trabalho na área, a experiência de dar aula para adolescentes tem sido inédita, outros já contam com vasta experiência de contato com esse público. A apresentação individual, conforme proposto pelo Serviço de Psicologia no primeiro momento de trabalho, envolveu fala sobre questões pessoais, bem como sobre a forma como cada um se enxerga na condição de educador.

Evidentemente, como ocorre em todas as modalidades grupais, alguns professores conseguem ser mais ativamente participativos, aproveitando os espaços de fala para compartilhamento das angústias e dos retornos positivos de suas práticas, questionando, esclarecendo dúvidas, pontuando elementos significativos. Para uma pequena parte, a resistência ao novo se faz presente, impossibilitando que usufruam integralmente das atividades propostas.

Em decorrência dos apontamentos trazidos pela grande maioria do grupo, abriu-se nesse espaço discussão acerca de aspectos gerais da adolescência, a fim de enfatizar como o processo adolescente acontece na contemporaneidade, o que significa dizer que têm sido trazidos para a reflexão elementos do contexto social, político e econômico da atualidade.

Alguns pontos que aparentemente são "velhos conhecidos", como, por exemplo, a questão da sexualidade na adolescência, provocaram questionamentos e reflexões muito ricas. O mesmo aconteceu em relação ao papel da família e da escola na formação subjetiva dos jovens, à fronteira entre o público e o privado, bem como sobre quão eficaz têm sido as políticas públicas destinadas à juventude em nosso país.

Como a metodologia deste trabalho envolve avaliações sistemáticas, realizadas em cada um dos encontros, as propostas subsequentes buscaram dar conta das necessidades que foram aparecendo com o andamento do processo de acompanhamento. Já foram sugeridos temas diversos e também novas técnicas de trabalho, como, por exemplo, prevenção ao uso de drogas, importância da afetividade no processo de aprendizagem, leitura de textos, sessões de filmes seguidas de debate, entre outros.

- **Oficinas educativas para funcionários terceirizados**

Embora o trabalho oferecido pelos funcionários terceirizados seja cada vez mais frequente nas instituições públicas e seja fundamental para seu bom andamento, existe ainda certo distanciamento em relação a esses profissionais. Digo isso por não ser comum que a equipe de apoio formada por funcionários da vigilância, da portaria, dos serviços gerais e da manutenção da estrutura física seja efetivamente valorizada.

Entendendo que toda instituição educacional deve preparar seus alunos para o exercício pleno da cidadania, penso que a valorização de todos aqueles que compõem a escola deve ser prática rotineira.

Foi nesse intuito que, em parceria com o Serviço Social da escola, o Serviço de Psicologia está contribuindo para a construção de um espaço de formação e suporte aos funcionários terceirizados do *campus*.

Com o nome de oficinas Educativas, as atividades iniciadas recentemente visam contribuir para capacitação desses funcionários, com o objetivo de contemplar suas sugestões para a qualidade de vida no ambiente de trabalho.

Já no primeiro encontro a participação foi extremamente positiva, mesmo que para muitos a Oficina aconteça fora do horário de trabalho no local. Somente um dos funcionários, de um total de 22, não pôde participar, já que a portaria da instituição não poderia ficar vazia.

Foi bastante interessante perceber a visão geral do grupo sobre a Psicologia, posto ter sido verbalizado por uma das profissionais, naquele momento porta-voz de outros colegas, um pedido para que explicitássemos os reais objetivos dos encontros. Segundo ela, os comentários decorrentes de minha chegada na escola foram, por exemplo: "agora estamos ferrados, a psicóloga chegou para avaliar todo mundo"; ou ainda, "vai que ela descobre que sou nervosa?" Entendo que falas como estas são extremamente valiosas, na medida em que apontam crenças da ordem do imaginário social sobre o papel do profissional de Psicologia na educação. Além disso, foi a partir de tais verbalizações que se possibilitou um diálogo aberto sobre minha função como psicóloga local. Foi clara a mudança do clima grupal após essa explanação.

Ficou também evidente a mudança de visão sobre meu papel na escola, inclusive pelo fato de alguns funcionários começarem, a partir dos encontros, a procurar o Serviço de Psicologia individualmente, solicitando

orientações, encaminhamentos, esclarecimento de dúvidas pontuais sobre temas como, por exemplo, uso de testes psicológicos nas organizações.

A proposta das oficinas é fazer que os funcionários terceirizados sintam-se efetivamente parte da instituição, além de convocá-los a pensar na especificidade do fazer de cada um, pelo fato de trabalharem em uma escola. Além disso, serão trabalhadas questões relativas a relações interpessoais, comunicação, autoestima, entre outras temáticas.

- **Participação nas atividades educativas em sala de aula**

Para integrar o Serviço de Psicologia com as atividades educativas em sala de aula, tenho participado, a convite de alguns professores, de projetos por eles desenvolvidos. Cito, por exemplo, o trabalho que vem sendo realizado pelo professor de Biologia, o qual coordena disciplina de Projetos, sobre o tema qualidade de vida.

Nesse trabalho, a participação do Serviço de Psicologia ocorreu com o objetivo de tratar com os alunos sobre os sonhos, atividade que foi parte do estudo sobre o sono e sua relação com a qualidade de vida. A participação dos alunos foi extremamente significativa: fizeram perguntas, compartilharam experiências, trocaram informações.

Entendo que a riqueza de um trabalho como esse reside na articulação de áreas distintas e complementares do conhecimento, como a Biologia, apontando para os aspectos fisiológicos do sono e do sonho, e a Psicologia, dentro de um referencial psicanalítico, para os elementos subjetivos ligados ao sonhar.

Em outra atividade, desenvolvida por um dos professores que leciona no turno da noite, no eixo da Educação de Jovens e Adultos, a colaboração do Serviço de Psicologia aconteceu no intuito de preparação dos alunos para a inserção no mercado de trabalho. Muitas fantasias sobre o papel do psicólogo nos processos de recrutamento e seleção foram sendo desvendadas, já que a crença do grupo era de que esse profissional seria capaz de analisar as potencialidades e as dificuldades emocionais dos candidatos em um processo seletivo somente pela aplicação de testes. As falas de alguns alunos tão logo entrei na sala de aula, de alguma forma, evidenciam tais crenças: *"Tá, agora a senhora já pode ir nos analisando"*.

Foram trabalhadas também a necessidade e a importância do desenvolvimento das competências individuais e do autoconhecimento para uma boa

colocação profissional, inclusive apontando que tais ferramentas proporcionam que não somente os possíveis candidatos a uma vaga no mercado sejam escolhidos, mas que eles próprios desenvolvam capacidade de selecionar quais os postos mais adequados a suas habilidades e expectativas.

- **Atendimento individual**

Muito embora não seja o objetivo do profissional de Psicologia, em âmbito escolar, oferecer atendimento individualizado, em casos pontuais essa possibilidade existe.

A justificativa para tal posicionamento decorre de dois fatos: o primeiro refere-se à concepção do papel do psicólogo na escola, concebido como profissional promotor de ações que contribuam para a educação de qualidade, por meio de uma visão da demanda da instituição e da construção de intervenções que venham ao encontro desta. Nessa perspectiva, a função do profissional da área dá-se por meio da proposição de ações de caráter preventivo, abarcando o maior número de sujeitos que compõem o cenário escolar. Um segundo argumento diz respeito à questão do limite de tempo para abarcar atendimentos individualizados para uma instituição que conta com um total aproximado de 400 alunos, 60 servidores, entre docentes e técnicos administrativos, equipe de funcionários terceirizados e familiares dos alunos. Seria inviável dar conta dessa modalidade de atendimento com qualidade.

No entanto, devemos ter cautela para não cair no polo extremo da questão, o qual acaba sendo apenas “o outro lado da mesma moeda”. O intuito de tirar o psicólogo dos consultórios individuais que se podem formar nas instituições escolares, fazendo com que esse profissional atue de forma dinâmica e acompanhe os movimentos que a escola produz, não deve equivaler à impossibilidade de esse profissional realizar atendimentos individuais eventuais, quando estes se fizerem necessários.

Penso que as técnicas e as modalidades de intervenção a ser utilizadas não devem estar presas a dogmas ou teorias, mas, sim, usadas criativamente, de forma que deem conta da prática escolar cotidiana e também das intensas mudanças sociais da atualidade.

- **Participação nas atividades educativas fora da sala de aula**

A dinamicidade das relações na instituição demanda que o profissional da Psicologia esteja disponível para colaborar com todos os processos que, direta ou indiretamente, fazem parte da rotina escolar.

Nessa perspectiva é que tenho participado ativamente das reuniões do Departamento Administrativo e do Departamento de Ensino, dos pré-conselhos e conselhos de classe. Nesses espaços, além de realizar escuta das questões institucionais, contribuo por meio do compartilhamento de informações técnicas ou mesmo de dados oriundos da atuação no local, é claro que considerando as questões éticas, especialmente aquelas que dizem respeito ao sigilo profissional.

Outra atividade que acontece fora dos espaços da sala de aula e que tem também caráter educativo e de escuta refere-se aos Encontros de Pais, espaços que se vêm constituindo como dispositivo importante para a integração família-escola, questão que considero essencial para o sucesso das ações desenvolvidas pela instituição. Nos encontros está sendo trabalhada a importância do comprometimento da família na qualificação da formação dos alunos, especialmente no que toca à questão dos limites e do hábito de estudo, bem como a interferência dos fatores emocionais no processo educativo.

- **Construção de projeto de atendimento educativo a crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade social**

Um projeto de intervenção social, além de colaborar na execução de políticas públicas regionais, dá conta de colocar em prática o tripé extensão, ensino e pesquisa, ou seja, traçar intervenções que estão em consonância com o papel da instituição.

Como todo projeto a ser implantado, será necessário amadurecimento da equipe coordenadora, a princípio composta pelos serviços de Orientação Educacional, Psicologia e Serviço Social, definição clara dos objetivos a ser atingidos, bem como estudo da sua operacionalização.

A proposta até o momento é realizar encontros para discussão desse projeto, posterior divulgação, busca de parceiros intra e interinstitucionais e início das atividades. Primeiramente, pensamos em espaços educativos de frequência semanal em horário inverso ao turno escolar regular, de forma que contemple atividades pedagógicas, culturais e re-

criativas, integrando os serviços e setores já existentes na instituição, e que promova também ações de saúde, como, por exemplo, a importância dos hábitos de higiene e do cuidado com o próprio corpo.

O Serviço de Psicologia, além de colaborar mediante a coordenação da proposta, participará ativamente das atividades, contribuindo, no que for possível, para que o trabalho consiga atingir os objetivos com qualidade, buscando constantemente integrar alunos, docentes e demais servidores nessa intervenção.

Acredito que o fato de essa ideia ter brotado e contar com o pleno apoio da Direção do *campus* é importante passo para vivermos um processo educativo de suma importância para toda a instituição. A proposta de integrar crianças/adolescentes oriundos de zonas de periferia do município às rotinas do *campus* já é extremamente educativa, na medida em que possibilita o convívio com as prováveis diferenças advindas da realidade socioeconômica desses sujeitos, fazendo com que trabalhem efetivamente a missão do Instituto, a saber, a formação integral a fim de ampliar as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

- **Das especificidades da educação: o que nos trazem os teóricos?**

A Constituição Brasileira de 1988¹¹, como marco fundamental de nova configuração política de nossa sociedade, a partir de então norteada pelos ideais da democracia, postula o que são direitos fundamentais de todos os cidadãos, tendo como princípios a dignidade da pessoa humana, a cidadania e a soberania. Tomando os artigos referentes ao direito à educação, temos que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será baseado nos seguintes princípios:

11 Em consonância com os preceitos da Constituição Federal de 1988 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), legislação que pode ser considerada como mais um avanço no processo de democratização, principalmente no que diz respeito à garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Todos os preceitos legais descritos acima, embora estejam documentados e em vigor desde que nosso país passou a ter a democracia como regime político, ainda não são vivenciados de forma efetiva nas práticas sociais. Há ainda um longo caminho a ser percorrido para que haja garantia de que todos sejam contemplados pela lei.

Talvez possamos pensar que tal fato se configure como primeiro e grande desafio para aqueles que trabalham e acreditam na educação: fazer com que os direitos preconizados pela legislação sejam garantidos, em outras palavras, façam parte da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, vale citarmos as contribuições de Peralva (2000), socióloga que nos aponta para a relação paradoxal existente entre democracia e violência. Para a autora, a conscientização da sociedade sobre a existência de leis como as contidas na Constituição Federal de 1988 pode ser mecanismo gerador de violência, visto que a maior consciência dos indivíduos a respeito de seus direitos não significa que usufruam plenamente destes nas relações sociais.

O fato é que ainda existem muitas crianças e adolescentes sem oportunidade de acesso à escola e, para aqueles que o têm, há dificuldades em exercer a cidadania plenamente, na medida em que nem sempre são consideradas no processo educacional suas necessidades, em sintonia com a realidade sociocultural em que estão inseridos.

Vivemos em uma sociedade permeada por injustiças das mais diversas ordens, por abismos socioeconômicos e culturais importantes, em que grande número de pessoas ainda vive em condições subumanas.

Desde o olhar da psicanálise, podemos pensar que, mesmo que desconsiderássemos esses abismos, a vida em sociedade é em si repleta de sofrimento. De acordo com Freud (1929), o homem está mais suscetível à infelicidade do que à felicidade, já que seu próprio corpo tende a se fragilizar, a natureza pode voltar contra ele suas forças imperiosas e, por último e não menos importante, a relação com outros homens. A posição freudiana é de que a maior fonte de infelicidade humana vem das relações sociais.

Se a escola, com todas as mudanças que a sociedade vem atravessando, segue sendo instituição de extrema importância para a formação dos sujeitos, e se é no cenário escolar que se ensaiam importantes performances sociais, envolvendo alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade em geral, vale a pergunta: o que pode o psicólogo fazer nesse contexto? Qual sua função?

Tomando as palavras de Novaes (2001), temos que:

No futuro, diante das transformações sociais e culturais, o psicólogo escolar ajudará os agentes educativos e os alunos a conviverem com a desordem, a contradição e a ambiguidade presentes, a transcender as dualidades, resistindo às tendências desestabilizadoras dos sistemas, acreditando que o impossível nada mais é do que um possível viável e, ao mesmo tempo, valorizando seus conhecimentos e acervos culturais existentes (p. 64).

Entendo que a posição da autora citada inclui os elementos do contexto socioeconômico, alguns dos quais já referi anteriormente, e sintoniza-se também com colaborações de outros autores sobre as repercussões subjetivas trazidas pelas intensas mudanças da contemporaneidade.

Jerusalinsky (2004), ao tratar especificamente da adolescência, aponta-nos para elementos que caracterizam as relações sociais na atualidade, como a confusão existente entre o público e o privado: mecanismo subjetivo que provoca borramento dos limites entre o que faz parte da intimidade e o que pode ser exposto, contribuindo, por exemplo, para que a sexualidade seja escancarada sem pudor. Cita também que o consumismo exacerbado e as toxicomanias são dispositivos que fazem que o sujeito se afaste da relação com o outro e busque, por meio da aquisição

de um objeto idealizado ou das sensações que as drogas produzem, formas de provar sua existência.

Nessa perspectiva, Dufour (2005) refere que, diferentemente de outros períodos históricos, o sujeito da contemporaneidade não encontra alívio para suas angústias por meio do poder transcendental, cuja encarnação em um passado não muito distante acontecia mediante a religião ou as ciências. O homem da atualidade, atravessado pelo imperativo do neoliberalismo, do gozo sem limites, encontra-se em um estado de vazio: sem referências, está à mercê de sucumbir, consumindo a si mesmo.

Pensando na comunidade escolar, entendo que essa perda de referências acaba atingindo todos aqueles que a compõem, como algo da ordem de um sintoma social que acaba fazendo-se presente em certa confusão de papéis e responsabilidades. Quanta polêmica existe no que se entende por função da família e função da escola? São claras as fronteiras de abrangência de cada um desses grupos sociais na atualidade? É também por esse motivo que concebo as ações da Psicologia de forma ampla, de modo que atinja discentes e seus familiares, docentes e demais funcionários (servidores técnico-administrativos e terceirizados), convocando cada um a refletir sobre seus desejos, possibilidades e fragilidades.

Lebrun (2008) auxilia-nos a refletir sobre o sintoma social acima referido, ao afirmar que o próprio avanço das ciências acabou defrontando o homem com uma constante necessidade de comprovação de seu dizer/fazer. Hoje, diferentemente de outros momentos da história, a questão da autoridade apresenta-se fragilizada; é como se a função da palavra por si não tivesse o mesmo peso. Isso não significa que o avanço científico seja negativo em si mesmo, mas que com ele outras mudanças apareceram, sendo uma delas a intensa necessidade de comprovação do que se diz, fato que inclui de forma significativa a figura do professor/educador.

De acordo com Lebrun (2008), a contemporaneidade apresenta uma mutação do laço social, já que não se tem garantias de autoridade e segurança por meio das questões político-religiosas, como acontecia outrora. "Não são mais aqueles que ocupam os lugares que mudam, nem mesmo a maneira de ocupá-los, são os próprios lugares que não têm mais entre si a mesma relação que antes" (p. 279). Esse autor não entende que devemos tomar uma posição nostálgica em relação ao passado, tampouco sermos pessimistas com relação ao futuro. Cabe a nós, sim, termos consciência de que somos todos levados por esta mudança, sendo tarefa de cada um tomar para si

aquilo que é de sua responsabilidade. Isto evitaria, por exemplo, situações que infelizmente são cada vez mais comuns, de os pais questionarem professores e estes, por sua vez, questionarem os políticos, minimizando, muito provavelmente, as cenas de violência tão comuns em nosso cotidiano.

As contribuições de Arendt (1994) em relação à autoridade e violência são valiosas para a presente reflexão. Para a autora, existe certa confusão entre os termos poder, força, vigor, autoridade e violência, sendo poder e violência opostos, o que significa dizer que onde um se faz presente o outro se ausenta. A violência seria "um contra todos" e o poder, "todos em prol de um", podendo este "um" estar representado por ideais, objetivos ou sonhos que a sociedade ou determinados grupos sociais têm em comum. Arendt (1994) refere também que a principal característica da violência é a destruição, enquanto o exercício de poder/autoridade (o qual não devemos confundir com autoritarismo) seria força capaz de construir relações bastante significativas.

Integrando o fato da fragilização da autoridade na contemporaneidade, a questão de a democracia ainda não vigorar como prática efetiva nas trocas sociais, com a proposta de que os atos violentos se presentificam quando o poder se ausenta, como pensar a escola e as relações que esta envolve?

É por esses questionamentos que a proposta de intervenção, por meio da escuta de todos os atores que compõem o cenário escolar, busca sintonizar-se com os pressupostos psicanalíticos não de forma linear e aplicada, como nos alerta Birman (1998). Para este autor, o uso não criativo da teoria psicanalítica deixa-nos de mãos amarradas diante de acontecimentos e mudanças, não nos permitindo intervir levando em conta as transformações sociais e suas repercussões no processo de subjetivação humana. É nesse sentido que a busca de interlocução com outras áreas do conhecimento é fundamental.

Tomo como princípio importante para a construção do trabalho a leitura de Lacan (1957-1958) sobre a constituição psíquica dos sujeitos, a saber: que nos constituímos na – e por meio da – relação com o Outro¹². Desde essa posição, os sujeitos também não podem ser concebidos naquilo que poderíamos chamar de individualidade, e sim na intersubjetividade.

12 De acordo com Roudinesco e Plon (1998) o Outro consiste no termo usado por Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo.

Bleichmar (1991) esclarece esse posicionamento ao referir que o enfoque intersubjetivo não considera que existam entidades que interagem e se influenciam mutuamente, como no enfoque interacionista, e sim que as entidades se constituem como tal no próprio processo da inter-relação.

Essas proposições nos permitem pensar que as relações que se estabelecem no contexto educativo são sempre formadoras de subjetividade, e isso se coloca para todos os sujeitos que nele se encontram: alunos, pais, professores e demais servidores que constituem o corpo funcional da instituição.

Nesse sentido, pontuo algo que concebo como um dos pilares fundamentais do fazer psicanalítico: a importância das palavras. De posse da certeza de que as palavras nunca são quaisquer, na medida em que são o único meio de dizermos de nós mesmos (mesmo que não consigamos fazê-lo plenamente), o psicólogo que atua no âmbito da educação deve buscar sintonizar as frequências de seu fazer, para escutar os ruídos e também os silêncios da escola, dando à linguagem humana seu devido valor, buscando para além dos ditos e não ditos significações e sentidos possíveis, possibilitando encontros e até mesmo os necessários desencontros para fazer com que a educação alcance efetivamente o patamar de importância que possui na constituição dos sujeitos.

Considerações finais

Como o título bem revela, mais do que trazer posições prontas ou respostas às questões que dizem respeito à atuação da Psicologia no âmbito educacional, o presente trabalho buscou relatar a construção de implantação do Serviço de Psicologia em uma instituição federal de educação. Pelo relato das ações que vêm sendo realizadas nesse curto intervalo de tempo e pelas propostas de continuidade dos processos já em andamento, buscou-se um momento de diálogo-reflexão por meio das contribuições de alguns teóricos que nos auxiliam a pensar a educação.

Creio ser importante retomar o que já referi no início do texto, a saber: que escrevo desde uma trajetória de formação profissional marcada por perspectivas teóricas e identificações, que, como acontece com qualquer escolha que fazemos, tem ganhos e também limitações.

Entendo que termos consciência do lugar de onde enxergamos os fenômenos a nossa volta concede-nos a liberdade de relativizar posicionamentos e,

o que talvez considere o ponto mais importante de articulação da Psicologia com as políticas públicas, neste caso a Educação, é a oportunidade de criação com base nos referenciais teóricos nos quais embasamos nosso pensar/fazer.

Da psicanálise, ressalto as contribuições de Freud, Lacan, Jerusalinsky, Bleichmar e Lebrun, autores que tratam de nos conceder a visão do homem como se constituindo no e pelo encontro social, bem como aos desafios e entraves da vida em sociedade. Autores que nos levam a pensar também sobre as repercussões dessas relações com as questões da contemporaneidade: certo borramento de fronteiras entre público e privado, a questão da fragilização da autoridade, da mutação do laço social, do consumismo exacerbado, da drogadição, entre outras.

Em relação aos preceitos legais, as novas concepções de direitos em relação à Educação, advindas da criação da Constituição Federal e as conquências que conquistadas como esta representam em nossa cultura. Nessa perspectiva vale lembrar as contribuições da socióloga Angelina Peralva e da cientista política Hannah Arendt, autoras que nos fazem atentar para a complexidade do processo de democratização e suas possíveis consequências na vida dos sujeitos.

Todas as ações que vêm sendo feitas no Instituto Federal de Educação – *Campus* Charqueadas levam-nos a pensar quantas contribuições a Psicologia pode oferecer e, ainda, quão importante é a atuação do profissional da área quando aberto a dar voz à escola, escutando-a em toda sua amplitude. Um fazer que se compromete com cada um que compõe o cenário escolar, sejam alunos, pais, professores, funcionários, e que os leva a reflexões sobre seus lugares e papéis, convocando-os à responsabilização pela construção de uma sociedade mais justa e, portanto, mais feliz.

Referências

ARENDRT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BLEICHMAR, Hugo. *Introdução ao estudo das perversões: teoria do Édipo em Freud e Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL. *Constituição Brasileira de 1988*. 23. ed. Brasília, 2004.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069/90, de 13 de julho de 1990.

DUFOUR, Robert-Deni. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Publicado originalmente em 1929.]

JERUSALINSKY, Alfredo. Adolescência e contemporaneidade. In: MELLO, Adriana; CASTRO, Ana Luiza de Souza; GEIGER, Myléne. *Adolescência e contemporaneidade*. Porto Alegre: Libretos, 2004.

LACAN, Jacques. *O seminário: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. Livro 5. [Publicado originalmente em 1957-1958.]

LEBRUN, Jean Pierre. Uma lógica infernal. In: GEDIEL, José Antônio; MERCER, Vânia Regina (Org.). *Violência, paixão e discursos: o avesso dos silêncios*. Porto Alegre: CMC, 2008.

_____. Incidências da mutação do laço social sobre a educação. In: GEDIEL, José Antônio; MERCER, Vânia Regina (Org.). *Violência, paixão e discursos: o avesso dos silêncios*. Porto Alegre: CMC, 2008.

NOVAES, Maria Helena. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, Solange Múglia (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea, 2001.

PERALVA, Angelina. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: O que faz um psicólogo na educação?

Viviane Pereira da Silva

Resumo

O que faz um psicólogo na educação?

A partir da experiência de inserção como psicóloga em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, buscamos responder essa questão com uma proposta de trabalho interdisciplinar com a Educação, que possibilite a discussão e a criação de estratégias para lidar com os impasses que ocorrem no cotidiano escolar. Essa direção de trabalho busca desconstruir os processos de medicalização e de psicologização da queixa escolar, promovendo a implicação de todos os envolvidos – professores, alunos, direção, responsáveis – nas situações-problema apresentadas e na busca das soluções necessárias.

Para tanto, sugerimos que a contribuição do psicólogo ao campo educacional situa-se, sobretudo, no âmbito da análise das relações que se estabelecem na escola, intervindo no sentido de apontar mecanismos psíquicos envolvidos nas situações de impasse, bem como identificando brechas que possam indicar saídas possíveis.

Indicamos também a importância de se estar advertido acerca dos fatores transferenciais na escola, como forma de poder intervir nas situações em que o padrão de relacionamento de alunos e professores afetem negativamente o processo ensino-aprendizagem ou as interações gerais entre escola, alunos e professores.

Descritores: Educação. Psicologização. Interdisciplinaridade. Psicologia escolar.

Introdução

O início de nossa experiência como profissional de Psicologia¹³ no campo educacional foi permeado pela angústia, que advinha da falta de lugar específico para o psicólogo na instituição escolar. Tínhamos como pressuposto que esse lugar não fosse equivalente ao atendimento ambulatorial próprio ao campo da saúde e que pudesse representar efetivamente uma contribuição do saber elaborado na clínica — nosso dispositivo privilegiado de intervenção — às práticas educativas.

Por isso afirmamos que “Escola não é ambulatório”, ou seja, entendemos que o caminho para resolução dos inúmeros impasses existentes hoje no campo escolar não passa pela instalação de algo que se assemelhe a ambulatórios de Psicologia ou Medicina nas unidades escolares, nem pela incitação à busca da solução dos problemas mediante a atribuição de transtornos psicopatológicos aos alunos. Estes são caminhos adotados em processos que geram a psicologização e a medicalização das queixas escolares, direção à qual reservamos críticas convictas.

Mas também podemos afirmar que “psicólogo não é professor”. Queremos com isso dizer que devemos estar atentos para que, em função de estarmos inseridos no campo educacional, não percamos nossa especificidade, caracterizada pela perspectiva clínica que privilegia a escuta do sujeito em sua singularidade. Essa peculiaridade de nossa intervenção, que representa a possibilidade de uma contribuição da Psicologia que produza alguma diferença no campo educacional, tende a perder sua potência se nos deixamos tomar pelas exigências de aprendizado e de normalização da conduta dirigidas às crianças.

Partindo de lugares que pretendemos não ocupar, portanto, traçaremos algumas linhas gerais para uma intervenção do psicólogo na escola, que suponha a escolha ética em não excluir os educadores da construção de caminhos para manejar situações de impasse no cotidiano escolar, responsabilizando-os e aos demais atores envolvidos pelo que nele ocorre.

13 As reflexões presentes neste texto originam-se da experiência de atuação como psicóloga pela Rede de Proteção ao Educando, dispositivo constituído por servidores públicos psicólogos e assistentes sociais que atendem à rede pública municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro. As considerações apresentadas representam uma perspectiva pessoal acerca dos limites e das possibilidades deste trabalho, construída a partir da experiência de campo, da investigação teórica e das discussões em equipe.

Trata-se, portanto, da elaboração de um trabalho interdisciplinar que se constrói a cada dia e a cada situação-problema tomada conjuntamente por psicólogos e educadores.

A queixa

Algo que logo se evidenciou em nosso contato com o campo educacional público é que as queixas apresentadas são semelhantes nas diferentes escolas. Indisciplina, agressividade, "desestruturação familiar", pobreza material e subjetiva da clientela, falta de interesse dos pais pela educação dos filhos e destes pelo que é ensinado na escola são algumas das queixas frequentemente enunciadas pelos professores. Além disso, afirmam que estas são questões que impedem a realização do ato educativo, acarretando a proliferação do chamado "fracasso escolar", bem como o fenômeno da evasão. Entretanto, dificilmente testemunhamos o questionamento acerca das implicações que a relação professor-aluno ou aluno-escola têm nesses acontecimentos.

Lajonquière (1999) afirma que a entrada dos especialistas "psi" no campo educacional teve como um de seus efeitos diretos o esvaziamento do ato educativo e o enfraquecimento do domínio do saber pedagógico no espaço escolar. Psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos passaram a compor a cena educacional a partir de uma perspectiva que pressupõe o distúrbio na criança em casos de dificuldade de aprendizagem, indisciplina, agressividade etc.

De acordo com a leitura de Foucault, a escola de que dispomos na atualidade tem estrutura moderna, o que significa que está assentada na produção do regime disciplinar. As práticas de normalização que nela se dão sempre encontraram resistência por parte dos alunos que – por de atos diversos de transgressão – buscam exceder à norma em alguma medida (Ó, 2008).

Além desse fato, precisamos também verificar que especificidades constituem a clientela que frequenta a escola na atualidade, sobretudo no que se refere à clientela da escola pública de uma grande metrópole como o Rio de Janeiro, campo de nossa prática. Fatores como a globalização, as intensas transformações ocorridas nas estruturas e nas relações familiares, as mudanças provocadas pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em relação ao conceito de infância e de cuidado à crian-

ça e ao adolescente, o panorama de acentuada desigualdade social, o advento do tráfico e a violência urbana, constituem um caldo cultural cujos efeitos acarretam impasses às diversas instituições sociais, entre as quais está a escola.

Percebemos que um sentimento generalizado de impotência afeta professores e demais educadores, que atribuem os problemas existentes nas escolas a condições que consideram fora de suas possibilidades de intervenção, justificando uma impossibilidade de agir. O psicólogo é percebido como aquele que dispõe de técnicas especiais que podem "tratar" indisciplina, agressividade, falta de interesse ou mesmo estilos de vida impróprios de acordo com determinados parâmetros. Sobre esse movimento, Meurieu (2008) afirma que "[...] quando um distúrbio é localizado, ele permite ao pedagogo se esquivar, aos educadores se desculpar e confiar a um exército de paramédicos uma criança reduzida a seus sintomas" (p. 11).

Esse mecanismo, muito em voga na atualidade, é conhecido como medicalização ou psicologização da queixa escolar. Apesar de tratar-se de um processo sociopolítico de manejo dos impasses no campo educacional, destacamos o fundamento psíquico que a ele subjaz. Em seu cerne reside a ordinária maneira neurótica de lidar com aquilo que causa mal-estar: "Disso não quero saber". Não querer saber, nesses casos, significa não se permitir perceber como o próprio sintoma participa da produção do fenômeno em relação ao qual o sujeito se queixa. Nas escolas, como em tantas outras instituições, dificilmente as pessoas querem saber como elas se implicam em um cotidiano frequentemente insatisfatório e, por vezes, causador do adoecer. Sendo assim, o encaminhamento de um problema que não se pode resolver a um outro campo do saber pode apaziguar o sujeito, desresponsabilizando-o.

A escuta aos professores revela frequentemente algum lamento, com ares de saudosismo, pela perda de certas características das escolas e da sociedade em geral que, acreditam, facilitava o trabalho docente. As condições de vida dos alunos, suas formas de expressão e de relação na atualidade são fatores que muitas vezes agridem o professor, por colidirem com sua história e referenciais de vida.

Lajonquière (1999) afirma que, além do conhecimento estrito que o ato educativo tem como finalidade produzir, são transmitidos, por esse mesmo ato, *uma filiação* e *um ideal*. A filiação consiste no efeito de per-

tencimento que a educação implica: quando falamos ou escrevemos, exibimos traços que nos identificam com a condição humana; nossa língua materna, por sua vez, também representa uma forma de filiação; a maneira como nos expressamos verbalmente, gírias e trejeitos, podem dizer um pouco sobre nossa idade e classe social etc.

Portanto, o ato de educar implica a transmissão de um legado, uma tradição, o que acarreta efeitos simbólicos importantes: ao mesmo tempo instaura o pertencimento a determinada história e produz uma dívida simbólica, em função da qual somos impelidos a transmiti-la aos que vêm depois de nós. O professor é aquele que faz da transmissão da tradição – e, portanto, do pagamento da dívida simbólica em questão – seu ofício.

Outro saber não explícito transmitido por meio do ato educativo é o ideal:

“Toda vez que uma teoria qualquer (por exemplo, a de Piaget ou Vygotski) é tomada pelo discurso pedagógico, não se pode escapar de tomá-la para responder a uma pergunta inevitável: qual seria a imagem ideal de homem? E sua outra pergunta correspondente: o que se deve fazer para viabilizar isto?” (VOLTOLINI, 2002).

Lajonquière distingue o “dever ser” e o “dever de ser” como duas possibilidades de tomada de posição ante o ideal. “Dever ser” representa uma apreensão simbólica do ideal, que se refere à dívida do professor para com a tradição letrada da qual faz parte. Nesse caso, o próprio ato educativo, seus limites e suas possibilidades se destacam, favorecendo uma reflexão sobre a prática docente e seus efeitos.

O “dever de ser”, por sua vez, está em cena na versão imaginária do ideal na educação, em que a criança ideal e a real competem no desejo do professor. Ganha destaque o resultado esperado, que deve ser atingido a qualquer custo, dando margem a mecanismos de culpabilização – que atingem principalmente professores e alunos – utilizados para justificar a defasagem do resultado obtido em relação ao ideal.

Sendo assim, colocamos algumas questões: onde começa e onde termina o papel do professor e dos demais educadores na escola? Se as relações sociais e econômicas mudaram, se as famílias assumem hoje múltiplas configurações, se as crianças se portam de maneira completamente diferente de vinte anos atrás, cabe à escola reivindicar que sua função social

não se altere? Se a escola, seja ela pública ou privada, é uma prestadora de serviços à população, seria possível não alterar suas formas de inserção social se seu público-alvo tem sofrido metamorfoses evidentes? O que o professor pode transmitir ao aluno a partir de sua própria realidade e o que a realidade do aluno pode oferecer ao professor?

Para refletirmos sobre as questões colocadas e pensarmos direções para o trabalho escolar na atualidade – tarefa árdua e necessária – desdobraremos alguns aspectos que consideramos importantes para esse processo.

Da queixa à possibilidade do trabalho interdisciplinar

A partir da reflexão acerca da experiência de trabalho nas escolas, foi possível construirmos uma direção ética para nossas intervenções, caracterizada pela articulação interdisciplinar com a educação. Se, pelos diversos fatores já mencionados, o encaminhamento das situações-problema para a Psicologia tende a transferir o trabalho para outro campo do saber, nosso primeiro ato é não ratificar esse movimento, convocando a educação para discussão das questões e construção das propostas de solução. Sendo assim, além de buscarmos saídas para os problemas imediatos, indicamos aquele que apresenta a queixa como parte da situação e de sua possível resolução, a fim de produzir efeitos que se estendam para além do impasse imediato e afetem amplamente a prática dos envolvidos.

Nosso trabalho se inicia com a escuta daquele que apresenta a queixa, escuta esta que não pode ser substituída por um relatório ou pelo relato de um outro. Em geral, as queixas partem dos professores, já que estes mantêm contato direto e permanente com os alunos. No entanto, a interlocução com coordenadores pedagógicos e diretores também é frequente. Nesses casos, consideramos também imprescindível a escuta do professor, já que partimos do princípio de que qualquer dificuldade vivenciada está necessariamente relacionada às possibilidades e limitações daquele que apresenta a queixa.

Nossa escuta pretende constituir-se como instrumento de intervenção que visa alcançar mais que dados objetivos e informativos sobre a situação apresentada, chegando a produzir a implicação do sujeito em sua queixa. Portanto, falamos de uma escuta que não se propõe passiva, como mera receptora de dados, mas produtiva, operando deslocamentos a partir de pon-

tuações à fala do sujeito. Essa direção de intervenção remete ao conceito que na clínica denominamos *retificação subjetiva*: período inicial do tratamento, em que o sujeito parte de uma queixa na qual não está implicado e vai aos poucos localizando-se na produção do mal-estar que enuncia.

Para viabilizar a possibilidade dessa escuta, percebemos que tem sido importante sustentarmos a suspensão de respostas às queixas apresentadas. Assim, não as tomamos como verdades já dadas, buscando sempre pô-las em questão. Se afirmam, por exemplo, que um aluno apresenta comportamento inadequado ao ambiente escolar porque seus pais não o educam ou porque apresenta algum distúrbio psicológico, não nos atemos a simplesmente chamar o responsável para orientação ou encaminhar a criança para atendimento ambulatorial. Partimos da queixa para dela produzirmos um enigma que suspenda as respostas apontadas, produzindo abertura aos possíveis, ao inusitado, no intuito de criar condições para que possa ocorrer um reposicionamento daquele que formula a queixa.

Entendemos que essa direção de intervenção é sempre pertinente, pois, mesmo nos casos em que o encaminhamento para equipamentos da rede se faz necessário, o ato de encaminhar não torna o convívio escolar da criança mais fácil. Além do encaminhamento, é preciso traçar, com aqueles que lidam com ela, maneiras de contornar as dificuldades que surgem no cotidiano.

A oferta de uma intervenção que suspende a precipitação de qualquer resposta imediata representa em si um corte em certo ritmo contemporâneo de urgência. A perspectiva utilitarista do uso do tempo propaga a crença de que toda pausa implica perda de tempo – o que não é admitido. A lógica consumista se expande nas relações de objeto, favorecendo vínculos superficiais. Afinal, não há tempo para quaisquer aprofundamentos, já que estes exigem a dedicação de algum tempo. Tende a ser considerado mais eficaz aquilo cujo efeito se faz sentir em menos tempo. Aprender, emagrecer, navegar, acalmar-se, "desdeprimir-se": o mercado oferece respostas rápidas e em massa.

A medicalização e a psicologização da queixa escolar são produzidas nesse contexto, em função da absorção rápida e precipitada dos problemas apresentados pela escola ao campo dos distúrbios e transtornos psicopatológicos, ou mesmo neurológicos. Nesse panorama, uma resposta que ofereça a suspensão do encaminhamento imediato e proponha pausa, reflexão e repetição produz necessariamente um corte que gera estranhamento e pode provocar deslocamentos no sujeito.

Outra possibilidade é que essa proposta seja rechaçada, uma vez que aceitá-la pressupõe sustentar o contato com a angústia. Por isso, percebemos que todo cuidado deve ser tomado para que esta intervenção possa também oferecer acolhimento ao sofrimento daquele que se queixa.

Em seu 10º Seminário (2005), Lacan fala não apenas da angústia que acomete o analisante, mas também da que afeta o próprio analista. Essa angústia, diz ele, advém do fato de nos dispormos a questionar o sujeito sobre seu desejo, ao que ele responde articulando suas demandas, que são expectativas em relação ao analista.

Por meio de suas demandas, o sujeito diz em ato sobre si, sobre suas resistências e limitações, acarretando o chamado fenômeno de transferência. O que caracteriza um trabalho analítico é a possibilidade de o analista manejar a transferência de maneira que não atenda às demandas do sujeito para que estas o levem a confrontar-se com seu próprio desejo.

Mais uma vez percebemos a analogia entre o trabalho que pode ser realizado pelo psicólogo na escola e o trabalho estritamente clínico, tendo em vista que apontamos o caminho da suspensão da resposta às queixas apresentadas na escola para promover a implicação daquele que se queixa.

No entanto, essa não é uma tarefa simples, uma vez que em nossas relações cotidianas tendemos a demandar em relação aos outros e a atender às suas demandas em função de um impulso inconsciente, que visa sustentar nossos vínculos afetivos — sejam eles amorosos ou hostis.

A angústia que afeta o analista tem origem em uma ameaça narcísica. Afinal, quando uma demanda lhe é endereçada, o sujeito que o faz parte da suposição de que o analista tem os meios para ajudá-lo a sair do impasse e aliviar seu mal-estar. A questão que o analista traz é que a superação de um impasse, muitas vezes, exige que se sustente alguma relação com o mal-estar: o mal-estar por não ter respostas prontas, por ter que agir sem saber de antemão quais consequências advirão deste ato, por saber que não é possível dar conta de determinadas situações etc. Esta resposta do analista, que sempre aponta para a castração — ou seja, para o fato de que somos limitados em muitos aspectos —, pode frustrar o sujeito — que esperava uma "solução" — e gerar descrença quanto à qualidade profissional do analista ou quanto ao seu interesse em auxiliar o sujeito.

Nas escolas tem sido frequente a expectativa de que o psicólogo atue conforme o modelo de atendimento em consultório e com o obje-

tivo de normalizar os sujeitos, em geral alunos e seus familiares. A oferta de nossa direção de trabalho, cuja orientação ética propõe a desconstrução dos processos de medicalização e psicologização dos problemas escolares, tende muitas vezes a frustrar a expectativa dos educadores, fazendo com que alguns recuem em seu pedido em função das dificuldades em reconhecer as próprias limitações e construir uma proposta de trabalho a partir desse impossível.

Nesse caso, a falta – aquilo que limita todo sujeito – não é tomada como fator que cause o desejo do professor e precipite o ato educativo, mas como algo que o impossibilita. Como afirma Lajonquière (1999),

“Isso que sempre falta ao/no presente é, precisamente, a distância que o separa do ideal existencial. O adulto, em vez de experimentá-lo como uma impossibilidade e, por conseguinte, como uma dívida sempre simbólica, vive esta diferença no registro imaginário da impotência” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 190).

Para entendermos um pouco melhor de que falta falamos e qual sua função, façamos pequena incursão na dinâmica de constituição do sujeito – que não é dado desde o nascimento, mas se produz na relação com o outro. Quando nasce um bebê humano, normalmente há alguém que ocupa para ele a função materna, que consiste em proporcionar-lhe as condições necessárias à manutenção de sua vida, dada sua imaturidade para sobreviver de maneira autônoma. A relação que se forma entre o sujeito e o outro materno é simbiótica, em que nada parece faltar. Esse é um momento importante e necessário para a constituição do sujeito, pois esta relação quase exclusiva implica um investimento libidinal na criança, como objeto amado e desejado.

Também é importante que tão logo a mãe possa deixar de se ocupar exclusivamente do bebê e direcionar-se a outros objetos quaisquer. Esse momento sinaliza para o sujeito o fato de que nada pode preencher completamente o desejo – o da mãe e, portanto, também o dele –, motivo pelo qual, invariavelmente, os objetos satisfazem apenas parcialmente e o sujeito é obrigado a lançar-se constantemente em busca de outros objetos.

Essa falta não constitui marca negativa – como se poderia pensar em um primeiro momento –, pois é por sermos desejantes que investi-

mos em novas buscas, em interesses diversos, em relacionamentos inéditos, enfim, que nos mantemos em "movimento". Se não houver falta, não há movimento, não há vida. Por isso, afirma Lacan (2005), a angústia surge quando a falta ameaça faltar, ou seja, a angústia surge quando o momento primordial de completude do sujeito é evocado por alguma situação do presente representar a ameaça de que nada falte.

Importante destacar, do que vimos até aqui, que a relação do sujeito com a falta é ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que busca um objeto que possa preenchê-la, teme que esse empreendimento tenha sucesso, já que sem falta não há sujeito. Essa ambivalência constitui marca inerente à relação do sujeito com o objeto e, portanto, também com o saber.

Podemos afirmar que a falta tomada como impotência (do professor) e impossibilidade (de transformação) desfavorece o ato educativo no cenário escolar, mobilizando o investimento libidinal dos educadores em torno da queixa sobre as circunstâncias do trabalho. Entretanto, é também a falta, desde que tomada como enigma, que causa o desejo e mobiliza o sujeito ao ato, necessário a um trabalho potente no campo educacional.

Há lugar para a singularidade da transferência no "para todos" da educação?

Alguns fatores específicos constituem o cenário da escola pública carioca na atualidade e são apontados como aspectos que dificultam a transmissão educativa.

A aprovação automática, a obrigatoriedade do ensino fundamental e o fornecimento de benefícios às famílias que mantêm seus filhos nas escolas têm favorecido a permanência de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem – que antes abandonavam os estudos após uma série de reprovações – nas salas de aula. Essa novidade gerou um contingente grande de crianças com defasagem idade-série ou mesmo analfabetas em idades avançadas, inseridas em turmas em que a maioria dos alunos apresenta melhor desenvolvimento em relação aos conteúdos propostos.

Além disso, uma parte dos estudantes apresenta ligações mais ou menos estreitas com a atividade de tráfico de drogas. Outros tantos vivem em comunidades permeadas pelos mais diversos tipos de violência, incluindo a produzida

pelo tráfico. Para muitos deles, a recomendação de que devem estudar para garantir sua inserção no mercado de trabalho é desprovida de sentido, já que sequer cogitam seu ingresso no emprego formal.

A sexualidade, temática privilegiada na infância e na adolescência, é excessivamente falada e cantada ao som da batida *funk*.

De acordo com as propostas de Tião Rocha, educador reconhecido e premiado pela invenção de modalidades pedagógicas alternativas e pelo trabalho de educação a populações que enfrentam as mais diversas dificuldades,

"[...] no dia em que o foco da educação for a aprendizagem como meta e não a escola como meio, as empresas e os governos vão investir seus recursos, não em prédios e instalações físicas apenas, mas essencialmente na formação de educadores de primeira linha" (Edição Cien-Digital, 2008, p. 4).

Ele destaca a diferença existente entre os processos de escolarização e educação. Na escolarização teria prioridade a manutenção da estrutura escolar, buscando-se maneiras de contornar os problemas apresentados e fazê-la funcionar sem pôr em questão seus fundamentos práticos e ideológicos. Na Educação, no entanto, o eixo do processo é a aprendizagem e, em favor da transmissão e da construção do conhecimento, podem-se organizar estruturas de diferentes características — mesmo que estas se distanciem das configurações do ensino escolar tradicional —, desde que elas favoreçam o processo principal.

Lajonquière (1999) chama de "delírio coletivo" as abstrações normativas que afirmam padrões de aprendizagem a ser atingidos a cada período escolar e, sua consequência lógica, o "fracasso escolar", que identifica as situações em que o padrão esperado não é atingido. A produção e a difusão do fracasso escolar, associadas à precariedade da formação dos professores e ao investimento nos especialismos psico-pedagógicos como forma de contornar a problemática criada, são fatores que geram desvalorização da importância e da potência da educação.

Ainda de acordo com o autor, o atual "espírito (psico)pedagógico" aponta como causas para as dificuldades de aprendizagem "a falta de maturação das capacidades cognitivo-afetivas da clientela escolar e a impertinência das práticas pedagógicas desenvolvidas circunstancialmente" (p. 161).

Se, por um lado, as capacidades dos alunos e a escolha metodológica do professor são superestimadas, observamos que o fator relacional, ou seja, os vínculos afetivos existentes entre professores e alunos e entre estes e a escola são permanentemente negligenciados na análise do processo ensino-aprendizagem e de seus impasses.

Lançaremos mão de uma citação mais longa de René Lourau (1993), que toca em pontos nodais daquilo que pretendemos pôr aqui em questão:

Se destituirmos tal fenômeno das categorias de fracasso e de sucesso, talvez encontremos nos "alunos-fracassados" uma ausência de vínculos transferenciais para com a instituição educativa. É importante estudarmos as condições dos vínculos entre crianças, pais e escola, e evitar, o melhor possível, a infértil oposição entre conjunto familiar e sistema, ambos vistos como mera abstração. Uma noção que propõe um interessante caminho à análise dessa problemática é a de desafiliação. A impossibilidade de ter um mínimo de filiação com a instituição educativa, investindo-a afetivamente e crendo em seu caráter necessário, não tem qualquer vinculação físico-mental (inteligência retardada ou distúrbios psicomotores, por exemplo) ou sócio-econômica. Existem graus diferentes de penetração e difusão dos saberes escolares por regiões e camadas sociais, é inegável. Mas, mesmo assim, muitas pessoas oriundas de espaços onde a difusão não uniforme dos saberes oficiais é severa, aprendem a interiorizar, perfeitamente, os valores e crenças veiculados pelo estabelecimento escolar. Creio que deveríamos esmiuçar a questão da identificação, ou falta de, em relação à instituição educativa, tendo sempre em mente o colocar em xeque a universalidade positiva dessa instituição. Se essa um dia existiu, não existe mais (p. 105-106).

Sendo assim, a não vinculação do jovem ou de seu responsável à escola raramente é percebida como posicionamento legítimo fundamentado em sua experiência de vida, mas como fruto de deficiência, inaptidão, ignorância ou carência em suas condições de vida. Esse pressuposto – que traz um saber conclusivo sobre o outro – não favorece a escuta do sujeito, mas impele a um esforço de convencimento acerca do equívoco que sua posição representa, ou seja, os educadores terminam por abordar

a questão obstinando-se em repetir aos alunos e a seus responsáveis um discurso que busca convencê-los da importância da instituição escolar e da necessidade de submissão a seus parâmetros.

Perde-se assim a oportunidade de, a partir do reconhecimento e do acolhimento de sua rejeição à escola, explorar as circunstâncias em que se dá seu posicionamento para, a partir daí, verificar se há brechas de vinculação possíveis que permitam fundar uma relação singular de pertencimento à instituição educativa.

Uma contribuição que a Psicologia pode oferecer à Educação consiste em apontar os mecanismos subjetivos que dificultam a resolução dos impasses, ou seja, destacar o que há de relacional – e, portanto, implicando todos os sujeitos envolvidos – nos problemas identificados na escola. Essa é uma perspectiva que muitas vezes causa estranhamento no contexto escolar, cujas estruturas física e funcional foram elaboradas para receber, atender e formar em massa. Sendo assim, a atenção ao que é peculiar a determinado sujeito ou a determinada relação não constitui prática sistemática nessa instituição.

Associado a esse aspecto histórico-estrutural, temos também certo entendimento do ideal democrático que confunde a noção de igualdade de direitos com a de uma igualdade subjetiva entre as pessoas. Essa compreensão também afirma a necessidade de que todos sejam tratados de forma igual, aspecto que vemos ser frequentemente evocado nas escolas.

Diante disso colocamos a seguinte questão: se, por um lado, todas as crianças têm o direito de estar na escola, seria correto afirmar que todas elas são iguais? Segundo Meirieu (2008), "a escola reproduz as desigualdades sociais, pois ela pratica 'a indiferença quanto às diferenças'" (p. 10). Em outras palavras, se pretendemos promover o acesso em termos quantitativos – "toda criança na escola" – , devemos estar também atentos ao acesso em seu aspecto qualitativo, em como se dá o uso que a criança faz do espaço escolar. Se um aluno apresenta comportamento muito destoante dos demais, sua inclusão pode depender de que lhe seja dado tratamento diferenciado, de acordo com aquilo que ele expressa, para que possa reconfigurar seus vínculos e fazer da escola o melhor uso que lhe é possível.

Meirieu avalia que, apesar de se ter democratizado o acesso à escola, não se democratizou o sucesso do aluno na saída. Em nossa perspectiva, o sucesso de que fala o autor não se relaciona ao atingimento de uma meta universal previamente determinada, mas à possibilidade de que o aluno deixe

a escola tendo esta se flexibilizado o suficiente para lhe atender em sua singularidade, transmitindo-lhe saberes importantes ao seu convívio social. Embora certa padronização quanto aos conteúdos não precise deixar de existir, estes parâmetros não podem se tornar obstáculo à aprendizagem e à relação entre professores, alunos e demais educadores.

Perceber um aluno em sua singularidade significa perceber seus padrões de relacionamento com colegas e professores, com a escola em geral, com o saber e sua família, conhecer um pouco sobre sua história e sobre o contexto em que vive. Para a criança – como para qualquer sujeito – faz toda a diferença se ela pode ser acolhida e reconhecida em suas formas de expressão singulares ou se sua conduta é percebida apenas como uma impertinência ou um distúrbio.

Neste ponto tocamos em um aspecto caro à teoria psicanalítica, que é o fator da transferência. Em linhas gerais, podemos defini-la como os traços que se repetem na expressão do sujeito e constituem padrão pessoal de relacionamento. Consideramos que a atenção a esse fator é importante no contexto escolar, sobretudo nos casos em que o padrão de comportamento do aluno afasta-o da escola e o impede de extrair dela vivências e conteúdos que sirvam para que possa construir algo em sua história.

Pelo que pudemos verificar na escuta realizada aos professores, um dos maiores equívocos em seu discurso é a descrença na importância da escola e do professor na atualidade. Imaginam que, diante de condições de vida muitas vezes difíceis e violentas, do que consideram descaso e negligência dos pais para com seus filhos e da sedução do tráfico, do consumo e da internet, nada podem, são impotentes. Entendem que o comportamento agressivo dos alunos e seu aparente desinteresse pelo que é ofertado pela escola são evidências de seu desprezo por esta.

Segundo Strauss (2002),

“A escola, primeiro campo de socialização depois da família, é, por excelência, o lugar onde são postas à prova as identificações, a metáfora paterna, a relação com o sexo, tudo o que constitui a subjetividade. A escola se constitui automaticamente como parceiro, parceiro-sintoma [...]” (p. 9).

Se analisarmos o comportamento dos alunos pelo viés da transferência e percebermos suas formas de expressão na escola como uma amostra de suas formas de expressão no mundo, entenderemos que seu posicionamento desafiador pode consistir em uma forma de questionar a autoridade, típica de seu momento de vida, ou, para dar outro exemplo, o aluno que entra frequentemente em conflito com diversos de seus colegas pode estar apenas buscando mobilizar a atenção do professor.

Por isso afirmamos a importância de estarmos advertidos em relação à transferência no cotidiano escolar. Segundo Strauss (2002), "Interessar-se por um conteúdo ensinado passa pela própria pessoa que ensina. Consome-se o mestre, amando-se a matéria que ele ensina; o mestre torna sua matéria amada dando-se como alimento a seus alunos" (p. 10).

Apesar do discurso saudosista que diz que tudo está mudado e que mudou para pior, percebemos que alguns fatores restam e insistem. É possível que o fato de os professores e demais educadores atribuírem tanta dificuldade a lidar com os jovens nas escolas atualmente revele justamente a importância que esta instituição, bem como os atores que a compõem, mantém ainda hoje, constituindo, juntamente com a família, palco privilegiado para a expressão dos conflitos que afligem as crianças e os adolescentes.

Se estamos atentos aos fatores relacionais, podemos perceber que determinado aluno busca permanentemente o confronto com o professor, que, estando advertido acerca desse movimento, pode dispor de maior flexibilidade de resposta a essa ação, atendendo a sua convocação e desgastando-se em uma rotina de conflitos ou recusando seu "convite" e lhe oferecendo outro lugar que possa ocupar – como representante, monitor, ajudante da professora, artista, enfim, as possibilidades são muitas e se adequarão mais ou menos a cada sujeito.

O importante é que o professor possa estar advertido acerca dos mecanismos de funcionamento do sujeito, podendo então questionar padrões de relacionamento que imobilizam o aluno, que não lhe permitem produzir nada além com as marcas que lhe são singulares. Esta possibilidade de intervenção junto dos alunos, apesar de não constar nas grades curriculares, pode ser determinante para o aproveitamento do tempo que ambos dedicam às relações escolares.

Questionando a hipótese comumente evocada de que as carências físicas e materiais necessariamente implicam a dificuldade ou mesmo a impossibilidade da aprendizagem, Santiago (2008) verificou que

"[...] nas experiências bem-sucedidas comprova-se a confiança, por parte dos professores, na possibilidade de as crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade social poderem aprender a ler e a escrever. [...] supor saber às crianças é, sem dúvida, fundamental para que a cadeia significativa se propague, dando corpo ao simbólico, processo que, movido pelo vazio de saber que habita o próprio sujeito, segue curso" (p. 6).

A experiência que evoca demonstra que, apesar das circunstâncias complicadas em que vivem diversos alunos, o posicionamento do professor em relação àquilo que espera de cada um faz diferença na qualidade de sua produção escolar.

Entretanto, os discursos que afirmam o aluno como determinado por suas condições de vida, não cogitando a possibilidade de que ele possa ser autor de sua própria existência e inscrever suas marcas no mundo de formas diversas, representam mais uma vez o encontro com um outro que o destina ao fracasso, à violência e à miséria material e subjetiva. Percebemos então a armadilha em que implica o discurso do traumatismo, tão em voga na atualidade, que produz como efeito a fixação do sujeito em determinados traços de sua história, que passam a representá-lo, restringindo as possibilidades de criação de sua própria existência.

Acerca do discurso do traumatismo, afirmam Ansermet e Borie (2007):

Uma das maneiras de a medicina absorver o inesperado do traumatismo é fazer dele uma causa de mil e uma utilidades, imprimindo uma consistência de necessidade ao que o sujeito produz. Desde então, querendo ajudar o sujeito fazendo-o falar de seu traumatismo, levam-no a acreditar nele, a fazer dele sua história, seu destino, em suma, a instalá-lo em uma versão de gozo obtida de seu fantasma. [...] O traumatismo, então, pode tornar-se um provedor de sentido, mas com um sentido único, fixando o sujeito na armadilha de uma causalidade na qual ele submerge (p. 152-153).

Reafirmamos assim a importância da escola e dos educadores para a formação das crianças em aspectos que atingem e ultrapassam o campo intelectual, chegando à formação emocional, aos ideais que direcio-

nam suas escolhas etc. No entanto, igualmente importante é destacar que essa função possível à escola não pode ser transformada em uma fantasia de onipotência – para a qual todo impasse deve ter solução –, cabendo ao professor e à escola o dever de resolver os problemas que encontram de maneira exitosa. Há questões para as quais não há solução e outras para as quais a solução depende de muitos, o que marca que somos limitados.

Lajonquière (1999) retoma a famosa passagem em que Freud relaciona as três profissões impossíveis: governar, educar e psicanalisar. Essa afirmação muitas vezes causa estranheza, pois sabemos que muitas educações já se deram, muitos governos já se efetivaram e diversas análises já se concluíram. A contradição é apenas aparente. Freud quis dizer que o fato de já se ter educado por diversas vezes não garante que cada novo empreendimento educativo irá se concluir com sucesso, ou seja, não há, de saída, certeza de que entre um professor e seu aluno uma educação se dará. Logo, podemos deduzir, não há método pedagógico que garanta educação efetiva *para todos* os alunos.

Destacamos a expressão "para todos", pois representa aspecto importante daquilo que aqui nos propomos pensar. No âmbito das políticas públicas, ações, programas e projetos se destinam a populações inteiras: para todos os que não têm casa, para todos os que têm menos de dezoito anos, para todos os que têm renda inferior a x salários mínimos, para todos os idosos, e por aí vai. Na educação a lógica não é diferente.

Esquece-se, no entanto, que toda proposta que convoca outro a alguma ação depende, necessariamente, desse outro e de sua relação com aquilo que é proposto. Na relação professor-aluno, temos dois sujeitos que advêm de suas histórias pessoais, têm seus próprios estilos, sintomas e pontos de insuportável, podem também contar histórias pessoais acerca de sua relação com a escola e com o conhecimento. Sendo assim, a possibilidade de que no encontro entre professor e aluno se dê uma transmissão de saber depende de todos esses aspectos que cada um traz para esse encontro. Algumas vezes, de fato, o ato educativo não ocorrerá, ou exigirá muito esforço por parte daquele que ensina e do que aprende.

Para concluir: o que faz um psicólogo na educação?

Para pensarmos sobre a contribuição que um psicólogo pode oferecer ao campo da educação, recorreremos à distinção estabelecida por Lacan (2005) entre ensino e supervisão. No ensino, diz ele, trata-se de *fazer compreender* o que, no caso do trabalho com os professores, consistiria na transmissão de conteúdos que pudessem instrumentalizá-los no exercício de seu ofício: palestras, capacitações, dinâmicas etc. Estas são ações que podem ser pertinentes em momentos específicos, mas não cremos que deva ser uma forma de atuação hegemônica para o psicólogo no campo educacional.

Pensamos que nossa atuação tem se aproximado mais do que Lacan define como supervisão:

"o que vocês soubessem é que seria trazido, e eu interviria apenas para oferecer o análogo da interpretação, ou seja, o acréscimo mediante o qual surge algo que dá sentido ao que vocês acreditam saber, e revela num lampejo o que é possível apreender além dos limites do saber" (p. 26).

A supervisão opera a partir do material apresentado pelo sujeito e visa produzir um deslocamento no saber já estabelecido, permitindo que se vá além desse saber primeiro. Não constitui, porém, um dispositivo terapêutico, apresentando caráter mais operativo, sem desconsiderar o sujeito em transferência.

Vale também destacar que a supervisão de que falamos não guarda qualquer proximidade com as práticas de fiscalização, muitas vezes chamadas "supervisão" no serviço público. A proposta não é ditar parâmetros para a realização de alguma tarefa, mas perceber na fala do sujeito aquilo que constitui seus limites — podendo ajudar a contorná-los — e suas possibilidades para responder ao problema apresentado.

Há, no entanto, uma condição para a realização dessa intervenção, a qual chamamos "suposição de saber". Quando o sujeito pede auxílio a um psicólogo, em geral, há alguma suposição de que aquele profissional poderá ajudá-lo. Tanto na clínica quanto na escola, a questão é se aquilo que o psicólogo oferece a partir da ética que direciona seu trabalho, será aceito pelo sujeito. Como afirma Di Ciaccia (2007), "[...] estimamos uma possibilidade de um tratamento a partir

da relação do sujeito com o significante. Na realidade, nossa bússola nesse ponto é a demanda do sujeito e sua relação de desejo decidido em relação ao tratamento" (p. 74).

Como afirmamos anteriormente, a ética que tem conduzido nosso trabalho consiste em uma proposta interdisciplinar entre Psicologia e Educação, que se orienta pela não medicalização e pela não psicologização da queixa escolar — o que não quer dizer, vale lembrar, que não há casos que devam ser encaminhados para os ambulatórios e outros equipamentos de nossa rede de parcerias.

Nossa oferta no campo da educação é poder partir da impossibilidade localizada na queixa inicial — momento em que o sujeito reconhece seu limite em lidar com determinada situação e convoca outro a ajudá-lo — e tratar o impossível aí presente pela palavra, que revela brechas para o sujeito contornar a situação que até então se apresentava sem saída.

Nas palavras de Almeida (2006), trata-se de produzir

"um espaço para 'metabolizar' a angústia que comparece no lugar da falta, reduzindo, 'suavizando' o mal-estar na educação e abrindo brechas para que algo de novo, criativo, singular, e mesmo prazeroso, possa advir no campo das relações e das práticas educativas" (p. 22).

Nesse contexto, buscamos transmitir a importância de se estar atento aos aspectos relacionais da relação professor-aluno e aluno-escola, aos efeitos produzidos pelas respostas dadas ao comportamento dos alunos, ao fato de que necessariamente somos limitados e dificilmente resolveremos sozinhos as situações que percebemos como mais difíceis e, enfim, a possibilidade de permitir-se experimentar caminhos sem o anseio por resultados de sucesso absoluto, mas como apostas construídas a partir de determinadas configurações singulares.

Referências

ALMEIDA, S. F. C. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Estilos da Clínica*, v. 11, n. 21, p. 14-23, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/estic/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

ANSERMET, F.; BORIE, J. Apostar na contingência. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 152-158.

BROUSSE, M.-H. Três pontos de ancoragem. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007, p. 22-26.

DI CIACCIA, A. Inventar a psicanálise na instituição. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 69-75.

EDIÇÃO CIEN-DIGITAL. Apresentação. *CIEN-Digital*, n. 3, mar. 2008. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/Cien/pdf/CIEN - Digital_3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2009.

FREUD, S. [1930] *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADELHA, S. Foucault como intercessor. *Revista Educação. Especial Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2008. p. 9-15.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. *Revista Educação. Especial Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2008. p. 21-28.

LACAN, J. *O seminário: a angústia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Livro 10.

LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa. In: RODRIGUES, H. B. C. (Org.). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MATET, J.-D.; MILLER, J. Apresentação. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 1-8.

MEIRIEU, P. Sobre a hegemonia do cognitivismo. *CIEN-Digital*, n. 3, mar. 2008. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/Cien/pdf/CIEN-Digital_3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2009.

MENARD, A. "Non ignara mali...". In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 98-103.

MITSUMORI, N. Professora C. e o imperativo da inclusão escolar: os impasses de um laboratório. *CIEN-Digital*, n. 3, mar. 2008. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/Cien/pdf/CIEN-Digital_3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2009.

Ó, J. R. do. O governo do aluno na modernidade. *Revista Educação. Especial Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2008. p. 30-37.

RAMIREZ, C. *Sair do refrão*. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 132-136.

SANTIAGO, A. L. Uma forma de desinserção social na escola. *CIEN-Digital*, n. 3, mar. 2008. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/Cien/pdf/CIEN-Digital_3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2009.

STEVENS, A. A instituição: prática do ato. In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 76-85.

STRAUSS, M. Os impasses do saber. *Revista Marraio*, n. 3, Formações Clínicas do Campo Lacaniano, Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

TRÉGLIA, N. "Sem título". In: *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 138-143.

VOLTOLINI, R. *As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores*. Ano 3. Coleção. LEPSI – IP/FE – USP, 2002. Disponível em <www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2009.

Uma psicóloga em desenvolvimento profissional-pessoal na/com a escola: implicações na prática e na docência

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Resumo

Este texto objetiva revelar um projeto realizado em parceria entre escola e universidade públicas em que a comunidade escolar buscou cotidianamente executar ações transformadoras para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Fomos percebendo que a parceria inicialmente so-nhada estava sendo (co)instituída: universidade e escola buscando soluções conjuntas. O processo de reflexividade docente foi promovido por meio de estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento das lógicas reflexivas dos participantes em sua busca coletiva para superar dilemas cotidianos e concretizar a construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola. Baseado no princípio de profundo respeito pelos conhecimentos e saberes produzidos pela escola e pelos espaços de conversa, o projeto foi desenvolvido buscando possibilidades de mudança de concepção, estrutura, organização e currículo da escola. O processo de reflexividade dos professores e da psicóloga foi se ampliando, sendo todos integrantes da escola, do seu grupo de pessoas, que se emociona, se sensibiliza, se angustia, se desespera, mas se orgulha de perceber o movimento de transformação pelo qual todos fomos passando. Acreditamos ser possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal da comunidade escolar promovendo um processo de reflexão compartilhado, sistemático e crítico, centrado em práticas e ações cotidianas.

Introdução

Peço desculpas de me deixar expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular

um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valery, 1931 *apud* Soligo, 2007, p. 147).

Em fevereiro de 2003 teve (re)início minha participação em uma escola pública municipal de ensino fundamental. Lá havia atuado de 1989 a 2001, mas de um outro lugar: como psicóloga e formadora de futuros psicólogos. Desde o final dos anos 1980 e 1990, participava das reuniões em espaço e horário especialmente reservados a este fim, coordenando o grupo de professores de 1ª a 4ª séries a partir de um projeto de trabalho elaborado previamente, mas cujo foco era a formação dos psicólogos que realizavam seu estágio na área de Psicologia Escolar. Assim, de posse de informações trazidas pelos professores, planejávamos um trabalho de assessoria, em que as reuniões eram preparadas e pensadas por nós, da universidade. Apesar das críticas imensas que atualmente fazemos a esse procedimento, era bastante elogiado e apoiado pela escola e pelos professores.

Desta segunda vez, voltei à escola sem conhecer muito bem as pessoas, além da Diretora e da Orientadora Pedagógica, e alguns dos professores que só conhecia pelo nome. Assim, cheguei a uma nova escola que já frequentava desde 1989: novos professores, nova equipe de gestão, mas, principalmente, nova proposta de trabalho. A partir de outro lugar, naquele ano, retornei propondo uma forma de colaboração em parceria, entre a universidade e a escola. Agora meu objetivo era poder contribuir com as discussões ocorridas na escola, conversando a partir de problemas e dilemas apontados pelo corpo docente e pela equipe de gestão, buscando soluções conjuntas refletidas coletivamente.

Vinte e dois anos depois de formada, já tendo estado em diversas escolas e cidades diferentes, atuando como psicóloga de programa de Saúde Escolar, do qual participavam profissionais de saúde com diversas formações (médicos, fonoaudiólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, dentistas e, claro, psicólogos), dando assessoria a Prefeituras e já tendo mais de 10 anos de docência na formação de psicólogos, resolvi propor a atuação em uma escola por meio da universidade pública na qual estou atuando. Sem dúvida, não posso negar que chegar à escola em 2003 já tendo mais de 20 anos de experiência profissional como psicóloga escolar também foi

importante. Já havia discutido, nas escolas onde atuei, mas, principalmente na docência, formando psicólogos escolares, a importância do respeito pelo trabalho dos professores. Já fazia parte do meu discurso (e também da minha prática) a ideia de que a escola também é produtora de conhecimentos e saberes e que não se pode abrir mão deles, pois correríamos o risco de não poder estabelecer uma relação horizontal de parceria com interdependência e respeito mútuo.

Minha primeira participação na escola, nessa segunda fase, foi em uma reunião de professores (Trabalho Docente Coletivo – TDC) coordenada pela orientadora pedagógica, um espaço de diálogos e discussões institucionalizado e do qual faziam parte apenas os docentes de 5ª a 8ª séries. Ao apresentar os objetivos do trabalho, alguns docentes foram reticentes em aceitar a parceria, alegando que não gostariam que minha presença na escola fosse semanal. Apontaram que havia temáticas a ser ali tratadas e que minha participação seria quinzenal.

Apesar da frustração, concordei respeitosamente, acreditando na honestidade de suas razões, bem como na participação histórica de psicólogos nas escolas, afinal, o grupo não me conhecia, não tinha por que aceitar prontamente essa proposta. Ainda na primeira reunião, o que mais foi apontado estava relacionado ao problema principal enfrentado pelo coletivo dos professores: o comportamento indisciplinado dos alunos.

Temos percebido, ao longo desses anos, diferentes membros da comunidade escolar trabalhando cotidianamente e buscando executar ações transformadoras, tendo sempre como objetivo principal a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Fomos percebendo que a parceria inicialmente sonhada estava sendo (co)instituída: universidade e escola buscando soluções conjuntas. Não precisava ter (de antemão) as respostas aos dilemas dos professores, bastava que refletíssemos acerca deles. Quando eu era formadora de psicólogos, várias vezes, em reuniões de Departamento, passávamos manhãs e tardes decidindo para onde levar nossos alunos: para uma escola que os deseja (e assim estará aberta à parceria, o que era mais fácil para os estagiários); ou para uma escola que apresenta resistência à entrada dos nossos alunos (o que seria mais profícuo para sua formação e autonomia). Hoje, penso, entretanto, que é fundamental que possamos ouvir o que a escola e a experiência dos seus docentes nos revelam. Sem dúvida, é muito mais fácil (ou menos difícil) começar um

trabalho compartilhado com uma escola que espera e que deseja isto. Mas, isso também não é garantia de que as condições institucionais sejam favoráveis a nós. Desde o início, não sabíamos que chegaríamos ao ponto de transformação em que nos encontramos: sem retorno, sem possibilidades de retrocesso. O que nos fundamentava era a certeza de que se não houver a tão propalada parceria nos processos de planejamento e tomadas de decisão, nada será efetivamente consolidado. Atualmente, percebemos que o discurso e as ações dos professores foram fundamentalmente alterados. Os meus também. Hoje, nos diferentes espaços de discussão, seja nos Grupos de Trabalho dos quais participamos, seja nos subgrupos de discussão mais ou menos formais, há uma grande preocupação com ações prospectivas, na direção do objetivo que se deseja alcançar.

Sempre me inquietou "dar receitas" aos educadores. Discutíamos semanalmente o fazer cotidiano, mas, principalmente, por que e para que tomar determinada atitude. A reflexividade era, portanto, a viga mestra da arquitetura da formação daqueles educadores, sendo constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

Idália Sá-Chaves ensina-nos que

O quadro teórico no qual o investigador se move e que corresponde ao seu próprio quadro conceptual constitui um referente que pode ser duplamente perspectivado. Em primeiro lugar e, se numa visão retrospectiva, ele constitui a síntese pessoal do seu percurso social de vida, quer naquilo que foi a dimensão formal e intencionalmente formativa desse percurso, quer na dimensão informal e multidimensional do próprio acto natural de viver, tendo por isso uma determinação histórica e individual e uma natureza instável, dependente e complexa. [...] Em segundo lugar e, se numa perspectiva prospectiva, esse mesmo quadro conceptual é um sistema aberto às circunstâncias que, num futuro imediato, o questionem nos seus fundamentos, na sua organização interna e na sua racionalidade intrínseca, criando desse modo as condições para a sua mudança e reorganização. Digamos então que nessa abertura e nessa dependência do vir

por se concretizam as condições da sua própria evolução e desenvolvimento (2002, p. 29-30).

Refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar, na teoria, os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias (nesse caso, psicológicas e educacionais) que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais está inserido. Donald Schön nos ensina que essa dimensão nos obriga a um repensar profundo de toda a problemática da formação de professores: novas questões quanto à natureza do conhecimento, interações, contextos de ensino e aprendizagem, relações entre crenças e ação e as próprias tomadas de decisão (SCHÖN, 1983; 1987).

No início do projeto, percebi que estava tentando ensinar algo aos professores, como se estivesse lecionando, dando um curso, uma aula. Fui, aos poucos, auxiliada pelos debates e pelo meu parceiro da universidade, lembrando-me de que a transmissão de informações não dava nenhuma garantia de transformação. Propus, então, mudanças no funcionamento do próprio grupo, por perceber que mais do que a narrativa e o discurso, deveria haver uma ação compromissada com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, o que fez muita diferença! Nas reuniões, o coletivo começou a ganhar identidade, sugerindo que o conhecimento repercutirá em cada um dos sujeitos individualmente, quando cada um de nós perceber que a fonte de informações não é decorrência apenas de sua visão, mas de uma forma dialógica, dialética e partilhada de olhar para o mundo.

A arquitetura do profissional da educação, dilemas e reflexividade: algumas vigas-mestras

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas em instâncias externas ao próprio contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criadas num processo de emergência a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem. Essa re-

flexão constitui-se necessariamente como prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Tal perspectiva não exclui a participação estratégica de elementos exteriores que, pelo seu distanciamento, possam oferecer outras perspectivas que naturalmente enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão.

Nessa perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares "onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes" (PONTE, 1998, p. 10). Esse ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao *saber trabalhar* coletivamente.

Pode-se dizer que nessa visão dos modos constitutivos da flexibilidade o professor configura-se como um sujeito que, a todo o instante, busca valorizar e dialogar com situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e, ainda, observando o efeito desse processo e das ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico e cultural.

Nesse sentido, cabe dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação, nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas. Dilemas que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração pelo professor dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho, e "da própria concepção do seu papel e função na escola" (DIAS-DA-SILVA, 1994, p.45).

De acordo com Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam, tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o professor como ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão. Outros autores consideram dilema aquelas situações que implicam questões éticas, sendo, por isso, de muito mais difícil resolução e de implicações mais profundas.

Assim, acreditamos ser prudente não considerar os dilemas docentes sob uma visão linear, "que o depure numa fórmula simplista de duas forças em oposição, pois frequentemente encontra-se a ele uma pluralidade de discrepâncias que se inter-relacionam de um modo complexo" (CAETANO, 1997, p. 194). É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar esses dilemas, e um dos caminhos para esse gerenciamento buscar é, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes no cotidiano do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás desses dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los à luz de novos argumentos, caso não estejam contribuindo na resolução dessas situações.

Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas cotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca de sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto a crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante esse processo.

A partir da década de 1980 as pesquisas buscam identificar as ações dos professores, suas diferentes formas de agir, e relacionar estas com o contexto dos alunos e com a matéria lecionada. O professor deixa de ser visto como simples executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto dinâmico e, por isso, complexo e incerto. Esse novo entendimento acerca da formação de professores passa a privilegiar o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica que permite escolhas e opções (SÁ-CHAVES, 2002).

Contrária ao racionalismo tecnicista, a teoria de formação defendida por Schön (1983; 1987) baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que emerge a partir da reflexão sobre a prática. Desafia os profissionais a não ser meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder a novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, dessarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Em

suma, "a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a tomada de decisão" (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Uma concepção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de referenciais teóricos e críticos das realidades em questão, de metodologias de ação, procedimentos facilitadores do trabalho docente de sala de aula (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Alarcão (2001; 2001a; 2001b; 2001c; 1999) demonstra que essa nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem sua prática pedagógica e à forma como os alunos concebem o seu viver de pessoa que aprende. Repercute-se também no papel desenvolvido pelos funcionários e nas dinâmicas introduzidas como parte importante numa concepção de escola como sistema global.

Os defensores da *escola reflexiva* (ALARCÃO, 2001) são, portanto, contrários a escolas que treinam seus professores para ser meros executores de tarefas preestabelecidas e moldam seus alunos para a passividade e a conformidade em busca de padrões sociais. Também não concordam com organizações inflexíveis, abominam as estruturas hierarquizadas, acreditando que não é possível alcançar o sucesso e a autonomia dessa maneira (ALARCÃO, 2001).

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, o professor toma consciência de suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e suas dificuldades, e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá fundamentar-se em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

Em parceria com os professores e profissionais que atuam em outros contextos educativos, o que permite abrir o espectro de referência a outras ciências da educação, há a possibilidade de constituir e reconstruir, na ação conjunta e reflexiva, um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos (pedagógicos e educacionais) promotores da qualidade de ensino, que respondam mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que frequentam as escolas do ensino fundamental.

Os espaços de conversa foram sendo instituídos a partir da convicção de que o seu valor

não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças, mantendo-as e não as dissolvendo, e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 63).

Nessa linha, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal de docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas.

Trilhando os caminhos: o desenvolvimento do trabalho

Tendo como ponto de partida o trabalho compartilhado entre um grupo de 25 professores e a equipe de gestão de uma escola municipal de ensino fundamental, fomos consolidando, a partir de 2003, uma parceria. O projeto de formação proposto em conjunto com a escola foi intitulado Escola Singular: Ações Plurais. Foi inicialmente um pedido de socorro para resolvermos problemas ligados a alunos indisciplinados. Fundamentava-se na busca coletiva de superações, entendidas como possíveis transgressões às práticas rotinizadas na relação ensino-aprendizagem, com vista na melhoria da qualidade do ensino público. Esse projeto, escrito em parceria entre a universidade e a escola, foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2004-2008), que ofereceu bolsas de estudos aos professores e verba para aquisição de material permanente e de consumo, além de subsidiar estudos do meio para os alunos da escola.

Partiu-se do princípio que a reflexividade é o processo desenvolvido pelo profissional que elabora suas teorias e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre seu ensino, suas implicações na aprendizagem e, ainda, sobre condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (ALARCÃO, 2001; 2001a; 2001b; 2001c; 1999; SÁ-CHAVES, 2002).

O fundamento que orientava os debates e as discussões, em reuniões semanais, era a intensificação e o aprofundamento da reflexividade. As múltiplas inquietações provocadas a partir das reuniões de reflexão acontecidas com o grupo de professores, em relação à possibilidade de mudança de estrutura, organização e concepção curricular da escola, foram partilhadas e discutidas com a equipe de gestão da escola. Ao possibilitar a realização de estudos e de encontros de formação para fundamentação dentro dos espaços de reflexão instituídos no contexto escolar, a equipe de gestão mobilizou e motivou todo o corpo docente envolvido,

instaurando o desejo e a vontade de manter os encontros, revelando a importância da parceria com os profissionais da universidade na discussão crítica e fundamentada acerca dos dilemas cotidianos observados e sentidos pelos profissionais em contexto.

As dinâmicas, induzidas ou geradas no projeto desenvolvido na escola, começaram a dar novos contornos às práticas e às ações desenvolvidas, fornecendo indícios de mudança que se faziam presentes nas diferentes formas de trabalho coletivo e nos discursos dos professores acerca de suas possibilidades de aprender, de tomar decisões, de refletir e de superar dilemas, acentuando o caráter coletivo e reflexivo dos procedimentos. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de referenciais teóricos e críticos das realidades em questão, de metodologias de ação, procedimentos facilitadores do trabalho docente de sala de aula, levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

O processo de construção coletiva do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*

Nas linhas do quadro teórico aqui apresentado é possível reconhecer que o processo de reflexividade é o ponto de partida para esse projeto formativo-investigativo. O objetivo do projeto de formação (*Escola Singular: Ações plurais*) era promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola, voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Tal projeto, escrito em parceria entre a universidade e a escola, foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2004-2008), que ofereceu bolsas de estudos aos professores e verba para aquisição de material permanente e de consumo. A parte investigativa do projeto foi a realização de uma pesquisa durante um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro (Portugal), cujos objetivos foram compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica das narrativas dos professores envolvidos, e identificar

estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento das lógicas reflexivas dos participantes em sua busca coletiva, para superar dilemas cotidianos e concretizar a construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Desde o início do projeto formativo realizado na escola, tivemos o cuidado de ir registrando fatos, falas e acontecimentos lá ocorridos: relatos de campo, audiografações das reuniões que foram acordadas com os membros da comunidade escolar, relatos semanais de reflexão produzidos pelos docentes, relatórios semestrais de atividades elaborados, individualmente, por cada um dos professores bolsistas. Essa variedade de dispositivos de registro tem como pressuposto a possibilidade de recorrer a fontes de evidência múltipla que mutuamente ajudem a esclarecer determinados aspectos do pensamento dos professores e apontem direções na observação das diferentes representações.

Para a satisfação dos objetivos do projeto investigativo, contamos com o auxílio do Paradigma Indiciário de Análise (GINZBURG, 1989, 2007), que se constitui como arcabouço teórico que propõe metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Pino (2005), numa visão desse paradigma sob a perspectiva histórico-cultural, ressalta que a procura de indícios de um processo deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa. Conforme esse autor,

[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. Isso coloca-nos diante de opções metodológicas também diferentes. Com efeito, procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo. Mas, por outro lado, verificar a existência de um processo não é, simplesmente, mostrar os fatos que façam parte dele, mas seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo [...] (PINO, 2005, p. 178).

Com base nesse Paradigma, o material recolhido foi lido exaustivamente, buscando identificar indícios que contribuíssem para a dimensão investigativa e construindo a análise do processo de reflexividade docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos. A partir daí, pude-

mos adquirir a necessária familiaridade com o material para emergência de categorias de análise que nos permitiram satisfazer objetivos propostos.

Debruçando-nos sobre o conjunto de (guardados)¹⁴ fomos percebendo que os dilemas e as temáticas discutidos durante os 5 anos em que durou o projeto trataram de: avaliação (discente, docente e institucional); diversidade cultural; identidade; natureza dos processos de aprendizagem dos alunos; relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno, equipe de gestão-professor, professor-professor, equipe de gestão-aluno, professores-pais); supervisão horizontal e vertical (monitoria e tutoria) e questões gerais.

Quando olhamos para os recursos de que lançamos mão, eles foram tanto humanos quanto materiais (leituras sugeridas, instrumentos utilizados).

Baseadas nos princípios de profundo respeito pelos conhecimentos e saberes produzidos pela escola e pelos espaços de conversa, apontamos alguns exemplos de dinâmicas e estratégias (contexto; liderança – universidade; escola; universidade e escola –; natureza – emergentes e previsíveis):

- registro por escrito de cada encontro (com leitura posterior);
- discussão coletiva de textos;
- busca pela indissociabilidade entre teoria e prática;
- articulação entre as discussões e as práticas realizadas em outros espaços/tempos coletivos da escola;
- proposição de novas/diferentes formas de organização da rotina escolar (aulas; outras disciplinas – *Filosofia, Ética e Cidadania*; trimestralidade; professores; estratégias pedagógicas etc.);
- discussão e institucionalização de assembleias de classe;
- socialização do que vinha sendo pesquisado em eventos locais, nacionais e internacionais e outras instituições educacionais;
- produção coletiva de textos sobre a prática docente;
- exercício de liderança na/com a escola (universidade-escola-ambas);
- produção e sistematização de conhecimento sobre a prática;
- realização de estratégias de dinâmica de grupo, jogos e brincadeiras como ativadores da dimensão coletiva;
- vivência pelos professores de estratégia (com seus alunos).

14 Aproveito a expressão cunhada por Geraldí (2003).

Lições aprendidas nesse processo

Observamos que o processo de reflexividade foi se diferenciando, dependendo da temática que ia sendo trabalhada. Quando discutíamos alguma ideia de forma mais aprofundada ou demorada, percebíamos que os professores faziam referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva.

O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostrou que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. Deve ser uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria escola, mas também posicionar-se criticamente em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (2007) que "não basta agir, não basta conhecer. Devemos compreender integradamente".

Assim, podemos dizer que a existência de fundamentação teórica ou de saberes científicos ou técnicos não é condição necessária e suficiente para que as transformações ocorram, deve haver, isso sim, alterações na dimensão pessoal, profissional e relacional. Os processos de formação que permitem compreender a relação dialética entre o individual e o coletivo mostram que não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos. E foi assim que sucedeu na escola: sujeitos em transformação, alterando as suas visões sobre o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, foram provocando mudanças no grupo da escola, de modo que fomos todos nos tornando reflexivos coletivamente. Acreditamos que fizemos parte de recursos e procedimentos que estimularam o pensamento coletivo, sem os quais a coletividade não teria emergido. Destacamos os seguintes *indícios* desse processo:

- professores motivados para aderir ao grupo e para lá se manter;
- desenvolvimento da ação: transformar a escola e promover a sustentabilidade dessa transformação, tendo havido, no início, falas projetadas para o futuro e, depois, o próprio grupo comandou e assumiu a sua liderança.
- houve apropriação de competências por parte dos professores que não as tinham ou não se reconheciam assim, fazendo com que todos nós

podéssemos não só perceber as mudanças, mas termos orgulho de serem sustentadas científica e teoricamente. No início, o grupo era mais passivo, mais ouvinte das informações que presumiam que trouxéssemos (e trazíamos!) da universidade. Depois, foi se apropriando de estratégias que foram lhe informando que eram sujeitos, podendo conduzir seu processo de ensino, desenvolvendo verdadeira rede de coletividade em torno desse processo.

Fomos, assim, (co)instituindo o pensar coletivo, que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório, mas foi fruto de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas.

Esse coletivo, que foi sendo constituído nas reuniões docentes, foi se ampliando para outros grupos da escola. Foram, então, chamados os alunos (por meio das assembleias de classe), os funcionários (que passaram a chamar os pais para discutir em grupo algumas dimensões das relações ocorridas na escola) e os pais. Estes foram convidados a tomar parte no núcleo de pais da escola, inicialmente planejado para discutir questões da sexualidade dos seus filhos, foi ampliado para dimensões que o próprio grupo definiu. Outra progressiva ampliação desse coletivo foi acontecendo nos eventos de que todos nós pudemos participar.

Considerações Finais

No período de realização do trabalho nessa escola municipal (2003 a 2008), fomos percebendo que, mais do que termos um compromisso incontestado com a escola, fomos participantes de um projeto que transformou, de verdade, essa escola pública e também a mim.

Sair da escola e dar término ao projeto foi motivo de muita mobilização, principalmente interna. Quero destacar que a redação do relatório final enviado ao órgão de fomento foi permeada por muita resistência de minha parte, como se, ao perenizar as transformações da escola no papel, pudesse, de alguma forma, significar um ponto final no trabalho. Racionalmente, sei que não é assim. Sei que poderia sair da escola com a certeza de que muitas decisões coletivas são irreversíveis. Os aprendizados, as mobilizações, as relações, as pessoas, os prazeres, os dissabores, as dificuldades, a aposta em um ensino de qualidade, isso sim, ninguém

tira! Queremos, assim, reafirmar que acreditamos na impossibilidade de interromper esse Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*. Podemos, sim, interromper o apoio daquele órgão de fomento a essa escola específica, mas a mobilização, os espaços de conversa não serão interrompidos.

Isso foi ficando claro a cada avaliação que fizemos desse trabalho coletivo. *Ninguém pisou nas flores do jardim que já existia*. Essa fala da diretora, por ocasião da avaliação do Projeto na escola, pode representar o respeito e a construção coletiva do trabalho que foi se (co)instituindo ao longo desses cinco anos, nomeadamente o apreço pelo trabalho que já vinha sendo construído. Outro destaque deve ser dado ao que escreveu o professor de Matemática, no seu relatório anual:

Com certeza não tenho a dimensão exata da extensão das mãos deste Projeto que acolhe pessoas, os seus dedos que não param de se esticar atingindo outros espaços e pegando outros pensamentos. Mãos que algumas vezes são violentas sacudindo tudo, crenças e convicções, mas que fazem surgir o novo quando se abrem.

Entretanto, o ano de 2008 foi o ano das mudanças na escola e algumas delas, devido a sua importância, devem ser destacadas neste texto. A mais importante delas, para mim, foi a decisão da orientadora pedagógica de solicitar a remoção para outra escola. Inicialmente, esta decisão me pegou de surpresa, e acreditava que não se concretizaria – *é só mais um pedido de remoção, como outros, que não será efetivado...* Entretanto, no final do ano letivo de 2007, por incontestes dimensões pessoais, seu pedido foi aceito pela Secretaria de Educação e ela passou a fazer parte de outras unidades educacionais.

Passei muito tempo avaliando com ela, com o grupo e sozinha o que significava a sua saída da escola. Pessoalmente, sempre depus muita confiança no seu trabalho, mas, principalmente, na parceria que vimos estabelecendo ao longo destes cinco anos em que estive na escola. Antes de ir semanalmente à escola, sempre nos falávamos, pessoalmente ou por telefone, para *colocar em dia* os últimos acontecimentos que mobilizaram a escola naquele período. Por várias vezes, discutimos estratégias para promover debates, relevar e revelar aspectos que eram fundamentais para o cotidiano da escola. Havia, sim, uma interdependência entre a universidade – por mim representada – e a escola – representada pela OP.

Com o grupo, a avaliação era de que seu trabalho havia sido tão especial que não se perderiam formas de gestão dos espaços coletivos, nem de sugestões de definições de trabalhos didático-pedagógicos já conquistados. A avaliação que fizemos, ela e eu, acerca de sua saída, também passou por uma certeza de que não haveria retrocessos, e que não poderia ser responsabilizada por problemas de qualquer ordem, até mesmo porque sua decisão passava mais por dimensões pessoais do que profissionais. Como separá-las? Como lembrar que não havia concretamente problemas com seu trabalho na escola? Como buscar cristalizar as dimensões pessoal e profissional do desenvolvimento que vimos, ao longo desses cinco anos, tentando construir como indissociáveis?

Receber a *nova* orientadora pedagógica da escola foi um processo discutido e analisado pelo grupo docente. Ficou claro que deveríamos *deixar* que ela conhecesse a escola, mas, principalmente, que pudesse ter o devido espaço para deixar *suas* marcas de trabalho na escola. E esse movimento foi realizado no primeiro semestre de 2008, com todo o respeito e consideração merecidos por ela. Ela foi, devagar e cuidadosamente, imprimindo outro jeito de orientar pedagogicamente a escola, mostrando que as considerações que faz acerca do cotidiano também trazem importantes contribuições ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, podemos dizer que se tornou mesmo um *membro* da escola, com tudo o que isso significa.

Também penso que houve um período de "luto" em função da saída da OP, mas soubemos respeitar o tempo da nova profissional, em que ela pôde definir seu espaço, sua posição e sua presença na escola, imprimindo um jeito diferente de ser OP nessa escola. Não há, aqui, juízos de valor acerca do fato de ser um trabalho melhor ou pior, mas sim que foi apenas diferente. Mas, a escola, como um todo, precisou lidar com a saída da anterior, da mesma forma como teve que aprender a lidar com a entrada da atual diretora, no final de 2002. No início do ano de 2003, os professores fizeram movimento exigindo que ela colocasse no papel seus princípios educacionais, posicionando-se acerca de como pretendia conduzir a escola. Foi importante, também, a parceria com a universidade, quando pudemos discutir com a escola que o estilo de gerir aquela unidade educacional não era pior do que o outro, mas apenas diferente.

Com base na avaliação que foi feita do trabalho realizado, posso dizer que esse Projeto, para mim, significa muito. Quando eu comecei a desenvolver esse trabalho na escola, em 2003, ele foi a concretização de algumas coisas que eu vinha discutindo teoricamente e buscando realizar na prática há 25 anos. O que ficou mais estabelecido, mais forte de tudo o que aqui vivemos, foi a indissociabilidade entre a teoria e a prática e também entre o desenvolvimento pessoal e profissional.

Eu tive muita consciência, no primeiro semestre do ano letivo de 2008, do meu *desinvestimento* em relação a tal projeto, mas encaro isso como uma proteção psicológica do ponto de vista pessoal. Antigamente, nem passava pela minha cabeça a ideia de estar fora da escola a partir de outubro, contudo tive que me preparar afetivamente para sair de lá. Hoje, eu encaro essa não possibilidade, pensando que a sua interrupção não quer dizer menos investimento pessoal e profissional. Todas as mudanças que ocorreram comigo, quer do ponto de vista pessoal, quer do profissional, foram muito profundas. Tenho afirmado que eu posso sair da escola, mas a escola nunca vai sair de dentro de mim.

Cada vez mais tenho participado de fóruns de discussão em que tenho deixado claro que, quando há um problema na escola não é uma palestra ou um curso que resolvem. Ou se faz a discussão do problema cotidianamente ou nada disso tem sentido. Não se transforma nada com decreto. Desde o início de 2003, vimos trabalhando arduamente, mas percebemos mudanças muito significativas do Projeto Político-Pedagógico da escola apenas em 2006. Ali, podíamos realmente dizer que as mudanças e transformações sugeridas eram amadurecidas para o grupo como um todo. Tenho muito prazer em ter participado do Projeto, quer do ponto de vista profissional, quer pessoal. Aprendi muito nesse trabalho, durante os anos que vimos atuando juntos. Com certeza, foi necessário exercer certo controle do meu turno de fala, para me lembrar que os professores não precisavam ser conduzidos por alguma ideia, mas que era fundamental discutir as implicações educacionais de suas crenças e teorias.

A parceria também exercida entre os membros da universidade contribuiu sobremaneira para que fossem alterados inclusive nossos modos de fazer educação, nossa autocrítica acerca do trabalho. Não foi só pelo Projeto, mas pelo conjunto de encontros com todas as pessoas, na relação universidade-escola, mas, nomeadamente, a parceria-cúmplice com o

professor que dividiu comigo essa coordenação. Quando iniciamos o Projeto não sabíamos exatamente quais eram as concepções do outro acerca do fazer educação. Fomos, cotidianamente, construindo respeito mútuo pelo trabalho, que se estendeu para a universidade. A partir de discussões que vimos desenvolvendo na escola acreditamos que pudéssemos estar no mesmo grupo de pesquisa, pois comungamos de várias dimensões acerca do cotidiano da escola. A partir de então, vimos desenvolvendo parcerias outras na produção científica que perpassam, sem dúvida, pelo apreço e admiração que temos pelo trabalho do outro.

Acreditamos que não dá mais para pensar na formação de professores sem haver relação entre diferentes lugares que produzem conhecimento em diferentes dimensões, com pessoas que não se ouvem e não se leem. Não somos nós, da universidade, que estamos dizendo que a reflexão acerca do trabalho docente provoca algumas transformações. Quem está dizendo é o professor, que produziu o texto, que analisou sua prática cotidianamente, que vai produzindo algumas certezas sobre o trabalho coletivo na escola.

Assim, foi dada visibilidade a um grupo de professores que considerava difícil trabalhar com alunos indisciplinados, e isso foi possível ao apostar-mos na mudança de estratégias de ação e modos de fazer educação em sala de aula. Os alunos tiveram vez e voz, e os professores passaram a olhar para o comportamento dito indisciplinado como algo que poderia ser alterado. O trabalho foi coletivizado, dividiu-se a responsabilidade entre todos os membros do grupo. Agora não é mais possível dizer que *"aqueles alunos do professor X são assim ou assado"*. Agora são *nossos* alunos e *todos* temos que atuar em parceria se queremos mesmo transformar a situação. Problemas de indisciplina e agressividade continuam a acontecer, sem dúvida, mas, agora, olhamos para eles de outro modo. Não há ilusão de que alunos ficaram *"adequados e bonzinhos"* (e nem é isso que queremos!), mas, sim, que temos modos outros de lidar com as relações em sala de aula.

No início do segundo semestre de 2008, ao discutir com a escola a continuidade dos espaços de conversa mais diretamente vinculados ao Projeto, houve unanimidade em definir a continuidade dos grupos de trabalho pelo menos até o final desse ano letivo. Entretanto, por questões de ordem pessoal, alguns professores preferem não manter as reuniões dos subgrupos, sugerindo que se invista nos espaços coletivos institucionalizados para que mantenha a sua característica acadêmico-pedagógica.

Por acreditarmos que o grupo precisava vivenciar a autogestão do grupo de estudos, nós, da coordenação, sugerimos que estaríamos presente apenas quinzenalmente, deixando claros os motivos de ausências. O grupo concordou que a partir do início do mês de outubro faríamos uma agenda para definir as datas dos encontros. Se assim não fosse, deixaríamos de acreditar na irreversibilidade de transformações já definidas. Somos um coletivo. Vamos coletivamente encontrando caminhos outros.

Finalmente, podemos dizer que não houve, portanto, nada de natural ou espontâneo no desenvolvimento desse projeto formativo-investigativo. Ao longo desses anos, temos percebido que o investimento que os professores vêm fazendo no seu processo pessoal de aprendizagem, como aprendizes e estudantes nos diversos grupos de trabalho da escola, teve implicação direta no processo de aprendizagem de seus alunos. Isso também aconteceu comigo: uma psicóloga, formada há quase 30 anos, mas que teve meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal promovido na/com a escola, provocando mudanças na minha prática também como docente da universidade. Como já disse, estou e sou profundamente implicada nas transformações que foram lá acontecendo. Não só o processo de reflexividade dos professores, mas também o meu foram se ampliando, porque me senti parte integrante da escola, do seu grupo de pessoas, que se emociona, se sensibiliza, se angustia, se desespera, mas, principalmente, se orgulha de perceber o movimento de transformação pelo qual todos fomos passando.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Do olhar supervensivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2001a. p. 11-55.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Supervisão da formação*. Porto: Porto Editora, 2001b.

_____. Profissionalização docente em construção. *Anais do II Congresso In-*

ternacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre: Edições ULBRA, 1999. p. 109-118.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Coimbra, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto Editora, 1997.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39- 47, maio 1994.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia*. Tese (Doutorado) – FE/Unicamp. Faculdade de Educação, 1993.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: SCLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostky*. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat*, Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, abril e maio de 2007.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

_____. *The reflective practitioner: how professional thinking in action*. New York: Basic Books, 1983.

SOLIGO, Rosaura Angélica. *Quem forma quem? – instituição de sujeitos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

Projeto Educação Precoce: um instrumento para a formação do psicólogo escolar/educacional

Leny Meire Correa Molinari Carrasco

Resumo

A elaboração e a realização do Projeto Educação Precoce deveu-se a uma demanda provinda dos Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, no estado do Tocantins, para atendimento de crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses que supostamente possuíam necessidades educacionais especiais. O alcance do projeto, entretanto, foi maior, pois ele possibilitou a oferta de estágio em equipe multiprofissional para estudantes de Psicologia, o que contribuiu para que a práxis do psicólogo escolar/educacional fosse multiplicada e voltada para uma intervenção que objetivasse o processo ensino – aprendizagem mediante metodologias pedagógicas e não baseadas no modelo médico. Além da Psicologia este projeto também possibilitou que estudantes das áreas da Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia pudessem vivenciar uma formação na área escolar de forma interdisciplinar, por meio da utilização da Metodologia da Problematização.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação Precoce, Interdisciplinaridade.

Introdução

Em agosto de 2005, a Secretaria Municipal da Educação de Palmas, no Tocantins, iniciava a formação de uma equipe multiprofissional por meio da oferta de vagas no concurso público do mesmo ano, com lotação dos profissionais na Gerência da Educação Especial. O gerente queria formar uma equipe com quatro psicólogos, quatro fonoaudiólogos, quatro assistentes sociais, pedagogos com especialização em psicopedagogia e educação especial, como também professores itinerantes.

No entanto, até aquele momento, a gerência era composta por quatro fonoaudiólogas, dois psicólogos, três assistentes sociais, dois professores itinerantes e uma psicopedagoga.

Em 2005 existiam na rede oito unidades de educação infantil e em média chegavam à Gerência da Educação Especial dez casos por mês de crianças pertencentes à faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, que, supostamente, tinham necessidades especiais. No início de 2006, um dos psicólogos encerrou suas atividades na Secretaria da Educação e as reiniciou na Secretaria da Saúde do mesmo município, o que definiu a existência de apenas uma profissional da Psicologia na equipe. Assim, não era possível que apenas uma psicóloga pudesse intervir em todos os Centros de Educação Infantil e acreditava-se que seriam necessários pelo menos mais sete profissionais da Psicologia, sendo um para cada unidade.

Deve-se salientar que essa demanda se referia apenas à educação infantil, porém o município também é responsável pelo ensino fundamental, o que na época significava mais 37 unidades sob a responsabilidade da mesma psicóloga.

Diante disso, o desenvolvimento de um projeto que pudesse ampliar a possibilidade de atendimento revelou-se imprescindível. Naquela ocasião, o gerente de Educação Especial, ao verificar essa necessidade, apresentou à psicóloga um projeto de estimulação precoce que havia sido escrito pela gerente e a psicóloga anterior a ele. Tinha o gerente o intuito de saber se era possível desenvolver o projeto, que se caracterizava por ter visão clínica de intervenção, com percepção da necessidade de uma equipe multiprofissional, mas não contemplava a interdisciplinaridade em seu planejamento da ação.

Para ampliar a possibilidade de atendimento, propôs-se uma ação no campo da Psicologia escolar e educacional, por meio de um projeto de pesquisa e intervenção intitulado *Educação Precoce*, cujo principal objetivo seria atender crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade que possuíssem necessidades educacionais especiais com laudo médico que as comprovasse.

Desenvolvimento

Filosofia de Trabalho

O projeto a ser reescrito precisava contemplar duas características importantes: um modelo pedagógico e não médico de intervenção, por parte da Psicologia Escolar e Educacional e a formação de uma equipe multiprofissional que funcionasse de forma interdisciplinar.

A primeira característica referente a um modelo pedagógico e não médico de intervenção vem ao encontro do que Meira (2003) apresenta, por meio de autores como Patto (1984), Kouri (1984), Urt (1989), Antunes(1988) e Almeida (1985), que dão início a uma discussão sobre a atuação da Psicologia escolar em que o rompimento com o modelo médico que "sustenta os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização dos problemas educacionais" (MEIRA, 2006, p. 22) clareou as atribuições inerentes ao psicólogo escolar, ou seja, de apoio no processo ensino-aprendizagem que levasse em consideração o homem em seu contexto histórico-social, em que a escola seria o veículo transformador da realidade, mediante de um processo dialético do conhecimento.

Meira (2003) salienta que a práxis do psicólogo escolar vem sendo questionada desde a década de 80, ao citar o livro *Psicologia e Ideologia*, de Patto (1984), no qual a autora observou que os psicólogos que atuavam no contexto da escola desenvolviam suas atividades baseados no modelo médico.

Nesse sentido, Patto (1984) sugere repensar a formação do psicólogo escolar tendo como pressupostos críticos as concepções de homem e a relação entre a escola e a sociedade a partir de uma visão socio-histórica.

Outro autor que serve de referência para o questionamento a esse respeito é Libâneo (1997, p. 154), ao enfatizar que a mais grave limitação do ensino da Psicologia educacional é a distância entre seu conteúdo e a prática escolar.

A segunda característica referente à formação de uma equipe multiprofissional que funcionasse de forma interdisciplinar vai ao encontro do que Jantsch e Bianchetti (2000) definem como necessário para que a equipe multiprofissional pudesse avançar no desenvolvimento efetivo de suas ações.

[...] embora o especialista seja necessário, pois é ele que garante verticalização na pesquisa e na análise de um objeto-problema e é a ele que devem ser creditadas grandes descobertas e conquistas da

ciência, ele não teria chegado a tantas descobertas mantendo-se no limite da sua especialidade. Às descobertas chega-se estabelecendo conexões, links ou, em outras palavras, apelando para aportes de 'n' ciências ou disciplinas. A metáfora adequada aqui é a da rede e não o fio isolado. (JANTSCH e BIANCHETTI, 2000, p. 10)

Assim, hipotetizou-se, a partir das colocações de Moraes e Manzini (2006), que era necessária a adoção de uma metodologia de sistematização para o estudo dos casos em grupo interdisciplinar e que este oportunizasse a verificação não só dos aspectos orgânicos, mas também sociais, já que, de acordo com esses autores, a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos e pesquisados no campo da saúde tem sido questionada, e por isso têm-se buscado alternativas pedagógicas que privilegiem a preocupação com o compromisso social. Ou seja, seria uma busca pela humanização do aprendizado, ao colocar o estudante como sujeito ativo, no que se refere à aquisição do conhecimento, bem como sua aplicabilidade no contexto social.

A mudança do enfoque e da forma do processo ensino-aprendizagem, relativo às profissões ligadas à saúde, revela-se imprescindível, pois

[...] o modelo hegemônico da formação médica que enfatiza as especializações, o enfoque biológico e o atendimento individual, hospitalar e curativo não responde às necessidades da população. (MORAES e MANZINI, 2006, p. 126).

Para esses autores, a área da saúde necessita perceber o ser humano constituído socialmente, o que permitiria uma avaliação e percepção globalizada dos aspectos orgânicos manifestos pelo sujeito.

Paralelamente a esses pensamentos que ganhavam força em outras áreas do conhecimento, o Sistema Único de Saúde (SUS), ao ser criado na mesma década (mais especificamente em 1988), elegeu como seu objetivo principal a revisão do atendimento à população baseado no modelo médico, no intuito de substituí-lo por outro, que levasse em consideração as questões sociais. A primeira especialidade a fazer tais mudanças no contexto acadêmico foi a Medicina, conforme descrevem Moraes e Manzini (2006), ao dizer que:

Algumas propostas surgiram na década de 1990. Almeida as analisou e considerou a mais consistente e estruturada a que se refere à proposta UNI (Uma nova iniciativa na educação de profissionais de saúde: união com a comunidade), acrescentando que, apesar de suas debilidades, ela é a responsável pelos processos de mudança mais avançados. Processos de Avaliação realizados pela Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (Cinaem) contribuíram para que se estabelecessem em 2001 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Porém, para se efetivarem, estas necessitam também de políticas de saúde, articulação entre a academia, os serviços de saúde e a sociedade, e a constituição de sujeitos sociais tanto no contexto escolar quanto na prática médica. (MORAES E MANZINI, 2006, p.126).

Moraes e Manzini (2006) citam também a experiência da Faculdade de Medicina de Marília (Famema), que desde 1997 utiliza-se de uma nova metodologia, denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Outra universidade que também adotou essa metodologia de ensino, de acordo com Berbel (1998), foi a estadual de Londrina no Paraná, desde 1998.

Dessa forma, a proposta da metodologia ABP parecia ser a mais adequada para a realização dos grupos de estudo, pois, oferece uma sistematização de busca de conhecimento muito bem estruturada, onde

A discussão de um problema se desenrola em duas fases. Na primeira fase o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, após estudo individual realizado fora do grupo tutorial, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos. (<http://www.uel.br/uel/pbl/> apud BERBEL, 1998, p. 146)

Entretanto, os casos do projeto Educação Precoce seriam reais, o que, de acordo com Berbel (1998), vai ao encontro da Metodologia da Problematização, que utiliza a observação da realidade como foco de estudo e não como o que acontece na metodologia ABP, em que os casos estudados são problemas de ensino elaborados por uma equi-

pe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo acadêmico, ou seja, não são problemas reais, mas baseados em casos reais.

Diante disto, o Método do Arco, de Charles Maguerez, descrito por Bordenave e Pereira (1982) apud Berbel (1998) revelou-se como a primeira referência de sistematização da Metodologia da Problematização.

Nesse esquema constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática). (BERBEL, 1998, p. 141-142)

Berbel (1998), ainda salienta que não se devem confundir as duas metodologias, uma vez que estas possuem características específicas que as diferenciam, como citado anteriormente: uma se baseia em casos reais (ABP) e a outra (Problematização) estuda os casos que acontecem na vida real.

Para a construção teórica do projeto Educação Precoce, esse entendimento precisava ficar claro, a fim de que a sistematização metodológica das atividades pudesse ser eficaz.

Dessa forma, o projeto foi planejado levando em consideração que os estagiários interviriam em casos reais, e não imaginários, e a metodologia adotada para tal fim foi a da Problematização, para o desenvolvimento dos estudos em grupo.

Metodologia dos Estudos em Grupo

A prática interdisciplinar seria desenvolvida por meio de grupos de estudo formados por áreas diferentes, para que essas áreas pudessem ter pontos de encontro teóricos, como, por exemplo, colocar para discutir, em um mesmo grupo, estudantes de Psicologia com estudantes de Pedagogia e, também, estudantes de fisioterapia com estudantes de Educação Física.

Foi definido que os encontros para estudo aconteceriam duas vezes por semana, uma para levantamento de pontos-chave e teorização a partir da problematização dos casos, como também a distribuição de conteúdo a ser pesquisado pelos estudantes, e outra para hipóteses de solução e discussão do que foi pesquisado.

Quanto à observação da realidade, esta seria realizada de forma sistematizada, pela utilização de fichas de avaliação de comportamento baseadas em Piaget (1975) e aconteceriam em dois momentos específicos: um na primeira semana antes das intervenções e outro no final de dezesseis encontros, previamente determinados por meio de cronograma de atividades baseadas no calendário escolar.

As áreas motora, linguística, social e cognitiva, deveriam ser analisadas e anotadas da seguinte forma: comportamento adquirido, comportamento em aprendizagem ou não adquirido, levando em consideração a idade do participante, em meses. Após dezesseis encontros essas fichas deveriam ser novamente utilizadas, para verificar se havia ocorrido uma evolução ou não.

Na realização do projeto, era interessante que houvesse esses dois encontros para estudo, porém evidenciou-se a necessidade de um terceiro para a socialização com os outros grupos, para que houvesse discussão mais ampla e a possibilidade de que os profissionais se manifestassem, fosse para corrigir ou para somar conhecimentos de forma dialógica.

Dentro de cada grupo os profissionais ficaram como responsáveis pela tutoria dos alunos, no entanto não podiam se manifestar de forma expositiva, pois eram apenas mediadores e facilitadores do processo dialógico entre as áreas do conhecimento envolvidas. Isso deveria acontecer assim para evitar a influência das áreas de cada tutor, indo ao encontro do objetivo da metodologia, que é, de acordo com Berbel (1998), fazer o aluno procurar o conhecimento ao despertar nele o olhar de um pesquisador.

Dessa forma, o papel do responsável pelo grupo seria o de ajudar o aluno a questionar o que estava sendo observado e estudado. Ali os profissionais não eram psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, educadores físicos, nutricionistas ou fonoaudiólogos, e sim facilitadores da busca do conhecimento.

No que se refere à aplicação à realidade (prática), esta aconteceria duas vezes por semana, nos centros de educação infantil, com as crianças participantes do projeto, sendo as atividades com as crianças, neste momento (por falta de percepção), ainda individualizadas.

A avaliação das atividades por parte dos profissionais aconteceria uma vez por semana, para verificar o andamento do projeto, discutir as necessidades que iriam se apresentar e planejar novas estratégias de ação.

Projeto Piloto

A fim de organizar as duas características filosóficas de atuação e a sistematização das metodologias propostas, que eram desconhecidas na prática até aquele momento, decidiu-se que o projeto funcionaria como piloto, por dois motivos: primeiro seria o menor custo, pois não havia como pleitear a contratação de todos os profissionais que ele exigia. Os profissionais que existiam já concursados e que tinham interesse em desenvolvê-lo eram uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Segundo, era preciso organizar, na prática, a teoria até aqui apresentada.

Então, em agosto de 2006 o projeto estava pronto no papel e com algumas pequenas articulações. Assim, pretendia-se formar duas equipes compostas por estagiários de Psicologia, Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia, portanto, já que contávamos com duas profissionais, totalizando a necessidade de oito estagiários. Tentou-se oferecer o estágio de forma voluntária, no entanto, os estagiários faltavam com muita frequência, não estudavam e sempre reclamavam da falta de dinheiro para ir até os centros de educação infantil, sem contar que nenhum estudante de fisioterapia se interessou pelo projeto.

Em virtude desses fatos, pode-se perceber que seria necessário oferecer bolsas (ajuda de custo), pois se acreditava que isso proporcionaria maior interesse pelo projeto, bem como maior envolvimento dos estudantes, além do fato de que cada bolsista deveria dedicar-se ao projeto por 20 horas semanais.

No entanto, conseguir oito bolsas na Secretaria parecia algo inalcançável, pois era necessário que o secretário de Educação tivesse conhecimento acerca dessa necessidade do projeto, para que elas fossem disponibilizadas. Isso foi possível em virtude de a diretora da Educação Infantil ter interesse idealizador de uma educação infantil de qualidade e ter acreditado que o projeto poderia proporcioná-la: ela pleiteou as bolsas e o secretário de Educação de pronto as disponibilizou.

O projeto Educação Precoce em formato piloto se desenvolveu durante seis meses, respeitando o calendário escolar e seguindo o seguinte cronograma: capacitação dos estagiários, recebimento dos nomes das crianças indicadas pelos Centros de Educação Infantil (CMEI), visita as CMEIs, avaliação das crianças, intervenções e grupos de estudo, reavaliação, tabulação e análise dos dados obtidos.

A partir dos dados obtidos pudemos observar que as crianças adquiriram mais de cinquenta por cento dos comportamentos esperados para a sua idade, o que indicava que as crianças que chegavam para atendimento com diagnóstico de comprometimento intelectual sofriam apenas de falta de mediações adequadas para o seu desenvolvimento. Assim, quando esses dados, em forma de gráficos, foram apresentados para o secretário de Educação, este ficou extremamente satisfeito e pediu que o projeto fosse expandido, autorizando, para isso, a contratação de cinco outros profissionais, conforme fosse necessário, e mais vinte e quatro bolsas de estágio.

A Continuidade do Projeto

Em 2007, o projeto não andou, por falta de recursos financeiros. No entanto, foi escrito um projeto para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em busca de recursos para a compra de materiais pedagógicos e para a formação de professores. Em 2008 os recursos financeiros para o desenvolvimento do projeto estavam previstos e reservados, por meio do projeto de trabalho anual (PTA) da Secretaria Municipal da Educação de Palmas (TO), o que possibilitou a normalidade do seu andamento, bem como o planejamento e a execução de uma formação para professores com recursos oriundos do FNDE.

O cronograma das atividades seguiu a seguinte sequência: o edital de seleção dos profissionais e dos estagiários, capacitação dos estagiários, reunião com as diretoras e orientadoras dos centros de educação infantil, indicação dos nomes das crianças pelas CMEIs, visita aos Centros de Educação Infantil pelos estagiários, avaliação das crianças, intervenções e grupos de estudo, reavaliação, tabulação e análise dos dados obtidos.

Deve-se salientar que as intervenções com as crianças em 2008 já eram divididas em individual e em grupo na sala de aula, com a utilização de estratégias pedagógicas que oportunizassem a inclusão social.

Para o ano de 2009, o projeto conta com a disponibilidade de recursos exclusivos para seu desenvolvimento, o que garantiu a contratação de seis profissionais das áreas da Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, sendo as duas últimas incluídas neste ano.

O recurso também é destinado para o pagamento de vinte e quatro bolsas de estágio nas áreas da Psicologia, da Pedagogia, da Fisioterapia e da Educação Física.

Pretende-se que neste ano as atividades com as crianças sejam todas desenvolvidas dentro das salas de aula, mediante técnicas pedagógicas inclusivas, o que possibilitará a não exclusão do indivíduo-foco. Quanto às atividades de desenvolvimento dos grupos de estudo: continuarão ocorrendo duas vezes por semana e, a cada quinze dias, estudos dirigidos por área e, também a cada quinze dias, apresentação para o grupo maior, com o objetivo de socialização das atividades estudadas e desenvolvidas pelos grupos menores.

Reflexão das Atividades Desenvolvidas

Projetos intitulados de Estimulação/Educação Precoce existem vários no país, no entanto, este possui dois grandes diferenciais: a sistematização da interdisciplinaridade entre os estagiários das várias áreas e entre os profissionais e o fato de que as atividades são voltadas para o pedagógico e passíveis de ser refeitas pelas professoras.

Esse comparativo foi possível a partir de uma pesquisa realizada por Bauru (2001):

No presente estudo, foram analisados oito programas de estimulação precoce. A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionadas sete categorias para análise, consideradas cruciais no planejamento e organização dos mesmos: parâmetros de elegibilidade, procedimentos de avaliação, propostas de intervenção, reavaliações, composição e participação da equipe de profissionais, planejamento individual e participação da família. (BAURU, 2001, p. 1)

A partir do estudo realizado por Bauru (2001) foi possível constatar que o projeto Educação Precoce satisfaz as categorias de parâmetros de elegibilidade que eram realizados pelas orientadoras da escola, com procedimentos de avaliação e reavaliação, os quais foram sistematizados pela adoção da observação dos comportamentos descritos por Piaget (1975), com propostas

de intervenção e planejamento individual. Tais categorias eram realizadas por meio da Metodologia da Problematização e de forma interdisciplinar, com a composição e a participação da equipe de profissionais.

No entanto, a categoria referente à participação da família ficou focada apenas na realização de entrevistas, o que se pretende corrigir em 2009, por meio de um projeto de apoio intitulado Projeto de Orientação a Pais e Professores (POPP), que terá como objetivo desenvolver grupos de estudo na forma de problematização com os professores, contemplando uma oitava categoria, e a realização de oficinas pedagógicas com os pais, contemplando a sétima categoria citada.

Entre essas categorias, Bauru (2001) não analisou o processo da interdisciplinaridade, nem se as atividades de planejamento eram voltadas para a prática pedagógica com crianças. No entanto, a autora concluiu que "a composição da equipe de profissionais, segundo a sugestão das diretrizes, está presente em apenas um dos programas; dos demais, três nem fazem referência a ela". Portanto, apenas o fato de existir uma equipe multiprofissional já revela um diferencial importante do projeto.

Outro diferencial durante as atividades é que, na hora da interação com a criança, não importava de que área era o estagiário, pois ele ali também atuava como o profissional responsável pelo grupo de estudo: um mediador das interações da criança com seu meio, a fim de que essa possa alcançar o potencial descrito por Vygotsky (1996), quando explica a zona proximal do desenvolvimento.

Considerações Finais

O projeto ainda precisa de reformulações, tais como as citadas anteriormente. Será necessário também o desenvolvimento dos grupos de estudo com os principais atores envolvidos, no caso, professores e pais.

Deve-se salientar que os grupos de estudo realizados pelos estagiários possibilitaram-lhes o pensar e repensar a prática, o que enriqueceu o processo de construção de conhecimento deles. A interação de diferentes ciências favoreceu a reflexão das práticas e isso possibilitou preparar os profissionais e os discentes para a atuação eficaz com as crianças, pois privilegiou a percepção de que estas são constituídas por diversas especificidades, ou seja, orgânica, cognitiva e social.

Foi constatado que os grupos de estudo proporcionaram a formação de futuros profissionais críticos e abertos a mudanças, que estas ocorrem a todo o momento no meio social, e, ainda, que a metodologia adotada possibilitou a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não foi centrada em uma única especialidade, mas enfatiza a relevância de todas as ciências envolvidas no processo.

Os encontros de avaliação das atividades do projeto realizados pelos profissionais às quartas-feiras, oportunizaram discussões a respeito do andamento do trabalho, o que configurou novas estratégias de planejamento das ações.

Sendo assim, a realização dos grupos de estudo favoreceu uma oportunidade ímpar, no que diz respeito ao processo dialético, em que a reconstrução de conceitos, posturas e soluções diante da realidade resultou em um melhor processo de trabalho das áreas envolvidas e, conseqüentemente, assegurou uma prática eficaz e de qualidade com os alunos da Rede Municipal de Educação de Palmas (TO).

O projeto Educação Precoce foi além de seu objetivo inicial, que era atender as crianças: ele atendeu os graduandos de Psicologia, Educação Física, Fisioterapia e Pedagogia, no que diz respeito à formação acadêmica, pois por meio dele oportunizou-se a esses acadêmicos a prática profissional de forma interdisciplinar.

Evidenciou-se também que a metodologia da problematização é fundamental para a realização do processo interdisciplinar, já que oportuniza a sistematização do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento envolvidas no projeto.

Referências

BAURU, A. P. A. S. *Análise Qualitativa de Propostas de Programas de Estimulação Precoce*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicologia do Desenvolvimento Humano: Prevenção, Intervenção e Processo de Ensino-Aprendizagem. 2001.

BERBEL, N. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas*. Interface: com Saúde Educ:1998; 139-54p.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S.

L. M.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social. O Homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. *Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema*. Rev. Bras. Educ. Med: Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, dez. 2006.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Este livro é resultado do Prêmio Profissional Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola, oferecido pelo Conselho Federal de Psicologia entre os anos de 2008 e 2009. Ele tem como objetivo dar visibilidade às experiências de construção de processos educativos na escola que enfatizem a contribuição da Psicologia na luta pela construção de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade.

ISBN 978-85-89208-28-4



9 788589 208284

Setor de Administração Federal Sul (SAF/Sul), quadra 2, lote 2,
Edifício Via Office - sala 104 - Brasília -DF, CEP 70.070-600