

SVE

CLASS.: 370.15

G 112 p.

TOMBO: 757

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

CAMPUS - MARÍLIA

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROJETO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR NUMA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO INTERIOR DO
ESTADO DE SÃO PAULO.

1410000757



Orientanda - Eliane Silva Gabas

Marília - 1995

370.15
G112p
757 tese

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
CAMPUS - MARÍLIA

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROJETO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR NUMA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO INTERIOR DO
ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Área de Concentração - Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre, sob orientação do Dr. Celestino Alves Silva Júnior.

Prof.^a, Dr.^a, Yvonne Gonçalves Khouri

Dr. José Misael Ferreira do Vale

Orientanda - Eliane Silva Gabas
Marília - 1995



Ao Celso,

amigo e companheiro;

Ao Alessandro,

que do amor nasceu e com amor nos ensina a cada dia;

Aos meus pais e sogros,

pelo inesgotável e presente amor;

A Deus,

o "autor", que me ensinou:

"Ainda que eu tenha o dom de profetizar

e conheça todos os mistérios,

ciência; ainda que eu tenha tamanha fé

ao ponto de transportar montanhas,

tiver amor, nada serei" (1 Cor. 13. 2).

Comissão Julgadora

Prof.º. Dr. Celestino Alves Silva Júnior

Prof.ª. Dr.ª. Yvonne Gonçalves Khouri

Dr. José Misael Ferreira do Vale

AGRADECIMENTOS

ao mestre Celestino,

Ao Celso,

que com paciência e afeto me orientou;

amigo e companheiro;

à amiga Mariza,

Ao Alessandro,

que me estimulou e apoiou no início desta trajetória;

que do amor nasceu e com amor nos ensina a cada dia;

à amiga Elenita,

Aos meus pais e sogros,

que me incentivou e ajudou na chegada;

pelo inesgotável e presente amor;

à Ana Sílvia, Jaqueline e Maria Wilma,

A Deus,

pelo compartilhar cotidiano da tarefa;

o "autor", que me ensinou:

"Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé ao ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei" (I Cor. 13: 2).

aos profissionais educadores e alunos das escolas públicas municipais,

pela grandeza que demonstram no enfrentamento das lutas com as quais me solidarizo.

AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo 1	
ao mestre Celestino, O projeto realizado na Prefeitura Municipal de Bauru.....	09
que com paciência e afeto me orientou;.....	09
1.2. 2.º momento - a proposta.....	11
1.3. 3.º momento - o resgate da história.....	12
à amiga Marisa, - os passos preparatórios.....	16
1.5. 5.º momento - a elaboração do projeto.....	22
que me estimulou e apoiou no início desta trajetória;	
Capítulo 2	
à amiga Elenita, O projeto existente na Prefeitura Municipal de Bauru.....	26
que me incentivou e ajudou na chegada;.....	26
2.1.1. A Área 1.....	27
- o treinamento.....	30
à Ana Silvia, Jaqueline e Maria Wilma, - regras, justificativas e princípios do atendimento.....	31
pelo compartilhar cotidiano da tarefa;.....	35
2.1.3. A Área 4.....	37
2.1.4. As áreas 5, 6, 7 e 8.....	39
aos líderes da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, 2.3. A visão das praticantes.....	40
pela colaboração nas entrevistas;	51
Capítulo 3	
aos profissionais educadores e alunos das escolas públicas municipais, atendido na Prefeitura Municipal de Bauru.....	55
3.1. As dinâmicas das avaliações.....	55
pela grandeza que demonstram no enfrentamento das lutas com as quais me solidarizo.....	56
3.1.3. Da área 3.....	62
3.1.4. Da área 4.....	64

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo 1	
O projeto realizado na Prefeitura Municipal de Bauru.....	09
1.1. 1.º momento - o retorno.....	09
1.2. 2.º momento - a proposta.....	11
1.3. 3.º momento - o resgate da história.....	12
1.4. 4.º momento - os passos preparatórios.....	16
1.5. 5.º momento - a elaboração do projeto.....	22
das possibilidades.....	99
Capítulo 2	
O projeto existente na Prefeitura Municipal de Bauru.....	26
2.1. Objetivos e pressupostos do projeto.....	26
2.1.1. A Área 1.....	27
- o treinamento.....	30
- a supervisão preparatória.....	31
- regras, justificativas e princípios do atendimento.....	32
2.1.2. As áreas 2 e 3.....	35
2.1.3. A área 4.....	37
2.1.4. As áreas 5, 6, 7 e 8.....	39
2.2. As condições da prática.....	40
2.3. A visão das praticantes.....	51
Capítulo 3	
O projeto pretendido na Prefeitura Municipal de Bauru.....	55
3.1. As sínteses das avaliações.....	55
3.1.1. Da área 1.....	56
3.1.2. Da área 2.....	60
3.1.3. Da área 3.....	62
3.1.4. Da área 4.....	64

RESUMO

3.2. Primeira tentativa de interpretação.....	66
---	----

Capítulo 4

O projeto possível na Prefeitura Municipal de Bauru.....	81
4.1. Retomando a tentativa de interpretação.....	81
4.2. Buscando definir um horizonte desejável.....	88
4.3. Fixando algumas expectativas básicas.....	91
4.4. Identificando o movimento possível.....	94

Conclusão

A compreensão dos limites como recurso para a ampliação das possibilidades.....	99
---	----

Bibliografia.....	107
-------------------	-----

Anexo 1.....	112
--------------	-----

Anexo 2.....	113
--------------	-----

RESUMO

De acordo com a tendência apresentada a partir da década de 80 a Psicologia Escolar vem se revelando como uma área de conhecimento potencialmente capaz de contribuir junto ao processo de democratização educacional.

A credibilidade neste potencial me levou ao desenvolvimento deste trabalho, cujo objetivo é descrever e analisar o Projeto "Aprimoramento do Nível de Consciência Técnico e Pessoal dos Profissionais Educadores Pertencentes a Secretaria Municipal da Educação de Bauru". Este projeto foi criado para nortear a ação de quatro psicólogas escolares na referida secretaria e o período delimitado para a análise foi o ano de sua implantação, isto é, 1994.

A análise do projeto se sustentou nos referenciais teóricos críticos da Psicologia e da Educação e se encontra traduzida em quatro capítulos e na conclusão.

No primeiro, "O Projeto Realizado na Prefeitura Municipal de Bauru", resgatei a história da Psicologia Escolar dentro da referida prefeitura, com o intuito de ao compreender o passado, encontrar a significação do "Projeto Existente", o segundo capítulo. Nele, decretei detalhadamente as áreas de atuação previstas no projeto, seus objetivos e pressupostos e as condições práticas nas quais ele se realiza.

No "Projeto Pretendido na Prefeitura Municipal de Bauru", terceiro capítulo, apresentei os resultados obtidos nas áreas implantadas em 1994 e as considerações levantadas confirmaram que os referenciais teóricos/práticos do projeto representam um dos caminhos sugeridos por todos aqueles que têm estudado e pesquisado sobre novos modelos de atuação para uma Psicologia Escolar mais crítica e comprometida com a transformação social.

Os limites do projeto ficaram por conta, por um lado, da falta de definição e de delimitação da Psicologia Escolar enquanto área de aplicação dos conhecimentos acumulados pela Psicologia e, por outro lado, da estrutura educacional na qual ele se insere, determinada e determinante da sociedade mais ampla.

No quarto capítulo, o "Projeto Possível na Prefeitura Municipal de Bauru", procurei especular sobre as condições desejáveis para a realização do projeto, retomando a sua interpretação, feita no final do terceiro capítulo. Desse modo, pude definir um horizonte desejável para o projeto e identificar o movimento possível, o que exigiu a definição de algumas expectativas básicas.

As análises feitas, ainda que provisórias e processuais, sugerem que apesar dos limites conjunturais e estruturais em que o projeto se realizou, ele se revelou um instrumento norteador básico para responder positivamente à realidade da educação pública municipal.

Os avanços deverão ficar por conta do momento em que, tanto uma teoria consistente e crítica de Psicologia Escolar emergir, evidenciando e assegurando um espaço para o exercício profissional; quanto, em que as ações desenvolvidas pelos educadores da Secretaria da Educação forem sistematizadas de forma "radical, rigorosa e de conjunto" (SAVIANI, 1987: 110). Nesta perspectiva, o caminho será percorrido na direção da busca de uma teoria da educação, condição necessária para a construção do sistema educacional brasileiro.

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

According to the trend present in the 80's, Educational Psychology is turning into an area of knowledge potentially capable of contributing to the process of educational democratization.

The belief in this potential made me develop this work, whose goal is to describe and analyze the Project "Improvement of the Level of Technical and Personal Conscientiousness of Professional Educators Belonging to the 'Secretaria Municipal da Educação de Bauru'". This project was elaborated to guide the action of four school psychologists in the "secretaria" mentioned above and the period for this analysis was the year of its implantation - 1994.

The analysis of the project was based on the critical theoretical topics of Psychology and Education, and it is found in the four chapters and in the conclusion.

In the first chapter, "The Project Conducted in the City Hall of Bauru" I drew upon the history of Educational Psychology inside the city hall, aiming to, through understanding the past, find the meaning of the "Existing Project", the second chapter. In it, I described in detail the predicted areas of the project, its objectives and assumptions and the practical conditions in which it takes place.

In the "Intended Project at the City Hall in Bauru", the third chapter, I presented some results obtained in the established areas in 1994, and the considerations found confirmed that theoretical/practical topics of the project represent one of the means suggested by all of those who have studied and researched about new models of practice for a more critical Educational Psychology, committed to social transformation.

The limits of the project were the result of, on one hand, a lack of definition and application area of the accumulated knowledge by Psychology and, on the other hand, of the educational structure in which it lies - determiner and determinant, in society at large.

In the fourth chapter, the "Possible Project in the City Hall of Bauru", I tried to speculate about the favorable conditions for conducting the project, rethinking its interpretation, done in the end of the third chapter. This way, I was able to define a favorable horizon for the project and identify the possible movement, which required the definition of some basic expectations.

The analyses made, yet temporary and procedural, suggest that despite the circumstantial and structural limits in which the project was carried out, it turned out to be a basic guidance instrument for responding positively to the municipal public education.

The advances will come about when both a consistent and critical theory of Educational Psychology emerges, showing and assuring a space for professional practice, and which the actions developed by educators from the "Secretaria da Educação" are systematized in a "radical, rigorous and collaborative" way (SAVIANI, 1987: 110). From this perspective, the path will be taken towards the search of a theory of education, a necessary condition for the creation of the Brazilian educational system.

INTRODUÇÃO

Trabalhando como Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru e sendo aluna do mestrado com a área de concentração em Ensino na Educação Brasileira, da Unesp de Marília, tenho buscado cotidianamente alternativas de trabalho que me possibilitem dar uma contribuição mais lúcida e efetiva para a democratização do ensino público municipal.

Acredito, pela tendência atual apresentada pela Psicologia Escolar, que ela vem se constituindo numa área de conhecimento potencialmente capaz de fornecer elementos para uma leitura crítica da realidade escolar e desse modo colaborar, juntamente com e como as outras ciências voltadas à Educação, para a sua necessária transformação.

Como este potencial vem se revelando possível através do avanço das pesquisas e dos estudos, bem como pelo exercício profissional competente e comprometido com a transformação, resolvi tomar como objeto de análise o Projeto que venho desenvolvendo com mais três psicólogas escolares, na Secretaria acima referida.

Através do relato desta experiência que será realizada na tentativa de articulação do "projeto existente" ao "projeto possível", mediado pelo "projeto pretendido", suponho poder lançar mais elementos para a discussão das práticas emergentes de Psicologia Escolar no Brasil.

A mediação entre o "existente" e o "pretendido" com vistas ao "possível" se sustentará nos conhecimentos acumulados pela Psicologia e pela Educação. Estes deverão indicar as potencialidades da Psicologia Escolar e sua contribuição possível ao processo de democratização do ensino público municipal de Bauru.

Concebo a relação Educação e Sociedade de forma dinâmica e neste sentido lanço mão da significativa contribuição que o pensamento de Dermeval Saviani traz à educação brasileira, principalmente no debate entre a autonomia -defendido pelas concepções liberais- e a dependência -justificado pelos críticos-reprodutivistas- da educação em relação à sociedade.

Nesta direção o autor afirma :

"Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bordieu, Passeron e Baudelot-Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em Filosofia da Educação -as incluídas na concepção crítico-reprodutivista" (SAVIANI, 1991 b: 74).

Em 1994, Luis Antonio Cunha contesta a afirmação acima posta, declarando que:

"No meu entender, a categoria "Teorias Crítico Reprodutivistas" trouxe mais confusão do que esclarecimentos aos educadores, cujo conhecimento de teorias já é tão precário. Enquadradas na mesma categoria teorias tão diversas como a da violência simbólica e da escola capitalista, e mais, mostrada sua insuficiência em dar conta do fenômeno educacional, o entendimento fica bastante simplificado e facilitado, pois não se precisaria mais estudar tais teorias. Bastaria dizer que elas só se propõem a explicar a reprodução da sociedade, o que é inadmissível, pois todos podem constatar a mobilização dos educadores e as conquistas democráticas que estão à vista" (CUNHA, 1994: 50).

Cunha prossegue com sua crítica apontando quatro restrições à categoria proposta por Saviani. Sugiro ao leitor mais interessado neste assunto sua consulta; porém, para meu objetivo neste trabalho, somente após o próprio Saviani se posicionar a respeito desta crítica é que farei sua revisão.

A ampliação do esquema classificatório de Saviani bem como o aprofundamento da Pedagogia Histórico Crítica expressa seu empenho em compreender a questão educacional através do materialismo histórico que toma a "compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (SAVIANI, 1991b: 91).

Esta concepção levanta elementos fundamentais, entre os quais: o entendimento que a escola tem uma especificidade que é a sua função educativa; da necessária expansão da oferta de escolas que cumpram com a referida especificidade permitindo a socialização do saber; da necessária distinção deste saber entre o tradicional e o clássico, acumulados historicamente pela humanidade, cuja opção deve ser pelo segundo; enfim, do verdadeiro sentido da escola em que a reflexão, também, sobre o que é curricular e o que é extra-curricular poderá contribuir numa melhor análise entre o que é secundário e acidental e o que é principal.

Neste sentido, sendo a realidade complexa e contraditória, é função da escola promover uma ponte que permita a passagem da visão ingênua do real, como natural e acabado; para uma compreensão dos fatos como produto de condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos- historicamente situados. Esta função, cumprida no interior de sua especificidade, poderá favorecer a formação de alunos que, instrumentalizados, terão maiores chances de direcionar a história da humanidade, partindo do comando da direção de suas próprias vidas.

Outros autores têm orientado minha compreensão da escola, partindo de suas relações com a educação e a sociedade. Nesta direção a dialética presente da subordinação/dominação pode encontrar na própria especificidade da educação, de seu caráter dinâmico, a possibilidade da libertação do homem.

Segundo Ribeiro "a relação entre conhecimento e transformação prática da realidade se dá pela mediação de programas de ação. Tais programas têm tanto mais chances de êxito quanto mais se enraízam num conhecimento que expressa as leis fundamentais que regem o movimento que se processa na natureza e na sociedade, ou seja, um conhecimento que consiga expressar, ao mesmo tempo, como a realidade chegou a ser o que é e como nela se desenvolvem os germes de uma nova realidade" (RIBEIRO, 1987: 24).

É na busca de uma educação transparente, no sentido de tornar clara a ideologia nela impregnada que as sementes para o rompimento das estruturas de dominação poderão germinar. Desta maneira, o desafio para uma pedagogia radical deve estar "enraizado em uma aversão a todas as formas de dominação" (...) "É precisamente o caráter preparatório (da educação) que lhe dá significância histórica: desenvolver nos explorados a consciência (e o inconsciente) que afrouxaria as amarras de necessidades escravizantes de sua existência -as necessidades que perpetuam sua dependência do sistema de exploração..."(MARCUSE in GIROUX, 1986: 19).

A compreensão das relações entre escola, educação e sociedade possibilita um entendimento mais profundo da ideologia implícita no interior das estruturas educacionais e de como estas direcionaram e direcionam a teoria e prática da Psicologia voltada à Educação.

A desigualdade de oportunidade de acesso e a desigualdade de condições de permanência a que estão submetidas a grande maioria das crianças em idade escolar fomenta as desigualdades sociais características da sociedade capitalista.

Uma leitura crítica destas condições objetivas leva educadores e demais profissionais envolvidos com a educação à premente necessidade de uma abordagem histórico-crítica que partindo de um esforço dialético de compreensão do fenômeno educação, apreenda-o da forma como ele se insere no processo histórico-social e por ele é determinado; mas, fundamentalmente, como ele pode vir a encontrar caminhos para a sua transformação.

Historicamente a leitura que a Psicologia faz da realidade tem sido fundamentada em um Homem Abstrato, Homogêneo, Burguês e A-Histórico. Para verificar esta afirmação basta uma rápida observação nos caminhos percorridos pela referida Ciência.

Com efeito, à medida em que tenta decifrar, guiada pelo princípio da identidade, as leis que governam a adaptação humana ao seu ambiente natural, (que na realidade é social) a Psicologia acaba tomando as questões pedagógicas como resolvidas ao promover o “ajustamento” dos indivíduos “desajustados”, legitimando o “status quo”.

De acordo com PATTO, o avanço das ciências naturais contribuiu muito para o desenvolvimento da Psicologia Experimental no século XIX e o laboratório tornou-se seu principal ambiente de trabalho.

A partir deste momento, os estudos adquiriram um caráter menos “livresco” e a Sociologia e a Pedagogia que também avançaram nesse período, puderam contar com a Psicologia que se afirmava como conhecedora científica do educando.

“À psicologia, por sua vez, cabe fornecer métodos e princípios sobre os quais se apóia a “arte da educação”; o psicólogo fornecerá ao professor condições para realizar uma “análise anatômica” da vida psíquica. A este basta conhecer as “formações mais simples da existência psicológica; sensações, idéias, sentimentos, instintos e atos voluntários” e as “leis fundamentais da atividade psíquica, as suas quatro atitudes essenciais: atenção e memória, hábito e fadiga. Essas noções servi-lhe-ão de base da vida psíquica complexa: representativa, sentimental e ativa”(Escola Normal Secundária in PATTO, 1984: 9).

A colocação da autora ilustra o modo como as publicações datadas de 1914 se referem à Psicologia aplicada à Educação. Neste período os laboratórios foram montados, vinculados às escolas, implementando propostas psicométricas e psicofísicas com vistas à solução dos problemas educacionais.

Este tipo de Psicologia de origem européia predominou no Brasil até 1938, quando surgiu a primeira Clínica de Orientação Infantil, pautada num modelo de atuação eminentemente clínico que tinha por finalidade o diagnóstico e a cura dos alunos e para tanto utilizava técnicas da psicanálise freudiana.

Essa vertente médico-hospitalar de Psicologia aplicada à Educação configurou-se como única proposta de ação até a década de 70, ocasião que surge uma preocupação de busca de novas alternativas devido ao aumento crescente da demanda por diagnóstico e tratamento de crianças com problemas de rendimento escolar.

É possível concluir, desse modo, que o modelo experimental e psicofísico, bem como os gabinetes de Psicologia Clínica junto às escolas não lograram resolver as questões suscitadas no seio escolar, pois a preocupação ficava centrada em aspectos isolados: lesões ou disfunções orgânicas;

investigação quantitativa e objetiva das diferenças individuais (capacidade intelectual, habilidades perceptivo-motoras, personalidade e outros). Tais propostas consideravam apenas a dimensão afetivo/emocional dos alunos, não estabelecendo as devidas relações com os problemas comportamentais e de aprendizagem.

Embora os objetivos e pressupostos teóricos destas propostas fossem diferenciados, elas tinham como ponto comum a desconsideração de aspectos fundamentais que mais adiante discutirei e dessa forma promoveram uma prática psicologizante ao tomarem as características individuais como naturais e imutáveis, confirmando a incapacidade dos alunos investigados, rotulando-os e culpabilizando-os. Ainda nesta direção de crítica à estas propostas, destaco a inexistência de uma preocupação com as relações entre escola, educação e sociedade, pois se basearam numa premissa idealista que divide o processo educacional, retira a responsabilidade do professor e impede qualquer tipo de trabalho coletivo. Desse modo, estavam postas todas as condições para a manutenção da hegemonia dominante, pois o que não correspondia, que desequilibrava ou desviava da norma precisava ser "re-harmonizado" pela ciência que de forma competente e neutra cumpria sua função.

O início de uma ação diferenciada data de 1970, nos Estados Unidos e chega ao Brasil em 1975, sendo marcada por uma visão eminentemente funcionalista que considera os aspectos sociais, até então não enfocados.

Aparentemente avançada, esta nova ação se pautou no diagnóstico das deficiências com o objetivo de elaborar programas compensatórios de educação, partindo do pressuposto de que as crianças diferentes e deficientes, oriundas dos grupos minoritários da população sofrem desvantagens ao não contarem por um lado, com a estimulação adequada em seu ambiente familiar e por outro lado, ao serem influenciadas por uma linguagem pobre de seus pais. Assim, a privação de algumas experiências consideradas necessárias e fundamentais poderia levar ao fracasso escolar.

O caráter discriminatório desta premissa aponta o que falta à criança e ao seu contexto familiar, não se preocupando com o que deveria se preocupar, ou seja, estudo e pesquisa das características e peculiaridades da classe social menos privilegiada para que, partindo de suas condições concretas, (do que elas têm) possam compreender a dominação que sofrem, questioná-la e buscar meios para a transformação.

A Teoria da Carência Cultural, como foi chamada esta nova proposta, articulou um discurso competente e convincente dentro do momento histórico no qual foi elaborada pois, neste, estavam presentes o "individualismo, a democracia, as diferenças individuais, o culto e o inculto, o normal e o

patológico, a meritocracia e o papel preponderante da escolarização na promoção da igualdade entre os homens" (PATTO, 1984: 2).

Na prática, esta concepção se traduzia de forma a tentar fazer com que os alunos "carentes" atingissem o desempenho escolar dos alunos das classes médias que representavam o padrão "normal e natural", pois existia uma lacuna ou ausência que caracterizava como inferior o comportamento escolar da criança pobre.

Neste sentido, um modelo único e científico de aluno toma as crianças provenientes das classes populares como incompletas, deficientes e carentes em relação à criança burguesa e assim comete também um reducionismo e uma interpretação psicologizante.

Atribuindo unicamente ao ambiente sócio-cultural os problemas escolares, a "abordagem da privação cultural teve, portanto, um papel político positivo no pensamento pedagógico mostrando que o fracasso escolar não se deve à desigualdade individual, como o defendiam as teses do fatalismo biológico. Esta abordagem, no entanto, engendrou um fatalismo sociológico, culpando o meio, e serviu às pedagogias da compensação que pretendiam corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando assim a própria desigualdade social" (KRAMER, 1987: 36).

Saliento que todas as propostas de compreensão dos problemas educacionais contemplaram uma heterogeneidade teórico-metodológica, estando intimamente ligadas por uma unidade ideológica que visava a adaptação dos alunos a uma determinada ordem estabelecida, porque não apreenderam os mecanismos escolares que de fato produziam o fracasso escolar ao se assentarem na mesma tradição positivista.

No final da década de 70 é iniciado um processo de reflexão por parte de alguns psicólogos ligados à educação, gerando uma análise epistemológica bem como uma busca de novas alternativas, sendo exemplos disto os textos de MELLO (1975), WITTER (1980), PATTO (1984), KHOURI (1984), LIBÂNEO (1984) e GATTI (1986), entre outros. De um lado, este questionamento da atuação da Psicologia na Educação e seu caráter ideológico se tornam o centro das atenções de muitos psicólogos pesquisadores que sentem a necessidade premente de um novo modelo realmente comprometido com o Homem Concreto, Real e Histórico. Por outro lado, concomitantemente com este redirecionamento, permanecem traços marcantes do enfoque tradicional anteriormente explicitado.

Segundo SIQUEIRA, a Psicologia desconheceu e ainda desconhece a clientela das camadas populares, o que não possibilita o conhecimento e a compreensão das desigualdades sociais e de suas decorrências. Ainda de

acordo com a autora, “a solução não se encontra a nível da mera inovação técnica. Trata-se também de envidar esforços na construção de conceitos e de objetos do conhecimento, no nosso caso a escola, que realmente alcancem a realidade concreta e a possibilidade de sua transformação” (SIQUEIRA, 1992: 250).

A observação do cenário educacional brasileiro sugere que as ações dos psicólogos escolares estão direta ou indiretamente e consciente ou inconscientemente legitimando a ideologia impregnada nas estruturas educacionais vigentes.

Muitas são as dificuldades encontradas por estes profissionais para se desvincularem da maneira liberal de enxergar o mundo, pois são produtos de uma educação com raízes positivistas. Somente, partindo de um esforço rigoroso, calcado nos avanços teóricos comprometidos com a busca da alteração das desigualdades sociais bem como numa prática realizada de forma coletiva é que poderão ter chances de colaborar na preparação do momento dialético da transformação da realidade.

Nesta perspectiva, surgem algumas propostas pautadas numa visão mais crítica e que se remetem aos fatores intra e extra-escolares, compreendendo a escola a partir de concepções também mais avançadas.

“A psicologia não pode contribuir efetivamente com a educação se suas pesquisas não forem desenvolvidas a partir dos dados da realidade educacional” (TANAMACHI, 1992: 60). Ainda de acordo com a autora, que descreveu, interpretou e analisou os estudos produzidos nos cursos de Pós-Graduação em Educação e/ou Psicologia, com concentração na área de Psicologia da Educação, Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar, das Universidades do Estado de São Paulo, no período de 1984 a 1989, a década de 80 pode ser considerada como um marco relevante do avanço da Psicologia Escolar. Os estudos de MALUF (1994) confirmam os resultados de TANAMACHI e também apontam que o uso de novas concepções de Psicologia e de Educação tem possibilitado aos psicólogos escolares participarem mais efetivamente junto ao processo de democratização da educação.

Neste contexto, do repensar e do refazer da Psicologia Escolar, a possibilidade que tenho de realizar um trabalho na Secretaria Municipal da Educação de Bauru representa um desafio. Este, tenho compartilhado com mais outras três psicólogas escolares através do Projeto “Aprimoramento do nível de consciência técnico e pessoal dos profissionais educadores pertencentes à Secretaria Municipal da Educação de Bauru”.

A análise dessa experiência se encontra distribuída nos quatro capítulos deste trabalho, da forma abaixo especificada.

“O Projeto Realizado na Prefeitura Municipal de Bauru” é o primeiro capítulo e nele resgato a história do Projeto existente na Secretaria da Educação, levantando sua origem e relacionando-a com a origem da própria Psicologia Escolar dentro da referida prefeitura.

Nesta contextualização histórica, descrevo os critérios e pressupostos nos quais o Projeto foi forjado e caracterizo as relações internas entre as psicólogas escolares, bem como destas com os demais profissionais que atuam na Sede da Secretaria da Educação.

No segundo capítulo, “O Projeto Existente na Prefeitura Municipal de Bauru” apresento suas condições atuais, ou seja, tento descrevê-lo da maneira como na realidade ele existe. Para tanto, no início deste capítulo, aponto detalhadamente suas áreas, esclarecendo os critérios e conceitos subjacentes à organização, distribuição e condução destas áreas.

Se no segundo capítulo meu objetivo foi descrever o estado atual do Projeto, no primeiro me concentrei na recuperação das condições que o engendraram. No terceiro, “O Projeto Pretendido na Prefeitura Municipal de Bauru” apresento as avaliações feitas por todos os envolvidos com as áreas 1, 2, 3 e 4- sintetizadas pela equipe de psicólogas escolares. Em seguida, me lanço a uma primeira tentativa de interpretação do Projeto, discutindo as sínteses das avaliações das áreas 1, 2, 3 e 4, bem como as ações desenvolvidas nas áreas 6, 7 e 8, sendo que para estas três últimas me apóio na análise das informações contidas nos “Relatórios Mensais do Projeto de Psicologia Escolar” e nas entrevistas que fiz com os quatro líderes da Educação Municipal de Bauru.

Partindo das reflexões surgidas no final do terceiro capítulo, inicio o quarto: “O Projeto Possível na Prefeitura Municipal de Bauru”. Nele, faço uma análise articulada das áreas do Projeto e, em seguida, busco definir um horizonte desejável com a finalidade de identificar o movimento possível, o que exige a fixação de algumas expectativas básicas.

Concluo este trabalho lançando um olhar prospectivo sobre o Projeto visando contribuir tanto para o seu avanço quanto para o debate sobre as práticas emergentes de Psicologia Escolar no Brasil.

Capítulo 1

"O PROJETO REALIZADO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU".

Proponho-me neste capítulo a resgatar a história em que o Projeto, objeto que escolhi para análise, foi gerado e para tanto faço sua contextualização histórica com a finalidade de tentar compreender o tipo de semente lançada, as características do solo usado e os cuidados e descasos no processo de germinação e crescimento. Todos estes fatores analisados deverão me conduzir ao entendimento mais profundo da possibilidade do semeado "vingar", mas não de sobreviver. A sobrevivência será uma outra história da qual não sei se participarei, se será avaliada e muito menos se será relatada.

1.1. 1.º momento - O RETORNO

Início esta história pelo que eu considero seu elemento desencadeador, meu retorno à função de psicóloga escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, em agosto de 1993.

Embora "aparentemente ocasional" este retorno começa a ser delineado quando tenho a oportunidade de me encontrar com o Professor Isaías M. Daibém, meses após ele ter assumido o cargo de Secretário Municipal da Educação de Bauru. Nesta ocasião ele me confidenciou acerca de algumas das dificuldades que as psicólogas escolares que atuavam nesta Secretaria vinham enfrentando para a realização de suas funções.

A razão deste diálogo que mantivemos era o fato de o Professor Isaías ter conhecimento de que eu já havia trabalhado na referida Secretaria como Psicóloga Escolar, em anos anteriores, e deste trabalho ter sido entendido como relevante. Acredito que essa visão seja fruto do tipo de ações naquela circunstância desenvolvidas que foram organizadas e coordenadas pelas docentes da disciplina de Psicologia Escolar da Unesp de Bauru. Assim, além de escutar com curiosidade e atenção a questão colocada pelo Professor Isaías, demonstrei interesse em retornar a esta Secretaria.

Agendamos um encontro formal na Sede da Secretaria da Educação e tendo em vista os nossos interesses recíprocos, voltei a atuar como psicóloga escolar neste local. Uma vez que fora afastada desta função no final de 1989, por razões "políticas" que serão comentadas mais adiante, este convite veio ao

encontro de minhas expectativas, tanto profissionais quanto acadêmicas, pois cursava o mestrado em Educação na Unesp de Marília.

Por outro lado, tal proposta foi oportuna também para os líderes da Secretaria da Educação, pois era considerada como uma tentativa de ampliar e aprimorar o trabalho das duas psicólogas escolares que ali atuavam naquele momento, devido à minha experiência anterior naquela Secretaria, a manutenção de relações estreitas com as docentes de Psicologia Escolar da Unesp de Bauru e meu vínculo acadêmico com o mestrado acima mencionado.

Cabe destacar que na gestão anterior, desde o final de 1989, todos os canais de comunicação com a Unesp local e, principalmente, com o Departamento de Psicologia- e mais especificamente com a Psicologia Escolar- foram fechados. Com a mudança de governo, esta questão foi repensada de forma totalmente contrária. Nesta direção, o atual Prefeito Municipal insiste em que todas as Secretarias retomem e aprofundem suas relações não só com a Unesp, mas com todas as Universidades locais.

Tendo em vista essa nova realidade, a expectativa com o meu "retorno" de ampliar e aprimorar as ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares pode ser compreendida também, como resultado da carência de profissionais bem preparados nesta área, ainda nos dias de hoje. Considero isto um reflexo das limitações da Psicologia, ciência nova e sem consenso quanto a objeto, objetivo e metodologia, o que implica que a Psicologia Escolar enfrente mais dificuldades ainda, inclusive no que tange à própria identidade dos seus profissionais.

Além da carência de profissionais bem preparados nesta área, uma outra questão se apresentava. Trata-se da demanda crescente de "alunos-problemas" o que implicava numa urgência de ações, por parte do serviço de psicologia escolar, mais abrangentes e efetivas.

Logo ao chegar, pude verificar que tais ações se davam de forma empírica e desarticulada e levanto alguns fatores que poderiam estar determinando essa situação, entre os quais destaco: o número ínfimo de psicólogas escolares em relação à quantidade e à diversidade de unidades escolares; os cursos de formação não lhes proporcionaram informação, reflexão e nem estágio adequados, principalmente na área de Psicologia Escolar, não tinham pretensão de trabalhar nesta área, pois prestaram concurso para a Secretaria de Higiene e Saúde; não tinham experiência profissional anterior como psicólogas escolares e seus vencimentos eram inferiores aos recebidos pelos demais psicólogos da Secretaria de Higiene e Saúde, bem como muito abaixo do piso salarial do mercado de trabalho.

Foi nessa circunstância, caracterizada pela situação apontada da Psicologia Escolar, enquanto área de conhecimento e a decorrente indefinição da identidade de seus profissionais, juntamente com a urgência de ações, acima referida e a compreensão de que eu era uma profissional em melhores condições, dentre as possíveis, de lidar com alguns dos problemas que tanto têm afligido o ensino público municipal, que "retornei" ao trabalho.

Tinha muitas dúvidas e conhecimento insuficiente para dar conta de tantos anseios pois, também fui mal formada e sobretudo minha formação universitária foi forjada dentro de concepções liberais.

Mas, por outro lado, acreditava que não poderia esperar que todas essas dificuldades fossem superadas para que, numa nova circunstância, estivesse disposta a trabalhar mais confortavelmente.

Como as condições ideais não existem e nem existirão e para a realidade ser um pouco desanuviada, é preciso lidar com ela da forma como ela se apresenta, iniciei meu trabalho.

1.2. 2.º momento - A PROPOSTA

Refletindo sobre essas questões e acreditando que os demais profissionais de outras áreas que comigo atuavam, também enfrentavam problemas semelhantes, decidi pela sistematização das ações; porém partindo de uma postura diferenciada, isto é, dentro de uma perspectiva multidisciplinar.

Assim pensando, propus aos profissionais de todas as áreas do conhecimento que trabalhavam na Sede da Secretaria da Educação que formássemos um grupo representativo das diversas áreas, divisões e departamentos, visando ao desenvolvimento de "um trabalho solidário, coletivo, participativo" comprometido com "uma proposta educacional libertadora" pautado em relações "não-autoritárias" (KHOURY, 1992: 166).

Após ter frustradas minhas tentativas de articulação desse grupo, concluí que o momento histórico não estava favorecendo a implantação dessa proposta e que a intenção da maioria era permanecer realizando ações estanques e sem um elo de ligação comum.

Acredito que um possível determinante dessa situação apontada seja o fato da maioria dos profissionais ali sediados estarem no início de suas atividades. Isto porque as mudanças do Governo Municipal e, conseqüentemente, do Secretário da Educação, tinham se dado no começo de 1993, isto é, nove meses antes do lançamento desta proposta.

Talvez essa questão tenha contribuído para que uma grande parte dos profissionais, que na sua maioria estavam iniciando pela primeira vez um trabalho na Sede da referida Secretaria, se "sentissem um pouco inseguros", sob vários aspectos; mas tal análise não será feita, neste momento e nem sob esse prisma (embora de considerável relevância dentro de nossa área de conhecimento).

O que interessa são as implicações dessa postura assumida, isto é, a necessidade de retomada das ações na perspectiva em que já vinham sendo desenvolvidas. Isto significou que o coletivo possível seria restrito, somente, às quatro psicólogas escolares e as potencialidades e limites teriam que ser encontrados nesta inadequada perspectiva.

A impossibilidade de articulação de um trabalho coletivo entre as psicólogas escolares e os demais profissionais educadores pertencentes à Sede da Secretaria da Educação será discutida sob outro ângulo, ou melhor, no que se refere às relações entre a Psicologia Escolar e a Educação, tomadas enquanto áreas de conhecimento. Vou chamar essa relação, no caso específico da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, de um "namoro interessante e volúvel".

Para avançar nesta direção apresentarei, em seguida, de forma resumida a história, caracterizada por "altos e baixos" e "entradas e saídas", da Psicologia Escolar na Prefeitura Municipal de Bauru.

1.3. 3.º momento - O RESGATE DA HISTÓRIA

A história se inicia em setembro de 1988, quando o cargo de Psicólogo Escolar é inserido na Secretaria de Higiene e Saúde. Já neste momento ocorre o que considero um "equivoco", pois na ocasião o cargo e o concurso público para Psicólogo Escolar haviam sido criados, especificamente, para que os profissionais aprovados tivessem características totalmente distintas dos profissionais concursados como psicólogos clínicos para a Secretaria de Higiene e Saúde.

Como vivenciei esse processo, pois fui a primeira psicóloga escolar contratada após o referido concurso para atuar na Secretaria da Educação de Bauru, questiono os motivos de me colocarem como servidora da Secretaria de Higiene e Saúde.

Esta questão me sugere que algumas razões de ordem política, que desconheço, poderiam ter forjado esse avanço, porém com uma preocupação quanto aos seus possíveis efeitos. Essa afirmação parece proceder porque

meses depois de minha contratação e da contratação dos outros quatro psicólogos aprovados no concurso citado, fomos todos transferidos “formalmente” para a Secretaria da Educação. Nela desenvolvíamos o “Projeto de Saúde Mental do Escolar”, previsto antes do concurso, cujo objetivo era “contribuir teórica e praticamente no desenvolvimento e/ou aprimoramento de um processo de saúde mental nas escolas, o que exige uma reflexão crítico-científica acerca do trabalho desenvolvido nas diferentes unidades escolares municipais”. Neste sentido, encontros semanais com grupos de professores representantes das unidades escolares pertencentes à Divisão de Educação Infantil foram realizados, sendo que a meta principal do projeto era organizar grupos de professores de todas as divisões do ensino público municipal de Bauru. Cabe informar que as ações previstas neste projeto, apenas uma se dava junto à Secretaria de Higiene e Saúde e era o atendimento semanal de alunos com problemas de ensino-aprendizagem, encaminhados pelas escolas municipais e estaduais. Este atendimento permaneceu sendo realizado mesmo após a referida transferência dos psicólogos para a Secretaria da Educação.

Treze meses após o início de minhas atividades, isto é, em outubro de 1989, a Seção de Psicologia Escolar foi desativada. Assim, nesse curto espaço de tempo muitas alterações ocorreram, desde a mudança de Secretaria até a implantação da Seção de Psicologia Escolar. Em seguida, no período em que os psicólogos aguardavam a aprovação do Executivo Municipal para a Seção tornar-se Divisão, conforme proposta feita pela Secretária da Educação, contrariamente às expectativas, a Secretária é exonerada e a seguir somos “convidados”, sem nenhum esclarecimento, a deixar a Secretaria da Educação.

Assim, fomos transferidos para outras Secretarias municipais por ordem da nova Secretária. Este fato é curioso porque nenhum de nós tinha “cargo em comissão”, o que no serviço público justifica algumas modificações no funcionalismo, quando o quadro político se altera.

Em agosto de 1990, duas professoras com formação em Psicologia são transferidas das unidades escolares para a Seção de Psicologia Escolar, atendendo ao pedido da Secretária que fez as alterações anteriores e permaneceu no cargo. Poucos meses depois, estas psicólogas deixam a Seção, retomando à carreira docente, muito por conta de ser mais compensadora, tanto no que se refere aos vencimentos, quanto pelo fato de que no plano de carreira para os profissionais de psicologia escolar nem classificação de seus cargos existia.

Em abril de 1992, duas psicólogas concursadas para a Secretaria de Higiene e Saúde são contratadas para atuarem na Seção de Psicologia Escolar, por ordem da mesma Secretária. Ela as orienta no sentido de prosseguirem

com as atividades desenvolvidas pelas duas psicólogas anteriores. Assim, desde 1990, as ações dos ocupantes da Seção de Psicologia Escolar se constituíram basicamente em “palestras” ocasionais para professoras e pais e “visitas” às escolas para atendimento “emergencial” e “único” dos alunos apontados como problemas.

Com a mudança do Governo local, ocorrida em agosto de 1993, o quadro de psicólogas escolares é ampliado, primeiro com o meu retorno, pelas razões já indicadas no início deste texto e, em seguida, com a vinda de uma professora com formação em Psicologia, proveniente de uma das unidades escolares municipais, por determinação do Executivo Municipal.

As mudanças que ocorreram com a ampliação do quadro não resultaram em consequentes avanços no que diz respeito a inserção desta área de trabalho no Organograma da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Isto quer dizer que, embora o novo quadro de profissionais se encontrasse fixado “fisicamente” bem como operando especificamente e, somente, no interior da referida secretaria, a atual gestão não repensou a questão da extinção da Seção de Psicologia Escolar, que ela mesma propusera ao Executivo Municipal. No início do atual Governo, todas as Secretarias foram chamadas a avaliar e repensar suas atividades e seus respectivos organogramas e nesta ocasião partiu da Secretaria da Educação a proposta de extinção da Seção de Psicologia Escolar. O trabalho desenvolvido pelas psicólogas ficou convencionado, por esta gestão, de ser chamado pelo nome de “Projeto de Psicologia Escolar”. Desse modo, as ações que cotidianamente vinham se desenvolvendo foram, neste momento, entendidas como as ações de outros órgãos externos que nesta e em outras secretarias realizam seus projetos, como por exemplo os projetos de “extensão à comunidade” realizados pela Unesp local.

As colocações feitas indicam as dificuldades nas relações entre a Psicologia Escolar, enquanto ciência e enquanto profissão no contexto da Prefeitura Municipal de Bauru.

Neste sentido, a rotatividade e mesmo, em alguns períodos, a ausência de psicólogos escolares no interior da Secretaria da Educação contribuíram para a retirada desse cargo do “Plano de Cargos e Salários” da Prefeitura Municipal de Bauru. Isto significa que os profissionais que têm desempenhado esta função não vislumbram uma perspectiva profissional e, conseqüentemente, salarial, diferentemente de todos os demais funcionários da referida Prefeitura.

Mas, avançando um pouco nos limites municipais, percebe-se que essa característica não é particular, na verdade esta questão ainda permanece em

aberto no Brasil, onde a literatura específica da área revela que os psicólogos escolares podem ser encontrados atuando em vários locais, mantendo vínculos diversos de trabalho e realizando ações diferenciadas.

A implicação desta questão é uma indefinição que gera insegurança e dúvidas constantes, inclusive quanto à própria identidade do psicólogo escolar e essa falta de clareza é percebida pelos demais profissionais da educação.

No caso específico de Bauru, à medida que as ações do Projeto de Psicologia Escolar- nome dado à partir de 1993 para qualquer tipo de ação realizada pelas psicólogas escolares e não para um projeto no sentido correto da palavra, conforme afirmei acima- se realizavam, as mesmas não eram vistas nem como efetivas, nem como abrangentes e os necessários esclarecimentos para os educadores nelas envolvidos, não eram dados. Desse modo, crescia a concepção de que “as psicólogas escolares deveriam atuar na Secretaria da Saúde, realizando avaliações diagnósticas dos alunos-problemas” (visão da maioria das profissionais educadoras desta Secretaria).

A conclusão que se pode chegar na situação descrita é que histórias desse tipo não favorecem o desenvolvimento de respeito e nem de confiança, tanto para os seus “protagonistas”, quanto para os “atores coadjuvantes”, pois não se sabe, entre outras coisas, até quando os primeiros permanecerão em “cena”.

Neste sentido as relações entre as psicólogas e, destas e de suas ações, com os demais profissionais ocupantes das diversas divisões e departamentos da Secretaria Municipal da Educação se davam de forma complexa e contraditória, constituindo-se numa questão de difícil aprofundamento.

Vou retomar essa questão a nível interno mais adiante e com os demais educadores, isto é, a nível externo, vou discutir no final deste trabalho, de forma mais profunda e orientada pela contribuição de Saviani sobre a inexistência de “sistema” educacional no Brasil.

Essas considerações foram feitas em função da proposta de trabalho coletivo e multidisciplinar lançada e inviabilizada, conforme os esclarecimentos feitos.

Com efeito, as ações do Projeto de Psicologia Escolar foram repensadas mas, obrigatoriamente, dentro da mesma perspectiva em que já vinham se dando. Assim, essa questão teve que ser “engavetada” na prática, mas não deixou de me incomodar teoricamente, sendo revista e redimensionada no projeto, conforme mais adiante discutirei.

1.4. 4.º momento - OS PASSOS PREPARATÓRIOS

Imediatamente após tal constatação, propus às demais psicólogas que tentássemos, o mais breve possível, elaborar um projeto que desse conta de sistematizar e ampliar as ações que vinham sendo desenvolvidas. Todas concordaram que a sistematização seria necessária para o avanço do trabalho, mas esta deveria estar atrelada a uma determinada visão de homem, mundo e sociedade, forjando ações voltadas a contribuir no processo de democratização das escolas municipais de Bauru.

Para alcançar a finalidade acima apontada, teríamos melhores chances se nos aprofundássemos nas chamadas concepções críticas de Psicologia, de Psicologia Escolar e de Educação que se colocam a favor do aprimoramento de nossa ação, bem como da prática docente. O aprimoramento decorrente da apreensão de tais concepções é válido para atingir a finalidade proposta, por estarem as ações comprometidas com uma rigorosa compreensão da realidade à medida que buscam desocultar os mecanismos usados pela ideologia dominante para mascará-la.

Dessa forma poderíamos ser agentes mediadores que colocam os conhecimentos críticos da Psicologia a serviço de todos aqueles educadores que possam ser alcançados por nossas ações, objetivando favorecer o desenvolvimento de um processo de “aprofundamento da tomada de consciência”, tomada essa que pode levar à “conscientização” (FREIRE, 1991: 112).

Essa “conscientização” era considerada como um pré-requisito, tanto para que nós, enquanto agentes mediadores, quanto para que os demais educadores envolvidos com nossas ações pudéssemos nos desvencilhar de atitudes preconceituosas, baseadas no senso comum e assumir posturas novas e mais solidárias, baseadas na reflexão crítica.

Para que nos conduzíssemos em direção a finalidade proposta foi necessário definir algumas estratégias, que achei mais conveniente neste texto chamar de “passos preparatórios”.

Esses passos se basearam nas seguintes considerações:

- procurar mecanismos que incidissem nas imperfeições e lacunas resultantes da formação acadêmica, sendo que num primeiro momento, principalmente naquelas vinculadas à área de Psicologia Escolar;
- avançar na compreensão do pressuposto da unidade dialética entre teoria e prática, o que nos remeteria à necessidade de refletir permanentemente sobre todas as ações, à luz dos referenciais teóricos/práticos críticos disponíveis;

- aperfeiçoar o entendimento do método dialético de compreensão da realidade, que toma os fenômenos como síntese de múltiplas determinações. Esta consideração deveria nos levar para uma investigação mais profunda, dentro das nossas possibilidades, da realidade educacional na qual deveríamos atuar, tomando-a de forma multideterminada.

Mediante a reflexão e discussão das três considerações acima apontadas, pudemos eleger os três passos preparatórios que foram seguidos concomitantemente, devido à emergência, já referida. Esses passos se encontram abaixo enumerados para melhor compreensão deste texto.

Assim, o primeiro passo foi o estudo sistematizado da produção científica de Psicologia Escolar, basicamente nos textos publicados a partir da década de oitenta, tendo em vista que essa década é compreendida, pela literatura específica como um marco do avanço dessa área do conhecimento. Os textos dentro do período definido foram escolhidos com a colaboração das docentes da disciplina de Psicologia Escolar da Unesp de Bauru e a condução dos estudos era por mim realizada, também contando com o apoio destas docentes quando foi necessário.

A discussão dos resultados de nossas experiências práticas anteriores, o segundo passo, foi realizada em função da minha experiência nos anos de 1988-89 como psicóloga escolar, da experiência prática das duas psicólogas escolares que estavam atuando desde abril de 1992 na Secretaria da Educação e da experiência prática que a professora com formação em Psicologia e uma das psicólogas que vinham atuando desde abril de 1992, acumularam através de muitos anos como professoras da própria Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

O terceiro passo foi organizar uma pesquisa que por nós também seria conduzida, em todas as escolas municipais de Bauru, onde através de uma conversa informal, agendada com antecedência com a diretora e professores que realizavam Atividade Extra-Classe (AEC), tentaríamos atingir três finalidades: levantar a expectativa quanto à atuação das psicólogas escolares; informar sobre a ampliação do nosso quadro; apresentar nossas intenções de trabalho visando levantar opiniões e sugestões acerca destas intenções.

No que diz respeito à entrevista ser feita especificamente junto aos professores que faziam AEC é preciso esclarecer que AEC significa que alguns professores, em função de alguns critérios previstos no Estatuto do Magistério Municipal de Bauru, se encontram na unidade escolar além do período em que ministram aula e, para tanto, são remunerados, a fim de realizarem atividades que apoiem suas ações intra-sala de aula.



Somente com estes professores poderíamos desenvolver a pesquisa citada, pois os demais não tinham condições de nos atender por estarem ministrando aula.

Os resultados da pesquisa vieram ao encontro de algumas hipóteses formuladas em função de nossa experiência anterior e dos pressupostos teóricos dos textos de Psicologia Escolar estudados. Estes resultados apontavam os alunos como responsáveis principais e suas famílias, em seguida, pelos problemas e fracassos escolares e sugeriam, portanto, tipos de ações que fossem direcionadas nessa perspectiva. Neste sentido, as expectativas, sugestões e opiniões ficaram, basicamente, assim constituídas :

- atendimento dos alunos com problemas de comportamento e de aprendizagem, (apontados pelos professores e/ou diretoras) para diagnóstico e encaminhamento ou para diagnóstico e “cura”;
- palestra aos pais de alunos objetivando uma orientação que desse conta de mudar o comportamento dos alunos e de seus pais (“mito da família desestruturada”);
- organização de grupos de professores, diretoras e agentes pedagógicos para participarem de “palestras” feitas pelas psicólogas sobre relacionamento humano na escola e em outras situações da vida.

Durante a entrevista que realizamos com os professores que faziam AEC e com as diretoras, conforme previsto, solicitamos opiniões e sugestões quanto à organização de grupos de estudo. Dessa forma, o último item acima surgiu em consequência dessa postura adotada na pesquisa. Nossa intenção era privilegiar ações voltadas à formação docente, através da organização de grupos oportunistas do acesso ao conhecimento da Psicologia que pudessem ser úteis no desenvolvimento da prática pedagógica.

O trabalho no interior desses grupos, deveria estar calcado na busca constante do desvelamento da ideologia dominante, o que implicaria em ações desenvolvidas numa “postura conscientizadora”, que deve procurar “com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado certos de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas” (FREIRE, 1991: 113).

O propósito de trabalhar com grupos de professores, além de outros, se assentava na concepção de que os problemas de aprendizagem e comportamentais dos alunos, em sua maioria, são gerados por questões da ordem “ensino-aprendizagem”, que decorrem, muitas vezes, dos problemas da própria formação docente.

Aliado à esta concepção que nos remetia ao trabalho junto aos professores, prioritariamente, um aspecto prático deve ser lembrado e se

refere ao nosso pequeno quadro. O segundo aspecto diz respeito aos poucos recursos de que dispúnhamos, ou melhor, às dificuldades nas áreas de transporte, principalmente para as escolas mais distantes e de comunicação (telefone e outros), que além de insuficientes, eram de difícil acesso para nossa equipe; inexistência de quadro com recursos humanos de apoio específicos para colaborar nas atividades administrativas/burocráticas; falta de materiais básicos para o trabalho; espaço inadequado e insuficiente para o nosso quadro, etc. Neste sentido, nossas ações deveriam ser canalizadas para o cerne de nossa preocupação, isto é, a prática docente, entendida no prisma acima apontado, como mola propulsora dos alunos arrolados como "problemas", pelos professores e, às vezes, pelas diretoras das unidades escolares municipais.

Parece oportuno um esclarecimento sobre o primeiro aspecto acima referido. A afirmação de que o quadro de psicólogas escolares é insuficiente relaciona-se ao fato da amplitude da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Esta contava, em 1994, com aproximadamente 17000 alunos, 800 professores, 39 diretoras e cerca de 200 agentes pedagógicos, distribuídos em 35 Escolas de Educação Infantil, 4 Escolas de Ensino de 1º Grau, 5 Escolas de Ensino Especial e 66 classes de Educação de Jovens e Adultos.

Farei algumas observações em função dos números apontados, esclarecendo primeiro que o organograma da referida Secretaria se encontra em anexo.

O maior número de unidades escolares e de esforços são direcionados à educação pré-escolar. Isto resulta de uma determinação legal, ou seja, a educação pré-escolar é de responsabilidade do poder público municipal.

Os alunos que freqüentavam as unidades escolares distribuídas pelos quatro níveis de ensino eram provenientes, na grande maioria, das camadas populares.

As professoras e diretoras que atuavam nos quatro níveis de ensino, com exceção de quatro professores, eram todas do sexo feminino.

Serventes e merendeiras compõem o quadro de agentes pedagógicos, sendo que a maioria também era do sexo feminino.

Na Sede da Secretaria de Educação, neste período, atuavam o Secretário, a Secretária Adjunta, três diretoras de Departamento (Pedagógico, Infantil e de Unidades Escolares). O Departamento de Merenda Escolar, embora constante no organograma, situava-se fora da Sede da Secretaria e contava com uma diretora de divisão que coordenava as ações de profissionais de diversas especialidades. Estes eram responsáveis pelo fornecimento diário da merenda aos alunos das unidades escolares municipais.



Quanto às divisões, encontravam-se dez diretoras atuando junto aos seus respectivos departamentos.

Uma secretária executiva vinculava-se diretamente aos secretários, bem como a diretora da divisão administrativa. Essa última responsabilizava-se pela coordenação das ações dos funcionários administrativos, motoristas e serventes de escola.

Quatro coordenadoras de área respondiam pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e se localizavam na Coordenadoria de Área, ligada ao Departamento Pedagógico. Além destas, no Departamento Pedagógico encontravam-se o Setor de Multimeios onde a coleta, organização e elaboração de material instrucional era feita por duas professoras e o Cepape, Centro de Apoio a Projetos e Pesquisa, onde duas fonoaudiólogas conduziam o Projeto de Fonoaudiologia Escolar, quatro psicólogas conduziam o Projeto de Psicologia Escolar e uma professora coordenava os projetos de outras secretarias ou de órgãos externos (conforme interesses recíprocos).

Retomando os passos preparatórios, foi possível concluí-los no final de 1993, após a discussão e a reflexão da bibliografia utilizada que iluminou a análise, tanto de nossa experiência prática anterior, quanto dos resultados da pesquisa supra mencionada, realizada ao longo desse período, em quase 100% das escolas municipais de Bauru.

Dessa forma instrumentalizadas partimos para a elaboração do projeto, com a preocupação de atender às solicitações levantadas na pesquisa mas, revertendo-as, ou seja, modificando suas finalidades. Isto seria imprescindível porque existia uma diferença de visões entre nós e os educadores entrevistados e que se consolidou através do estudo dos referenciais teóricos-críticos de que lançamos mão para nos orientarem nos passos preparatórios.

Tal estudo possibilitou uma compreensão mais crítica dos padrões teóricos/práticos ainda tão utilizados por muitos psicólogos escolares que permanecem buscando basicamente no aluno as causas do fracasso escolar. Essa revisão indicava que nossa atenção deveria se voltar aos "fatores da própria escola, tais como: objetivos e conteúdos inadequados, práticas desmotivadoras, desrespeito aos padrões de ritmo do aluno, discriminação de alunos pobres, sistema de avaliação discriminatório, falta de sequência curricular, professores mal preparados, excessiva burocratização, etc...etc...etc..."(LEITE, 1992: 131).

Em função da minha experiência anterior e de meu vínculo acadêmico, a equipe de psicólogas escolares achou mais conveniente deixar sob minha responsabilidade a elaboração e a redação do projeto.



Pela primeira vez, estou me referindo às psicólogas escolares como uma equipe por considerar este período marcante no que tange a um comportamento que eu entendia ser mais "de equipe" e que começava a despontar.

Como anunciei, vou colocar a questão das relações internas, pois entendo que este seja o momento oportuno para caracterizar as relações pessoais e profissionais cotidianas de nossa equipe. A finalidade dessa caracterização é apresentar mais elementos para a compreensão do contexto em que o referido projeto estava sendo gerado.

Nossas relações começaram de forma bastante confusa e desarticulada por inúmeros fatores. Vou tomar como ponto de partida para essa discussão a ampliação do nosso quadro que não foi discutida de forma clara com as psicólogas escolares que ali se encontravam. Isto acabou por confundir e constranger, tanto as primeiras, quanto as psicólogas que entraram posteriormente.

Outro aspecto complicado se refere à jornada de trabalho semanal da equipe, que das três psicólogas era de 30 horas e da professora com formação em Psicologia (transferida da unidade escolar) de 20 horas, como ocorre com os demais profissionais em "desvio de função", termo jurídico que estabelece esse tipo de situação. A carga horária semanal de trabalho gerou conflitos porque as duas primeiras psicólogas que ali atuavam se organizaram para cumprir a jornada no período da manhã, sendo que as outras duas psicólogas poderiam cumpri-la, somente no período da tarde. Essa situação possibilitava um contato de uma hora por dia, quando as que cumpriam jornada no período da tarde chegavam e as do período da manhã começavam a se preparar para sair, com exceção de um dia da semana em que todas podiam cumprir a carga horária no período da tarde.

À medida que os nossos "desencontros" diários ocorriam, os problemas se ampliavam e a percepção da necessidade de mudanças ficou evidente, para todas.

Outro aspecto desta questão que favoreceu o despertar de todas as psicólogas no sentido de que seria vital a reorganização do horário de trabalho, foram os resultados obtidos nos encontros semanais. Nestas ocasiões, desenvolvíamos de forma coletiva os passos preparatórios e os frutos desses encontros levaram à tomada de consciência da necessidade de ampliação de nossos contatos. Em outras palavras, quanto mais nos encontrávamos para dar andamento à nossa intenção comum, o projeto, mais percebíamos que nossa compreensão do trabalho crescia em quantidade e qualidade e isto foi definitivo para nossa reorganização, enquanto grupo.



A partir dessa mudança e com os diálogos francos que fomos mantendo foi possível, progressivamente, nos colocarmos enquanto pessoas e profissionais e isto favoreceu nosso crescimento em ambos os sentidos, bem como lançou as sementes para um "espírito de grupo".

De fato, muitas vezes as aspirações, visões de mundo e propostas diferenciadas geravam medo, angústia e ansiedade, levando a equipe a discussões sérias, profundas e até radicais. Porém, fomos percebendo no decorrer deste processo natural dentro de um relacionamento em grupo que, não somente as congruências como também as divergências poderiam nos fortalecer em todos os sentidos.

A indefinição teórico/prática de nossa profissão pode ser tomada como um outro elemento importante para a compreensão de nossas relações, pois ela desencadeou muitos conflitos internos, inclusive no sentido da definição do local mais apropriado para nos fixarmos que, a princípio, oscilava entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Higiene e Saúde. Concluimos após calorosas e infundáveis discussões- estabelecendo como elemento norteador para essa análise os passos preparatórios desenvolvidos- que o local mais apropriado seria a escola. Como o nosso quadro, conforme venho afirmando, era insuficiente diante do número das unidades escolares municipais, resolvemos permanecer na Sede da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, centralizando nossos esforços, mas canalizando-os por meio de ações junto aos educadores pertencentes às escolas.

Colocados alguns fatores com o intuito de levar a uma melhor compreensão das características da equipe, retomarei a questão da elaboração do projeto que deveria se constituir no instrumento norteador da nossa prática.

1.5. 5.º momento - A ELABORAÇÃO DO PROJETO

Como afirmei anteriormente, a equipe decidiu que ficaria sob minha responsabilidade a elaboração e a redação do projeto e fundamentada nas conclusões a que foi possível chegarmos nos quatro meses em que desenvolvemos os três passos preparatórios cumpridos da forma acima mencionada, elaborei o Projeto "Aprimoramento do Nível de Consciência Técnico e Pessoal dos Profissionais Educadores Pertencentes à Secretaria Municipal da Educação de Bauru"(*).

(*) Daqui por diante utilizarei a palavra Projeto quando me referir a este projeto.

Projeto A finalidade do Projeto era desenvolver um processo que pudesse contribuir para a tomada de consciência que, segundo Paulo Freire, pode levar à “conscientização”, tanto dos seus idealizadores quanto dos demais profissionais com ele envolvidos, dentro das oito áreas que foram criadas. Assim, as cinco primeiras áreas do Projeto objetivavam: investir no aprofundamento da formação dos profissionais educadores através de grupos organizados; atender às solicitações dos professores que encaminhassem, os por eles considerados “alunos-problemas” e contribuir no aperfeiçoamento das relações Escola-Comunidade.

Para dar suporte às cinco primeiras áreas, as outras três deveriam possibilitar as condições necessárias para reflexão, discussão e estudo das concepções críticas de Psicologia, de Psicologia Escolar e de Educação, norteando o processo constante de avaliação da prática desenvolvida.

Além disso, criar condições para compartilhar, com os demais profissionais (que dividem com nossa equipe o espaço da Sede da Secretaria Municipal da Educação de Bauru) o desenvolvimento e as avaliações das ações realizadas nas áreas implantadas, bem como os conhecimentos adquiridos através destas ações. Nesse caso, a tentativa era no sentido de instituir na Sede da referida Secretaria um espaço que oportunizasse a reflexão e a discussão do trabalho desenvolvido nas áreas previstas do Projeto, de forma coletiva e multidisciplinar.

Nesta direção, retomo a discussão do trabalho coletivo e multidisciplinar formalizado na proposta que fiz ao retornar à função de psicóloga escolar. Como os esforços neste sentido foram inúteis e na prática essa proposta teve que ser “engavetada”, tentei recuperá-la no interior do Projeto, sob novo enfoque, com uma “cara nova” e com a pretensão de verificar sua aceitação nesse momento.

No segundo capítulo desse trabalho detalharei as áreas de atuação criadas. Prosseguirei relatando como foi feita a apresentação do Projeto aos demais profissionais educadores.

Entregamos uma cópia do Projeto ao Secretário da Educação e às três Diretoras de Departamento, em janeiro de 1994 e antes de iniciarmos sua implantação solicitamos um espaço dentro de uma reunião prevista no calendário oficial da Secretaria.

Nesta reunião que contava com os dirigentes da Secretaria acima referidos, com as Diretoras das quatro divisões de ensino e com as diretoras de todas as unidades escolares, realizada no início de março de 1994, retomamos os objetivos da pesquisa que havíamos feito em quase 100% das unidades escolares municipais e apresentamos os resultados sistematizados, na forma do



Projeto. Esclarecemos que o mesmo representava uma tentativa de desenvolvimento de ações mais abrangentes e efetivas.

Durante a apresentação do Projeto entregamos uma cópia do Quadro Síntese das Áreas de Atuação- em anexo- para cada diretora presente e solicitamos que, do mesmo modo, elas esclarecessem a todos os professores de suas respectivas escolas que a sistematização das expectativas levantadas resultara no Projeto e, de forma sintetizada, estava configurada nesse quadro.

Esta oportunidade de apresentação e de discussão do Projeto possibilitou à Diretora da Divisão de Creches solicitar uma revisão nos critérios do Projeto e, diante de sua argumentação, compartilhada pelos demais presentes, aceitamos oportunizar o acesso dos professores de creches às áreas 2 e 3, embora no Projeto estivesse justificado que isto somente ocorreria mediante a contratação de mais um psicólogo escolar.

Encerramos nossa participação na referida reunião pedindo a colaboração de todos na implantação do Projeto e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de dúvidas eventuais.

A avaliação constante da prática desenvolvida, um dos alicerces do Projeto, não foi feita nos moldes nele previstos. Percebendo a necessidade de uma avaliação mais profunda e de forma articulada das áreas do Projeto implantadas em 1994, e, tendo em vista o meu vínculo acadêmico e suas exigências, decidi que seria este o meu objetivo dentro deste trabalho. Assim, farei uma análise da contribuição da Psicologia Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, durante o ano de 1994, contribuição que se realiza através das oito áreas de atuação do Projeto(*).

Embora considere o período de um ano insuficiente para a compreensão adequada dos acertos, erros e equívocos, tive que estipular este limite por conta do escasso prazo de que disponho para o cumprimento de minha obrigação acadêmica, protelada devido às dificuldades que tenho encontrado no exercício de minha profissão, conforme se pode verificar através da história que relatei no início deste trabalho.

Escolhi como meu objeto de análise o Projeto porque acredito que o relato e as possíveis considerações levantadas sobre ele devem ser socializadas.

(*) As ações sistematizadas resultaram em oito áreas devido a questões prático/didáticas. Na realidade todas elas são complementares e inseparáveis.

Acredito também que estes elementos levantados poderão fornecer mais informações para todos aqueles que pesquisam e discutem as práticas emergentes de Psicologia Escolar no Brasil.

Para uma compreensão mais profunda dos objetivos e pressupostos do Projeto, inicio o capítulo seguinte levantando-os de forma sintética e, em seguida, relato detalhadamente as suas áreas de atuação. Finalizo, descrevendo-o, da maneira como ele realmente existe, isto é, as suas condições na prática.

Preocupações com a seletividade escolar que impossibilita a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade, determinada, entre outros, pela precária formação docente, me levaram a buscar alternativas de trabalho que pudessem me auxiliar no enfrentamento dessa questão.

Recorri a conceitos já maduros propostos por Paulo Freire, porém quis se tomados além de "interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas" (FREIRE, 1991: 114). Estou me referindo à palavra "conscientização", que segundo o autor pressupõe que tomemos distância do objeto para dialeticamente apreendê-lo; que respeitemos o saber que o outro traz e através de um "esforço conscientizador" não fiquemos somente nele, mas desafiemo-lo e ultrapassemos-lo; que trabalhemos numa "postura conscientizadora" com vistas a contribuir no "aprofundamento da tomada de consciência" que desse modo, pode levar à "conscientização".

2.1. OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DO PROJETO

"Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação do objeto fica no "senso comum"(Idem, 112).

Calcada nestes pressupostos e contando com a colaboração das demais psicólogas que comigo trabalhavam, elaborei o Projeto em que as ações projetadas, necessariamente, teriam que tentar caminhar nessa direção.

Se, por um lado, a não-democratização do ensino tem excluído os menos favorecidos- desviantes do padrão médio, homogêneo, burguês e universal- dos benefícios que a escola pode e deve oferecer a todos, através da socialização do saber, por outro lado, se tomássemos a conscientização no sentido acima referido, como um elemento expressivo, este, poderia contribuir para que todos nós, psicólogas e demais profissionais envolvidos com nossas

“O PROJETO EXISTENTE NA PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU”

Preocupações com a seletividade escolar que impossibilita a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade, determinada, entre outros, pela precária formação docente, me levaram a buscar alternativas de trabalho que pudessem me auxiliar no enfrentamento dessa questão.

Recorri a conceitos já maduros propostos por Paulo Freire, porém atuais se tomados além de “interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas” (FREIRE, 1991: 114). Estou me referindo à palavra “conscientização”, que segundo o autor pressupõe que tomemos distância do objeto para dialeticamente apreendê-lo; que respeitemos o saber que o outro traz e através de um “esforço conscientizador” não fiquemos somente nele, mas desafiêmo-lo e ultrapassemos-lo; que trabalhem numa “postura conscientizadora” com vistas a contribuir no “aprofundamento da tomada de consciência” que desse modo, pode levar à “conscientização”.

2.1. OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DO PROJETO

“Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação do objeto fica no “senso comum”(Idem, 112).

Calcada nestes pressupostos e contando com a colaboração das demais psicólogas que comigo trabalhavam, elaborei o Projeto em que as ações projetadas, necessariamente, teriam que tentar caminhar nessa direção.

Se, por um lado, a não-democratização do ensino tem excluído os menos favorecidos- desviantes do padrão médio, homogêneo, burguês e universal- dos benefícios que a escola pode e deve oferecer a todos, através da socialização do saber, por outro lado, se tomássemos a conscientização no sentido acima referido, como um elemento expressivo, este, poderia contribuir para que todos nós, psicólogas e demais profissionais envolvidos com nossas

ações, caminhássemos de forma mais lúcida e crítica junto à educação municipal. Afinal, a busca de uma educação desejável pode se iniciar pela tentativa de torná-la mais significativa, porque mais crítica e, ao ser mais crítica poderia ser menos seletiva e mais democrática e ao tornar-se democrática, finalmente, poderia vir a ser emancipatória.

No bojo destes pressupostos, as áreas do Projeto foram criadas como mecanismos para a colocação dos conhecimentos da Psicologia a serviço da escola.

O objetivo do Projeto que se encontra distribuído em suas áreas, conforme pode-se observar no Quadro Síntese das Áreas de Atuação (anexo) é: colocar os conhecimentos da Psicologia- adquiridos através do estudo sistematizado de visões críticas de Psicologia, bem como da reflexão constante da prática realizada- a serviço das necessidades reais e concretas dos profissionais educadores, lançando mão de ações democráticas e coletivas com vistas ao desenvolvimento de um processo que possa contribuir para a conscientização de todos nele envolvidos.

2.1.1. A ÁREA 1

“Atendimento de Casos Emergenciais”, foi o nome dado para essa área que tem por objetivo responder às solicitações dos professores e/ou diretoras das unidades escolares municipais, no que tange aos alunos considerados “problemas”. Estes alunos são vistos pelos educadores como desprovidos das condições necessárias para aprenderem, muitas vezes por conta de questões relacionadas aos seus comportamentos e são fortes candidatos a engrossarem os números das estatísticas do fracasso escolar.

Como a maior expectativa com relação à atuação da equipe de psicólogas escolares por parte da quase totalidade dos profissionais educadores, estava vinculada ao atendimento deste “tipo” de aluno, foi preciso que lidássemos com essa questão em termos de primazia.

Se, por um lado, percebíamos a angústia e o sofrimento dos educadores até quanto à “presença” desses alunos; por outro lado, tínhamos clareza do quanto isto se produzia dentro da escola, na sua grande maioria.

O nome dado a essa área foi o acima referido porque esse já vinha sendo utilizado pelas psicólogas que atuaram a partir de 1990. Tal nome emergiu de forma consensual, de acordo com a visão tanto dessas, quanto dos educadores municipais. Para não interrompermos um trabalho que foi criado



visando ir ao encontro da expectativa de todos, mantivemos seu nome, mas alteramos seu enfoque, procedimentos e finalidades.

O atendimento até então se dava através de uma única visita da psicóloga à escola e o enfoque era no "aluno-problema". Após uma breve observação, muitas vezes apenas visual e distante do aluno, um diagnóstico era feito e algumas orientações ou "dicas" eram fornecidas ao professor.

O interessante, na grande maioria dos casos, é que o aluno parecia estar "melhor" nestas ocasiões e o professor sentia um certo "alívio" enquanto a psicóloga se encontrava na escola. Mas, quando o professor colocava em prática as orientações e dicas da psicóloga, ficava "enfurecido", na maior parte dos casos, pois as estratégias levavam, muitas vezes, às mudanças do aluno, indesejadas ou não previstas por ele.

As conclusões a que professor e/ou diretoras chegavam nestas situações podem ser ilustradas, através de alguns comentários anotados na pesquisa já mencionada, que fizemos dentro dos passos preparatórios. São eles:

"As psicólogas nunca aparecem e quando vêm à escola, acaba não adiantando nada".

"Quando a psicóloga vem à escola não ajuda muito. Não atende o aluno, não chama a mãe e também não encaminha para o NAPS. (*)

"Não sei para que serve a psicóloga escolar, Ela fica só lá na Secretaria, não faz nada e ganha salário de "marajá". (**)

(*) Núcleo de Apoio Psico-Social. Oferece, entre outros serviços, atendimento a crianças de escolas públicas que são encaminhadas com a queixa principal de problemas de aprendizagem.

(**) Os profissionais educadores que atuam no interior das unidades escolares desconhecem que os vencimentos das psicólogas escolares são proporcionalmente inferiores aos seus vencimentos. Em 1994, a média salarial por 30 horas semanais correspondia a 2,2 salários mínimos. Essa questão será revista na conclusão deste trabalho.

Sabíamos da necessidade de reverter a ação junto ao aluno-problema, para que pudéssemos modificar a compreensão dos profissionais educadores e dos próprios alunos quanto às dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. Isto implicaria numa conscientização das finalidades e dos pressupostos da Psicologia Escolar como área de aplicação dos conhecimentos da Psicologia.

Para tanto, nos apoiamos, entre outros, nos estudos de Patto, principalmente no texto "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" (1990) e na reflexão crítica sobre as nossas experiências anteriores.

Esse esforço resultou na elaboração de quatro instrumentos que deveriam possibilitar uma observação mais sistematizada, buscando o desenvolvimento de um "olhar mais educado" para a realidade escolar.

Com a finalidade de testagem e aperfeiçoamento destes instrumentos antes da implantação do Projeto, atendemos no final de 1993, quatro casos emergenciais. Cada psicóloga fez um atendimento em uma escola, durante dois meses e poucas alterações foram feitas nos instrumentos.

Conforme previsto no Projeto os atendimentos da área 1 seriam realizados por estagiários, triados e treinados, de 4.º e de 5.º anos. A decisão de contar com a colaboração de estagiários das Universidades locais que já tivessem cursado a disciplina de Psicologia Escolar, resultava de três fatores:

1.º Estreitar nossas relações com as duas Universidades, mantendo contatos constantes com as docentes do Departamento de Psicologia.

2.º Contribuir na ampliação do campo de estágio de Psicologia Escolar.

3.º Ampliar nossa capacidade de atendimento na área 1, tendo em vista que cada psicóloga pretendia supervisionar de três a quatro estagiários.

Após a apresentação e discussão do Projeto com os alunos- conforme critério acima- das duas Universidades, foi feita a triagem e, em seguida, o treinamento dos aprovados. Uma modificação nos critérios do Projeto foi necessária, ou seja, somente os alunos do 4.º ano atuariam na área 1. Os estagiários de 5.º ano, preferiram colaborar nas áreas 2 e 3, questão que mais adiante discutirei.

Doze foram os estagiários de 4.º ano aprovados para a área 1 e oito estagiários de 5.º ano participariam nos grupos das áreas 2 e 3. Uma observação interessante é que todos os estagiários aprovados eram alunos da Unesp local.

No caso dos estagiários de 4.º ano, o estágio seria extra-curricular e desse modo foi previsto no Projeto que eles receberiam supervisão individual e



semanal, por duas horas, das psicólogas escolares responsáveis pela atuação de cada um deles.

Nossa equipe achou que seria conveniente solicitar aos canais competentes uma ajuda-de-custo ou vale-transporte para os estagiários. A razão dessa decisão refere-se ao fato da distância das escolas municipais em que muitos dos atendimentos poderiam ser feitos.

Embora os alunos de 5.º ano não fossem realizar atendimentos nas escolas, na solicitação estava previsto que o benefício seria estendido a eles, caso fosse decidido pela ajuda de custo.

- O TREINAMENTO

Neste, os estagiários entraram em contato com os quatro instrumentos, que são:

1. Questionário de informações sobre o aluno fornecidas pelo professor.

Conta com 26 questões, distribuídas em 7 ítems: Informações gerais sobre o aluno, Atividades e Socialização, Motivação, Atenção, Comportamento, Dificuldades Pedagógicas e Relacionamento Escola-Família.

Preenchido pelo estagiário, mediante entrevista com o professor. As questões que o professor desconhecer ou apresentar dúvida, deverão ser retomadas.

2. Roteiro de Observação "em sala de aula".

Constituído de 5 ítems: Observação do Comportamento do Aluno, Relacionamento Professor x Aluno, Trabalho Pedagógico Desenvolvido, Relacionamento Professor x Escola, Relacionamento Integrantes da Escola (corpo docente e discente), Relacionamento Professor x Comunidade.

Também preenchido pelo estagiário através de suas observações, principalmente em sala de aula, bem como de entrevista com os envolvidos, nos demais espaços da escola onde se poderia observar os ítems propostos. No mínimo, deverão ser realizadas quatro observações semanais, com duração média de quatro horas cada, do início ao término da aula, perfazendo um total de 16 horas.

3. Roteiro para entrevista com a mãe ou responsável.

Através de 14 ítems, levanta informações sobre o aluno desde a sua gestação, passando pelo seu desenvolvimento infantil- motor, emocional, social e cognitivo- e se encerra com questões referentes à sua sexualidade, seu relacionamento com os pais e concepções dos pais sobre sua dinâmica escolar.

As informações serão levantadas também mediante entrevista feita na escola ou na residência do aluno, conforme acordo prévio entre o estagiário e o responsável.

4. Roteiro para entrevista com o aluno.

Os itens propostos são: Sociabilidade, Saúde, Ambiente Social e Familiar, Relacionamento com os Pais e Escolaridade.

O estagiário preencherá da mesma forma que os demais instrumentos, preferencialmente, na residência do aluno. Anotará, além das respostas do aluno, todas as informações e percepções que considerar relevante sobre a rotina de vida diária do aluno.

Essas visitas domiciliares também deverão ser, no mínimo, de 16 horas, distribuídas conforme combinado com a mãe ou responsável.

No treinamento, além do contato com os quatro instrumentos os estagiários receberam informações sobre a estrutura e funcionamento da Secretaria da Educação, inclusive da visão de Psicologia Escolar presente neste contexto.

Destacamos que o atendimento teria um caráter investigativo e não avaliativo ou curativo, conforme expectativa dos solicitantes e que as limitações teórico/práticas, fruto da carência de técnicas e métodos consagrados específicos desta área, nos impossibilitariam tratar as questões escolares com o rigor científico necessário.

Esclarecemos também que a investigação da realidade mediante o uso dos instrumentos seria a nossa "bússola" principal para o atendimento. Afirmamos que desse modo instrumentalizados poderíamos estar mais aptos a discutir com os solicitantes do atendimento as questões suscitadas no contexto escolar. De maneira coletiva, faríamos a apreensão da realidade e poderíamos pensar juntos com os educadores em possibilidades e estratégias para o enfrentamento de cada situação.

- A SUPERVISÃO PREPARATÓRIA

O número de casos encaminhados através da ficha confeccionada para tanto, logo no início do ano de 1994, foi superior a 100 e durante o ano outras fichas foram preenchidas.

Definido com as Diretoras na reunião em que apresentamos o Projeto que o critério de atendimento seria por ordem de inscrição e contando com doze estagiários, iniciamos os atendimentos.

Assim como procedemos nos casos atendidos em 1993, para testagem dos instrumentos fizemos o agendamento, conforme o critério acima explícito, com as diretoras das unidades que seriam atendidas. Nesse contato prévio foi esclarecido que logo ao chegar à unidade escolar o estagiário se reuniria primeiro com a diretora e professor e, em seguida, apenas com o professor e que na reunião com ambos, no primeiro momento, seria discutido o modo de condução do atendimento.

Com o intuito de preparar cada estagiário para esta reunião e demais momentos do atendimento, a primeira supervisão individual, após o treinamento que contou com a participação de todos, foi chamada de "supervisão preparatória". Nessa, algumas regras e suas respectivas justificativas e pressupostos foram apresentados e discutidos.

O conteúdo desta supervisão se fundamentou no pressuposto da diferença de concepções quanto ao aluno-problema existente entre os educadores e a nossa equipe. Conforme pode-se observar na pesquisa feita durante os passos preparatórios, a maioria dos entrevistados apontou o aluno como o único responsável pelos problemas escolares. Se para esses o alvo do atendimento seria o aluno, para nossa equipe o comportamento do aluno era entendido como síntese de múltiplas determinações. Como era complicado dizer isto claramente e esperar uma compreensão neste sentido, considerando nossas visões diferenciadas, decidimos apresentar aos estagiários as regras do atendimento justificadas e os seus respectivos princípios norteadores na "supervisão preparatória". Em seguida, ao iniciar o atendimento, no primeiro momento da reunião conjunta com o professor e a diretora, o estagiário deveria estar em condições de fazer o mesmo, mas sem explicitar os princípios norteadores.

P. A profecia auto-realizadora, discriminações, rotulações e preconceitos - REGRAS (R.), JUSTIFICATIVAS (J.) E PRINCÍPIOS (P.) DO ATENDIMENTO

1.º R. Os estagiários receberão supervisão individual, semanal e por duas horas. Dessa forma, as psicólogas estarão informadas de suas atividades durante o atendimento e, se houver necessidade, elas entrarão em contato com a escola. Os estagiários foram treinados e receberam uma pasta com todos os instrumentos e demais materiais necessários para o atendimento.

J. Conscientizar os membros da unidade solicitante do atendimento sobre o tipo de vínculo mantido entre os estagiários e nossa equipe, tendo em vista que existe uma visão negativa da postura tomada por estagiários de forma



geral, que envolve falta de compromisso e descontinuidade das atividades iniciadas, entre outros.

P. Estabelecimento de supervisão similar a praticada nas universidades, com o objetivo de aproximá-la de uma ação mais crítica e rigorosa.

2.º R. Foram criados quatro instrumentos para investigação de aspectos importantes que envolvem o aluno e são eles: Questionário de informações sobre o aluno fornecidas pelo professor, Roteiro de observação em "sala de aula", Roteiro para entrevista com a mãe ou responsável e Roteiro para entrevista com o aluno.

J. Somente através do levantamento de todas as informações poderemos estar melhor preparados para compreender as condições concretas de vida deste aluno e, conseqüentemente, as razões que possam estar favorecendo o desencadeamento do "problema" por ele apresentado.

P. É indispensável o levantamento dos determinantes da situação como recurso para que se possa desvendar os elementos constituintes do problema apontado. O exame das ações realizadas, o estabelecimento de relações entre os eventos e a problematização serão o fio condutor em que estas questões poderão deixar de ser compreendidas como patológicas; para serem entendidas como questões educacionais.

3.º R. Os demais membros da unidade devem ser informados da presença e da ação do estagiário. Embora ele esteja na unidade em função da solicitação do atendimento emergencial de um respectivo aluno, isto não deve ser veiculado desse modo, pois poderá impedir e/ou inibir uma observação mais fidedigna.

J. Evitar constrangimentos para o aluno, para seus colegas e para a professora.

P. A profecia auto-realizadora, discriminações, rotulações e preconceitos de forma geral podem levar à estigmatização do aluno na escola.

4.º R. Sugerimos que a professora apresente o estagiário aos alunos da classe do aluno-problema, apenas mencionando seu nome e dizendo que a finalidade de sua presença é conhecer a escola, os alunos e a interação do grupo. Caso os alunos queiram fazer outras perguntas, o estagiário deverá respondê-las, conforme elas forem surgindo.

J. O objetivo é que o estagiário tente não ultrapassar o limite das questões feitas pelos alunos e possa ao longo do atendimento estabelecer relações de respeito, amizade e afeto com os mesmos.

P. Idem 3º.



5.º R. A professora precisará ser dispensada de suas obrigações em sala de aula, sempre que necessário, provavelmente uma vez por semana e por no mínimo duas horas.

J. No primeiro contato, conforme agendado, o estagiário deverá utilizar o primeiro instrumento mediante entrevista. Nos demais, possivelmente concluirá o preenchimento do questionário e discutirá os dados levantados.

P. Esses contatos deverão proporcionar reflexões e discussões que contribuam para sensibilizar a professora a respeito de diversos aspectos sobre o aluno-problema que ela poderá não estar relacionando ou mesmo desconhecer. Nessas oportunidades, estagiários e professores poderão também estudar, refletir e discutir os textos trabalhados anteriormente na supervisão semanal. Os textos encaminhados estarão pautados na busca do desvelamento dos mecanismos que integram a "complexa rede de relações professor-aluno, nos quais o autoritarismo inerente ao nosso sistema social emerge a cada momento" (KHOURI, 1984: 6).

6.º R. Juntamente com a observação do aluno-problema serão investigadas suas relações e as dos demais, dentro da unidade escolar.

J. A observação de todo o contexto escolar em que o aluno está inserido deverá colocar o estagiário e a supervisora em melhores condições de compreender as questões que envolvem o aluno. Isto permitirá ao estagiário uma discussão mais profunda com o professor.

P. Compreensão do fenômeno como multideterminado.

7.º R. A mãe ou responsável pelo aluno poderá ser chamado, caso haja necessidade e para tanto, o estagiário fará sua entrevista em espaço anteriormente reservado na escola ou na própria residência deste, lançando mão do instrumento específico.

O modo de contactar com a mãe ou responsável se encontra planejado pela equipe de psicólogas e tem por objetivo evitar mal entendidos ou constrangimentos. O convite e a forma de enviá-lo se basearam no texto de Pinto e Golbach : "Escola-família: iniciando um diálogo" (1990).

J. Esclarecer que existe uma intenção de investigação do contexto familiar do aluno e esta será acionada, se necessário. Neste sentido, o aluno será o primeiro a ser informado do conteúdo do convite que será feito à sua mãe ou responsável e é interessante que ele o entregue, se quiser.

P. Respeito pelo aluno ao colocá-lo informado dos fatos que o cercam. Com relação à entrevista com a mãe, cabe à escola lançar mão dos conhecimentos em torno do que se passa no contexto de vida de seus alunos e de suas famílias, como recurso para compreender e ajudar os alunos de forma mais concreta.



confor 8.º R. O estagiário não fornecerá um diagnóstico imediato da situação do aluno.

J. Somente à medida que os instrumentos forem sendo utilizados, as informações sendo ampliadas, as supervisões se dando e as discussões dos dados com o professor se sistematizarem é que o estagiário estará em melhores condições de contribuir na busca conjunta de soluções.

P. Desmistificar o papel do psicólogo "dono da verdade" que está habilitado para dar um veredicto sobre o aluno. O enfoque deverá estar calcado no trabalho coletivo e nas decisões compartilhadas.

convo Acreditávamos que através do contato semanal com os estagiários poderíamos conhecer mais profundamente as necessidades situacionais do aluno, do professor e da escola de forma geral. Assim, de forma coletiva, talvez pudéssemos encontrar mecanismos para uma intervenção mais segura que possibilitasse a diminuição do processo seletivo instalado nas escolas públicas municipais e que tem encaminhado um número crescente de alunos às classes especiais e/ou atendimentos clínicos psicológicos.

de cada As ações previstas para a área 1, pautadas na fundamentação teórica e na reflexão crítica da prática, poderiam fornecer subsídios teóricos/práticos também para as demais áreas.

A escolha do primeiro tema para ser desenvolvido com os grupos da área 2 fundamentou-se nos dados da pesquisa e nas informações resultantes das av 2.1.2. AS ÁREAS 2 E 3

A área 2 tem como objetivo criar um espaço onde grupos de professores possam ter acesso aos conhecimentos da Psicologia que, através de reflexões, discussões e estudo, favoreçam o auto-conhecimento e por consequência o conhecimento do "outro", possibilitando o estabelecimento de relações humanas mais solidárias e democráticas. Ela foi criada em função da percepção da necessidade de atuação direta com os professores, sendo que este recurso faz parte da preocupação de todos os profissionais que têm atuado como psicólogos escolares, desde o início da implantação das ações em psicologia escolar, em 1988, na Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

que se Essa preocupação embora constante, teve enfoques, procedimentos e finalidades diferenciadas ao longo deste período.

Neste momento, as ações empreendidas nesta área pretendem focar o professor, primeiramente enquanto indivíduo, lançando mão de conhecimentos e recursos da psicologia voltados a ajudá-lo a refletir e a lidar melhor com seus conflitos objetivos em favor de uma personalidade melhor integrada, o que denominamos de "construção da consciência pessoal",



conforme se pode observar no Quadro Síntese das Áreas de Atuação, em anexo.

Para corresponder às expectativas levantadas na pesquisa realizada dentro dos passos preparatórios, denominamos de “palestras” o trabalho que seria realizado nesta área, pois desde 1990, esse termo vinha sendo utilizado e na prática as ações com os professores eram desenvolvidas neste sentido.

Desse modo, mantivemos o título para a formação dos grupos, mas modificamos as finalidades e procedimentos com destaque para a inscrição que, nestes grupos, seria feita pelos professores “interessados”, descartando a convocação, até então utilizada como recurso para a participação.

O fato da Secretaria Municipal da Educação de Bauru manter quatro divisões com diferentes níveis de ensino e, de nossa equipe também contar com quatro profissionais levou-nos a projetar as áreas 2 e 3 considerando esta característica. Assim, seriam formados quatro grupos na área 2 e quatro na área 3, de tal modo que cada uma de nós pudesse se aprofundar dentro dos temas comuns que fossem tratados nos grupos mas, com respeito às especificidades de cada nível de ensino. Os grupos se reuniriam quinzenalmente na área 2 e na área 3 e, assim, de forma intercalada trataríamos do tema proposto para cada uma das duas áreas.

A escolha do primeiro tema para ser desenvolvido com os grupos da área 2 fundamentou-se nos dados da pesquisa e nas informações resultantes das avaliações feitas pelos professores que participaram de palestras em anos anteriores, cujos registros foram analisados.

A implantação desta e das demais áreas será detalhada logo a seguir no que chamei “as condições da prática”. Antes, porém, farei os esclarecimentos necessários dos objetivos e pressupostos das áreas 3 e 4.

A área 3 se fundamentava nas mesmas premissas da área 2 e os professores interessados, inscritos na área 2, estavam automaticamente inscritos na área 3, pois compreendíamos que elas eram complementares. Assim, somente os professores participariam das áreas 2 e 3 e se reuniriam semanalmente.

Cabe destacar que divulgamos este mecanismo de inscrição e os temas que seriam discutidos para todos os professores de todas as divisões de ensino da Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

Se na área 2, o objetivo era oportunizar um espaço específico para que nos quatro grupos os professores compartilhassem com seus pares das questões referentes a suas inserções no mundo e decorrentemente na escola, sendo o enfoque na pessoa do professor, na área 3, que também contaria com os mesmos grupos, mas abertos à participação das diretoras que manifestassem



interesse, o objetivo era reunir professores e diretoras, da mesma divisão de ensino, para que estes pudessem ter acesso aos conhecimentos críticos acumulados pela Psicologia que pudessem contribuir mais diretamente no aprimoramento da prática pedagógica e, para tanto, chamamos de conteúdos psicopedagógicos.

Como o acesso aos princípios do comportamento e da aprendizagem, entre outros, não foram e nem têm sido possibilitados de maneira adequada nos cursos de formação docente, isto tem levado os profissionais educadores a posturas inadequadas diante de vários comportamentos dos alunos, como também a equívocos e a erros graves, que freqüentemente determinam rotulações e marginalizações de seus alunos.

Através de leitura e discussão coletiva de textos, dinâmicas de grupo, vivências, trocas de experiências e outros tantos meios tentaríamos aproximar professores e diretoras de práticas mais conscientes firmadas nos avanços de concepções críticas de Psicologia, mas sem desconsiderar outras visões que poderiam ser utilizadas como recurso para ampliação e polemização das discussões.

Na área 3, assim como nas áreas 2 e 4, os conteúdos e técnicas teriam que ser desenvolvidos mediante um "esforço conscientizador" que parte do conhecimento dos participantes dos grupos, do que eles trazem e sabem; porém objetivando não permanecer neste saber, mas superá-lo por incorporação como recurso para a tomada de consciência e se possível, para a conscientização.

2.1.3. A ÁREA 4

A área 4 tem os mesmos pressupostos, mas o alvo são os agentes pedagógicos, ou seja, serventes e merendeiras que a partir de 1989 são nomeados de agentes pedagógicos pela Prof.^a Adriana F. Chaves, Secretária da Educação, na ocasião. Ela partia da compreensão de que estes profissionais têm uma característica específica e diferenciada dos demais profissionais de suas categorias por terem como local de trabalho a escola. Embora o nome destas duas categorias profissionais tenha sido alterado nesta ocasião, isto não se reverteu em mudanças legais no Plano de Cargos e Salários da Prefeitura Municipal de Bauru. Apenas os concursos para preenchimento destes cargos, na Secretaria da Educação, passaram a ser específicos.

No conjunto, as atribuições que lhes conferiram esta diferenciação são: recepção dos alunos na entrada e saída (os que trabalham nas escolas infantis e

que são a maioria), organização e limpeza da escola, preparação e distribuição do lanche e/ou merenda aos alunos, entre outros.

Conforme destaquei, a maioria deles trabalham em escolas infantis, cuja responsabilidade é do município. Esses profissionais acabam desenvolvendo outras atribuições na escola devido à faixa etária dos alunos, entre elas: "ficar" com a classe quando ocorrem acidentes com alguma criança -principalmente por conta da escassez e, às vezes, inexistência de professoras substitutas-; estimulação das crianças para se alimentarem de certos tipos de alimentos (verduras, legumes, leite de soja, etc.) da merenda escolar bem como a se comportarem corretamente diante da refeição, etc. Reinvidicam constantemente às crianças que colaborem com a limpeza e com a organização da escola. Enfim, mantêm uma relação estreita com os alunos e seus pais e com os educadores das unidades escolares.

Tendo em vista a importância do papel social dos referidos profissionais no interior da escola, achamos conveniente oferecer-lhes oportunidades de acesso aos conhecimentos da Psicologia que possam ser úteis no aprimoramento de suas relações com o corpo docente, alunos e pais.

Na pesquisa que realizamos dentro dos passos preparatórios, anteriormente mencionada, não incluímos o levantamento de expectativas com os agentes pedagógicos em relação à atuação de nossa equipe. Mas, quando apresentamos nossa intenção de trabalhar com grupos de professores e diretoras e pedimos sugestões aos entrevistados, eles sugeriram que também oferecêssemos palestras aos agentes pedagógicos.

Tais afirmações confirmaram a necessidade de uma ação que considere todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo pedagógico e nos remeteram à criação da área 4, visando o aprimoramento dos agentes pedagógicos, também chamados por nossa equipe, de profissionais educadores. Eles podem e devem contribuir com suas ações para uma escola mais humana onde a busca constante de relações democráticas poderá levar à percepção dos preconceitos como obstáculos imensos a uma educação libertadora.

Quando entregamos uma cópia do Projeto à Diretora do Departamento Pedagógico ela se prontificou a colaborar nas ações previstas para a área 4 e estabeleceu alguns critérios para organização dos grupos, no momento em que implantássemos esta área.

Do Projeto, a única área que contaria com o apoio de outros profissionais seria a área 4, porque o Departamento entendeu-a como sendo também de sua responsabilidade.

Em função do referido entendimento e de algumas discussões subseqüentes, foi possível definir que os grupos seriam chamados de Encontros de Agentes Pedagógicos, realizar-se-iam semestralmente e os agentes pedagógicos estariam convocados a participarem, uma vez por ano, destes encontros semestrais. A justificativa para serem semestrais foi atribuída à concepção de que esses profissionais só poderiam se ausentar de suas tarefas no recesso de julho e nas férias escolares. Como são em grande número, por volta de duzentos, seus superiores sugerem que metade deles goze férias em julho e a outra metade a partir de meados de dezembro. Desse modo, os que estivessem em férias no mês de julho participariam do encontro em dezembro e vice-versa.

Apesar de nossa equipe não compartilhar com alguns dos critérios estabelecidos, a possibilidade de uma ação conjunta nos fez decidir por experienciar este trabalho, nos moldes acima apontados.

Para que nosso conhecimento do contexto escolar não ficasse restrito às investigações da área 1 e às reflexões e discussões das áreas 2, 3 e 4, mais uma área foi criada no Projeto, ou seja, a área 5.

2.1.4. AS ÁREAS 5, 6, 7 E 8

A área 5, Relações Escola-Comunidade foi projetada com a finalidade de responder às escolas que estivessem enfrentando dificuldades na sua relação com a comunidade ou manifestassem interesse em repensar tal relação.

Esta área foi prevista para ser implantada no início de 1995, conforme se pode observar no Quadro Síntese das Áreas de Atuação do Projeto, anexo, mediante a contratação de mais um psicólogo escolar. Sua descrição foge aos objetivos deste trabalho, limitado às áreas implantadas em 1994.

Para dar sustentação às ações desenvolvidas nas primeiras áreas foram projetadas as áreas 6, 7 e 8 que previam criar as condições necessárias para que a nossa equipe estudasse, refletisse e discutisse os conhecimentos acumulados pela Psicologia, pela Psicologia Escolar e pela Educação, bem como participasse de congressos, cursos, seminários, etc., mantendo um contato freqüente e estreito com as universidades, principalmente as locais. Tais recursos deveriam ser colocados a serviço do trabalho desenvolvido, iluminando a avaliação permanente da prática. Neste sentido, os conhecimentos adquiridos através da "prática iluminada" deveriam ser discutidos com os demais profissionais de outras áreas da Sede da Secretaria Municipal de Bauru, para em seguida serem socializados.



As ações realmente praticadas nestas três últimas áreas serão abordadas, com detalhes, no final do momento seguinte deste capítulo.

Levantados os objetivos e pressupostos que fundamentaram as áreas criadas partirei para o segundo momento, relatando as ações realmente praticadas, destacando suas reais dimensões.

2.2. AS CONDIÇÕES DA PRÁTICA

Para facilitar a compreensão deste texto e devido à magnitude do Projeto, decidi relatar de forma resumida os atendimentos, considerando que na prática existiu uma afinidade muito grande em seus resultados, conforme mais adiante poderá ser verificado.

Cada psicóloga ficou responsável pela supervisão de três estagiários e alguns deles ficaram responsáveis por mais de um atendimento, durante o ano de 1994, por terem maior interesse ou mais disponibilidade de tempo para a realização do estágio. Seguidos os passos previstos, na triagem, no treinamento e na supervisão introdutória foi possível aos doze estagiários iniciarem, em maio, as ações na área 1. Dezesseis casos emergenciais foram atendidos no decorrer deste ano.

Nenhum dos quatro professores que trabalhavam na Secretaria da Educação, em 1994, se inscreveram para o atendimento na área 1 e desse modo somente professoras fizeram parte dos dezesseis casos atendidos.

O questionário destinado ao professor- instrumento 1- possibilitou à maioria das professoras perceberem no primeiro contato com o estagiário, durante a entrevista, que desconheciam muitas informações sobre o aluno-problema. Essa percepção e outros "insights" surgidos em função das questões propostas no questionário favoreceram algumas reflexões do "aluno como um todo". Embora na supervisão preparatória os estagiários tivessem sido informados que isto provavelmente ocorreria, este fato causou um impacto interessante em todos eles e fortaleceu as concepções de Psicologia Escolar subjacentes ao instrumento utilizado.

Mas, como esses contatos eram semanais, no segundo, os estagiários encontraram a maioria das professoras "resistentes", desconsiderando as reflexões propiciadas no primeiro contato. Dessa maneira, estas professoras pressionaram os estagiários no sentido de fornecerem um diagnóstico dos "alunos-problemas" e os estagiários, conforme orientados em supervisão, retomaram as regras e justificativas já discutidas.

Essa pressão recebida levou os estagiários a se sentirem inseguros sobre os dados levantados e os princípios subjacentes aos instrumentos e, também, a questionarem as concepções mais críticas de Psicologia Escolar.

A avaliação da equipe quanto à situação instalada apontava que os estagiários se contaminaram com a “cultura da escola”, impregnada de preconceitos, autoritarismo e busca de soluções imediatistas. Neste sentido, achamos conveniente retomar os pressupostos e finalidades do atendimento. Após a retomada, os estagiários retornaram às escolas confiantes e fortalecidos, porém isto passou a ocorrer semanalmente e se tornou um “círculo vicioso”, ou seja, as professoras pressionavam os estagiários que faziam o mesmo com as supervisoras, que retomavam os referenciais teóricos, discutiam os procedimentos e os dados levantados com os estagiários e estes retomavam as regras justificadas com as professoras e estas pressionavam os estagiários e, assim sucessivamente. Isto nos levou a percepção de que “vencíamos” mas não “convencíamos” semanalmente o estagiário; e que estes não “convenciam” e nem “venciam” as professoras.

Na medida que os atendimentos “caminharam” e os instrumentos foram sendo utilizados e as supervisões ocorrendo, as posturas dos estagiários foram se diferenciando e se dicotomizando e desse modo passamos a contar com dois grupos distintos.

No primeiro, os estagiários passaram a tomar o problema do aluno como um problema de ensino-aprendizagem, gerado no interior da escola e, no segundo, a responsabilidade do problema ficava centrada no aluno e na sua família.

Nossas discussões e reflexões internas, indicavam que dos dezesseis casos em atendimento, apenas um sugeria a hipótese de que o aluno realmente tivesse um comprometimento psicológico e neste sentido tomamos algumas providências que no capítulo seguinte serão delineadas.

Nos casos atendidos em que se encontravam os estagiários do primeiro grupo, ou seja, os que se apoiaram em visões mais críticas de Psicologia Escolar, a condução do atendimento foi feita de modo a possibilitar que as professoras envolvidas compartilhassem da responsabilidade dos problemas surgidos, sendo que algumas destas passaram a estudar e discutir os textos que enviávamos pelos estagiários, após serem discutidos em supervisão.

Neste sentido, as visões das professoras acima referidas foram se modificando e em alguns casos elas afirmavam que a “queixa” não procedia mais. Estes casos ocorreram principalmente com as professoras que faziam AEC, ou com aquelas que se dispuseram a retornar à escola, mesmo sem fazer

AEC, e nestas circunstâncias foi possível refletir e discutir sobre os dados levantados à luz dos referenciais teóricos encaminhados.

Este desfecho fez parte de uma minoria dos casos atendidos, pois a maioria das professoras não faziam AEC e nem se dispuseram a retornar à escola fora do horário em que ministravam aula e, portanto, os estagiários do primeiro grupo não puderam discutir os dados levantados - com exceção de poucos minutos antes e após o período de aula. Assim, não havendo as condições necessárias para o atendimento, um sentimento de impotência levou alguns a desistirem "formalmente" e, outros, "implicitamente", do estágio.

A questão da impraticabilidade do diálogo entre estagiários e professoras pode ser entendida como resultante da escassez de professoras substitutas que foi se agravando durante o ano, muito por conta dos baixos salários e de condições inadequadas de trabalho.

Os estagiários do segundo grupo mesmo questionando a evidência dos dados discutidos em supervisão, tentaram reverter a compreensão das professoras, mas todos os esforços se tornaram inúteis devido às dificuldades de condições para discussão dos dados levantados com as professoras, pelas razões acima apontadas, como pelo fato de que eles compactuavam com as professoras de concepções altamente conservadoras. Estes casos foram encerrados restando muitas dúvidas às professoras e aos estagiários.

Quanto à solicitação que nossa equipe fez aos canais competentes com relação ao vale-transporte ou uma ajuda-de-custo aos estagiários, as informações que recebíamos eram contraditórias e desconexas. Apesar do empenho, tanto de nossa equipe, quanto dos líderes da Secretaria da Educação, o processo continuou tramitando sem uma solução definitiva.

Assim, ao final de 1994, contávamos com a maioria dos estagiários, apesar das dificuldades encontradas para a realização dos atendimentos e pelos constrangimentos causados, por um lado, pela forma como o referido processo foi tratado e, por outro lado, pelo fato deles não receberem nenhum tipo de ajuda econômica.

Acredito que a permanência da maioria dos estagiários possa ser atribuída à possibilidade de conhecimento da realidade escolar, às discussões dessa realidade na supervisão e aos vínculos estabelecidos com os alunos atendidos e com as supervisoras.

Na ocasião do encerramento de cada um dos casos atendidos os estagiários avaliaram a supervisão recebida, sendo que para este fim foi elaborado um instrumento específico.

Nossa equipe também elaborou dois instrumentos de avaliação final do atendimento, um para o professor e um para a diretora das unidades atendidas.

Mas, devido às dificuldades enfrentadas em grande parte dos atendimentos, achamos mais conveniente não solicitar o preenchimento dessas avaliações, neste primeiro ano de implantação do Projeto.

No capítulo seguinte apresentarei a síntese das avaliações dos dezesseis atendimentos e em seguida farei sua discussão, juntamente com as sínteses das áreas 2, 3 e 4, como uma primeira tentativa de interpretação do Projeto.

Na reunião oficial prevista no calendário escolar com todos os líderes e diretoras de escolas de todas as divisões de educação, conforme relatado no capítulo anterior, informamos que as áreas 2 e 3 seriam implantadas em abril de 1994 e, para tanto, enviaríamos uma circular a todas as unidades escolares com as informações necessárias para que os professores e diretoras interessadas pudessem se inscrever nos grupos das referidas áreas.

A circular foi enviada e solicitamos a assinatura de todos os professores e diretoras como demonstração de que os mesmos ficaram cientes desta proposta em que constava os temas que seriam abordados e as regras justificadas para inscrição e participação nos grupos.

Na área 2, o número de inscritos ultrapassou as 80 vagas oferecidas e procedemos segundo as regras estabelecidas, porém tivemos que rever um dos critérios previstos no Projeto, ou seja, o de que cada membro de nossa equipe ficaria responsável por um grupo de educadores pertencentes a uma das divisões de ensino. Devido ao elevado número de professoras de educação infantil inscritas, sendo que das demais divisões o número foi insuficiente, o critério mencionado foi alterado e, desse modo, tivemos que compor grupos com participantes de diferentes divisões, o que nos levou a repensar a forma de elaboração dos programas das áreas 2 e 3.

Assim, os quatro grupos desta área contaram com professoras de mais de um nível de ensino, coordenados por cada uma das psicólogas com a colaboração de dois estagiários (dois em cada um dos quatro grupos) do 5.º ano supervisionados pelas docentes da disciplina de Psicologia Escolar da Unesp local, pois tratava-se de estágio curricular. Nossa equipe manteve contatos freqüentes com as docentes acima mencionadas visando ao aperfeiçoamento das ações nos grupos.

Cabe destacar que nenhum dos quatro professores pertencentes ao quadro da Secretaria da Educação se inscreveu e, dessa forma, os grupos contaram somente com professoras.

O tema "Criatividade", na área 2, foi escolhido conforme os critérios esclarecidos no primeiro momento deste capítulo e se sustentou nos seguintes procedimentos:



1.º Discussão e reflexão de nossa equipe em conjunto com os estagiários de 5.º ano sobre os objetivos desta área constantes no Projeto e as condições atuais para realizá-la.

2.º Encontros com docentes do Departamento de Psicologia da Unesp de Bauru para solicitação de referências bibliográficas.

3.º Estudo, discussão e reflexão dos referenciais sugeridos com o intuito de definir o programa.

Este procedimento também foi seguido para a implantação da área 3. A elaboração do programa para esta área se apoiou, principalmente, nos autores e textos abaixo relacionados, dos quais se destacou o texto de Giglio.

ALENCAR, E. Psicologia da Criatividade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

EDWARDS, B. Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro, Editora Ediouro S.A., 1992.

GIGLIO, Z. G.(org.) De criatividade e de educação. Campinas, UNICAMP, NEP, 1992.

HENFIL, A. A inspiração é um cachorro preto, um doberman bem aí atrás de você (sem referência).

KNELLER, G.F. Arte e ciência da criatividade. São Paulo, Ibrasa, 1976.

OAKLANDER, V. Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo, Summus, 1980.

OECH, R. V. Um toque na cuca. São Paulo, Liv. Cult. Ediouro Ltda., 1983.

STEVENS, J. O. Tornar-se presente: Experimentos de crescimento em gestalt- terapia, 2.ª ed. , São Paulo, Summus, 1977.

No primeiro semestre, os quatro grupos se encontraram cinco vezes, quinzenalmente, por três horas.

O objetivo geral dentro da proposta do tema Criatividade consistia em: despertar a criatividade do educador através de vivências facilitadoras para que ele tenha oportunidade de experimentar formas de trabalho que preservem, estimulem e ampliem sua criatividade.

O programa do curso foi dividido em cinco partes, desenvolvidas nos cinco encontros da forma que se segue.

Unidade I: Introdução à parte teórica.

Objetivo específico: aprimorar a compreensão da criatividade, entendendo-a como um potencial humano que pode ser aprendido e desenvolvido, a partir dos conceitos dos elementos do grupo e da reflexão da teoria adotada.



Unidade II: Vivências em Originalidade.

Objetivo específico: estimular a compreensão do conceito originalidade como a produção de idéias raras e/ou resolução de problemas de maneira incomuns, partindo da reflexão e discussão das vivências e da teoria proposta.

Unidade III: Vivências em Inventividade.

Objetivo específico: desenvolver a espontaneidade, a percepção e a valorização das próprias idéias e aprimorar a capacidade inventiva, através de vivências facilitadoras.

Unidade IV: Vivências em Curiosidade e Pesquisa.

Objetivo específico: ampliar a atenção em relação a si mesmo e aos elementos do ambiente por meio de vivências e discussão dos conceitos-curiosidade e pesquisa.

Unidade V: Fechamento do Curso e Avaliação Final.

Objetivo específico: tomar consciência da transição cognitiva do hemisfério esquerdo do cérebro para o direito, através de vivências, o que possibilita ver a realidade de outra forma.

A avaliação foi proposta em função dos elementos positivos e negativos do curso e de sugestões no sentido de aperfeiçoá-lo.

No segundo semestre desenvolvemos o mesmo programa com algumas alterações que mais adiante serão especificadas.

Da mesma forma e seguindo os mesmos critérios da área 2 foram organizados os grupos e definido o tema da área 3. O programa foi elaborado também seguindo os mesmos procedimentos adotados para a área 2.

O tema escolhido foi "Sexualidade Humana: conceitos e preconceitos".

Subsidiaram a elaboração do programa da área 3, entre outros, os seguintes autores e textos:

ABERONI, F. Enamoramento e Amor. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1986.

Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids e Centro de Estudo e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2.º grau. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, J. C. F. Sexo com liberdade. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes Editora, 1994.

MATARAZZO, M. H.; MANZIN, R. Educação sexual nas escolas: preparar para a vida familiar. São Paulo, Paulinas, 1988.

SUPLICY, M. Conversando sobre sexo. Rio de Janeiro, Vozes Editora, 1983.

_____. Papai, mamãe e eu. São Paulo, FTD, 1990.

_____. Sexo para adolescentes. São Paulo, FTD, 1988.

TIBA, I. Sexo na adolescência. 5.^a ed. São Paulo, Ed. Ática, 1991. (Série Princípios).

VITIELO, N. Reprodução e Sexualidade. São Paulo, CEICH, 1994.

A utilização de quase toda a obra de Suplicy decorre do fato de que conheço o trabalho realizado pela autora em 88 escolas municipais de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire como Secretário da Educação. Os resultados deste trabalho, sistematizados, apontam a sexualidade da forma crítica como foi tratada, como um assunto “intrinsecamente transformador” e eles estão relatados numa fita de vídeo, onde por volta de três horas a referida autora aborda de forma crítica estes resultados e descreve alguns aspectos interessantes da sexualidade humana, do nascimento até a terceira idade. O conteúdo desta fita é resultado de uma palestra que a autora ministrou em 1990, para servidores de várias áreas da Prefeitura Municipal de Bauru, a meu convite, na ocasião em que conduzia a área de treinamento do Departamento de Recursos Humanos da referida prefeitura.

Fundamentados nos referenciais acima apontados e contando com os resultados da experiência da referida autora, elaboramos o programa que, no primeiro semestre, foi desenvolvido em cinco encontros quinzenais e no segundo semestre foi alterado para seis encontros, que passaram a ser semanais.

Em função das sugestões propostas pelas professoras e diretoras nas avaliações finais dos grupos realizados no primeiro semestre nossa equipe fez algumas alterações que são:

- acesso das diretoras aos grupos da área 2, respeitando os critérios anteriores de inscrição e de participação. Isto foi feito por consideração às solicitações das diretoras no sentido de também poderem participar dos grupos desta área e da nova postura adotada pelas professoras de apoiarem as referidas solicitações.

- em decorrência da alteração acima, foi necessária a ampliação do programa da área 3, de cinco para seis unidades, o que levou nossa equipe a condensar o programa da área 2 para quatro unidades.

- os encontros dos grupos da área 2 e da área 3 passaram a ser semanais, sendo realizados seis encontros para tratar do tema da área 3 e quatro encontros para a área 2.

- a avaliação final do segundo semestre da área 2 foi ampliada com um item, a definição do conceito de criatividade.

Segue abaixo o programa com as alterações feitas.

Objetivo geral: Aprofundar o conhecimento sobre a sexualidade humana do nascimento até a morte, o que exige discussões, reflexões e estudo de textos, entre outros, com a finalidade de:

- eliminar preconceitos e rotulações,

- aprimorar a prática pedagógica.

Unidade I: Introdução à Sexualidade Humana.

Objetivo específico: favorecer a compreensão da sexualidade humana como uma forma de expressão integral do ser humano e que pode ser sentida e experienciada de forma individualizada, através das dinâmicas de grupo propostas.

Unidade II: Abordagem Geral da Sexualidade Humana.

Objetivo específico: ampliar a compreensão da sexualidade como um meio pelo qual o homem estabelece seus vínculos e que se inicia no útero materno e se estende até a morte, através da discussão das informações contidas na fita de vídeo e das dinâmicas de grupo.

UNIDADE III: A Sexualidade na Infância.

Objetivo específico: aprofundar o nível de compreensão da sexualidade na infância, refletindo e discutindo em grupos o texto "sujeitos de estratégias de intervenção frente às situações escolares em que a sexualidade infantil se manifesta".

Unidade IV: A Sexualidade na Adolescência.

Objetivo específico: aperfeiçoar o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento da sexualidade do adolescente no que diz respeito à puberdade, masturbação, anticoncepção e gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e amor na adolescência, através dos textos e das dinâmicas de grupo.

Unidade V: A Sexualidade na Vida Adulta.

Objetivo específico: ampliar o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento sexual na vida adulta, principalmente sobre a homossexualidade e as disfunções sexuais femininas e masculinas, através da discussão em grupo dos textos e do documentário apresentado.

Unidade VI: O Sexo na Terceira Idade e Avaliação.

Objetivo específico: aprimorar o conhecimento da sexualidade nesta fase da vida nos aspectos referentes às mudanças físicas masculinas e femininas e à possibilidade do amor, através dos textos e das dinâmicas de grupo.

Os itens da avaliação questionaram se o curso atendeu às expectativas dos participantes, se contribuiu para lidarem melhor com as situações escolares em que a sexualidade dos alunos é manifestada. Sugestões foram solicitadas no sentido do aperfeiçoamento do curso.

No segundo semestre a avaliação final foi modificada e se sustentou em seis questões: O que você aprendeu ?, Como foi que você aprendeu ?, Do que você aprendeu o que mudou ?, Para que serve o que você aprendeu (profissionalmente e pessoalmente) ?, Conceitue Sexualidade Humana e Faça sugestões para aperfeiçoar o curso (temas e técnicas).

Dos inscritos no primeiro semestre concluíram o curso e receberam os respectivos certificados, na área 2, 75 professoras e na área 3, 75 professoras e 9 diretoras; no segundo semestre, nas áreas 2 e 3, concluíram os cursos 77 professoras e 4 diretoras.

As avaliações feitas pelas 165 participantes das áreas 2 e 3, no ano de 1994, distribuídas nos oito grupos, através dos dez encontros de três horas de duração foram sintetizadas por nossa equipe com a preocupação em respeitar o máximo possível suas fontes.

As sínteses das áreas 2 e 3 serão apresentadas e discutidas no capítulo seguinte, juntamente com a síntese da área 1 e da área 4, de modo que se possa fazer uma análise articulada do Projeto, conforme anunciado.

Objetivando oferecer a todos os profissionais educadores o acesso aos conhecimentos da Psicologia que possam ser úteis para o aprimoramento de suas práticas diárias e levando em conta a repercussão junto às unidades escolares das atividades desenvolvidas na área 3, decidimos elaborar o programa para a área 4 lançando mão dos conteúdos trabalhados na área 3. Para tanto, redimensionamos e reorganizamos os mesmos a fim de adaptá-los às dificuldades de leitura e escrita da maioria dos agentes pedagógicos, fato por nós conhecido e confirmado pelos demais profissionais do Departamento Pedagógico.

Como previsto, implantamos esta área com a colaboração de alguns profissionais do Departamento Pedagógico, porém nosso entrosamento pode ser caracterizado mais como "reunião" do que "união" de idéias e esforços. Assim, após duas reuniões as medidas administrativas e burocráticas foram tomadas por seus membros e os agentes pedagógicos foram convocados para o encontro. As circulares enviadas pelo Departamento comunicavam as informações necessárias às Diretoras das unidades escolares, as quais deveriam transmiti-las aos agentes pedagógicos.

Como afirmei, lançamos mão, basicamente, dos conteúdos da área 3 e desenvolvemos o encontro de julho e de dezembro de 1994, com os



participantes distribuídos em quatro grupos, em cada encontro. Os grupos, cada um coordenado por uma das psicólogas, se pautaram no objetivo e programa que se segue.

Objetivo geral do I e II ENCONTRO DE AGENTES PEDAGÓGICOS: oportunizar a discussão e a reflexão acerca de alguns aspectos do desenvolvimento infantil, enfocando principalmente a natureza da sexualidade neste período, através de vivências, leitura de textos e dinâmicas de grupo.

Unidade I: A criança e seu modo particular de interagir com o mundo.

Objetivo específico: discutir e refletir sobre alguns aspectos do desenvolvimento infantil através do texto adotado e das dinâmicas de grupo.

Unidade II: Situações da expressão da sexualidade infantil no contexto escolar.

Objetivo específico: levantar situações já vivenciadas pelos participantes nas escolas- através de dinâmicas de grupo- em que os alunos manifestaram sua sexualidade visando aprofundar a discussão nos seguintes aspectos: masturbação, jogos e curiosidades infantís e "homossexualidade".

Unidade III: A Sexualidade Infantil e Avaliação.

Objetivo específico: discutir e refletir a partir dos casos concretos levantados, as sugestões de estratégias de intervenção diante da manifestação do comportamento sexual infantil no contexto escolar propostas no texto.

A avaliação pretendeu questionar se o curso atendeu às expectativas e se contribuiu para os participantes aprofundarem seus conhecimentos nas questões levantadas e discutidas.

Para o I e II encontros foram convocados 203 agentes pedagógicos. Eles foram distribuídos em oito grupos, sendo que 199 concluíram o encontro e receberam os certificados. Duas sínteses foram elaboradas pela nossa equipe, cada uma após cada encontro e, devido à semelhança dos resultados elas foram condensadas em uma única. Esta será apresentada e discutida no próximo capítulo.

Prosseguindo, destacarei de forma resumida o cotidiano das ações desenvolvidas na área 6, 7 e 8 e para tanto lanço mão dos dados constantes nos "Relatórios Mensais das Atividades do Projeto de Psicologia Escolar". Nestes relatórios, mensalmente encaminhados ao Departamento Pedagógico, estão especificadas as atividades desenvolvidas diariamente por nossa equipe.

Início, com a área 6, justificando que o grande volume de trabalho, entre outros, impossibilitou a avaliação semanal da prática nos moldes previstos no Projeto.

Reservávamos todas as quintas-feira para avaliação das ações desenvolvidas mas, dávamos conta de uma parte delas, dentro de uma das



áreas. Isto, às vezes, causava ansiedade e angústia na nossa equipe, pois precisávamos aguardar a semana seguinte para avaliarmos as outras áreas desenvolvidas. Porém, nessa outra oportunidade, nem sempre era possível a avaliação de todas as ações realizadas no período e, nesta circunstância precisávamos fazer novos adiamentos o que impossibilitava, muitas vezes, a eficiência das alterações realizadas.

No que se refere ao aprofundamento teórico, também encontramos dificuldades em realizá-lo, principalmente no horário de trabalho e neste sentido acabávamos fazendo-o em outros horários e locais. O volume de referenciais teóricos a que toda equipe teve acesso, podendo fazer sua leitura, foi de 34 títulos, durante o ano de 1994, mas a oportunidade para discussão e reflexão conjunta de todos, foi insuficiente.

Elaboramos e organizamos alguns questionários, roteiros de observação, propostas de avaliação e textos, para serem utilizados nas áreas 1, 2, 3 e 4. Tais materiais se revelaram muito úteis e são o resultado de nosso conhecimento das necessidades situacionais daqueles para os quais eles foram criados.

Os instrumentos e textos foram socializados de forma ampla, ou seja, para um grande número de professoras e diretoras, porém ficaram restritos aos limites da Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

Mantivemos ao longo do ano 18 contatos com as Universidades locais sendo que a quase totalidade deles com o Departamento de Psicologia da Unesp. Nestas oportunidades surgidas de acordo com nossa solicitação, em sua maioria, discutimos questões emergentes de nossa prática e buscamos orientação quanto à referências bibliográficas que viessem ao encontro das referidas questões.

Quanto à área 7, ela não se realizou da forma como projetada, porque as condições para a sua concretização não estavam dadas.

Das 15 reuniões realizadas em 1994, duas foram as chamadas "Reuniões Gerais" onde participaram todos os profissionais que atuam na Sede da Secretaria da Educação, convocados pelos seus líderes. A pauta dessas reuniões pode ser caracterizada por três aspectos, sendo o primeiro discussão sobre a organização de eventos, principalmente os referentes a datas comemorativas; o segundo, informar aos presentes sobre questões administrativas e funcionais e o terceiro tratava-se de "considerações positivas" ou "desqualificações pessoais" manifestadas pelos líderes da educação municipal e/ou pelas diretoras de divisões, àqueles que realizavam atividades vistas, respectivamente, como "bem aceitas" ou "não bem aceitas" pelos profissionais educadores das unidades escolares.

Solicitadas pelo Departamento Pedagógico, as treze demais reuniões se deram entre as duas líderes deste departamento e nossa equipe. Duas reuniões foram referentes aos dois encontros de agentes pedagógicos e as demais para tratar de assuntos semelhantes aos colocados nas duas reuniões gerais, conforme acima citado.

Com relação à área 8 tivemos a oportunidade de participar, financiadas pela Secretaria da Educação, de algumas palestras, encontros, simpósios e outros que serão especificados no capítulo seguinte num quadro demonstrativo. Devido a um convite para participar do Encontro de Psicologia Escolar na Unesp de Assis, tive a oportunidade de divulgar o Projeto numa mesa-redonda e discutir questões sobre a Psicologia Escolar enquanto área de conhecimento. Este evento será especificado junto aos demais no próximo capítulo.

Este é o quadro geral do Projeto, cujas ações se desenvolveram durante o ano de 1994 e acredito tê-lo caracterizado pelo relato detalhado das áreas implantadas bem como pela descrição da forma como nossa equipe se distribuiu para a condução das mesmas. Nesse relato espero ter deixado claro os pressupostos subjacentes às ações desenvolvidas e finalizo este capítulo, situando a posição das três psicólogas escolares que comigo trabalham diante da implantação do Projeto. Para tanto, me apoiarei em seus depoimentos colhidos conforme a seguir esclarecerei.

2.3. A VISÃO DAS PRATICANTES

"Revendo a questão das palestras, não era um meio efetivo para contribuir com os pais. Me sentia muito mal diante daquelas mães que tinham que ouvir tantas informações de uma só vez. Aí vinha o questionamento, como contribuir para que os pais sejam mais adequados com seus filhos se as carências maiores eram na área da alimentação, moradia e educação básica? Outro ponto, a padronização de um tipo de palestra que era desenvolvida com toda a rede infantil, sem conhecermos ao menos a comunidade a ser atingida. (...) fazíamos atendimento a casos emergenciais, fazíamos algumas visitas à escola e ficava evidente a dificuldade, faltava uma visão mais ampla do caso, gerando um sentimento de insatisfação e impotência diante da dificuldade em ajudar o professor e principalmente a criança." (Psico 1)

então "...a atuação sempre foi de forma indireta, ao meu ver imediatista: palestras e visitas na escola."(Psico 2)

Estes são depoimentos de duas psicólogas escolares, dentre as três para as quais solicitei discorrerem em torno do seguinte enunciado: "Eu e a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru (antes e depois da implantação do Projeto). Fiz essa solicitação em agosto de 1995 e ela foi bem aceita. Não estipulei o número de laudas, mas o prazo de uma semana para a entrega do depoimento.

As colocações acima expostas são referentes às ações desenvolvidas antes da implantação do Projeto. Prossigo com o depoimento da terceira psicóloga escolar.

"A implantação do Projeto/94 traz uma maior sistematização ao trabalho e conseqüentemente uma maior clareza de quais caminhos trilhar."(Psico 3)

Porém, a passagem do "antes" para o "depois" contempla difíceis percalços:

"...o setor foi ampliado com a chegada de mais duas psicólogas. Aí uma nova adaptação, com muitas dificuldades novamente, sobrecarga de trabalho e muitas reuniões de estudo, reflexões acerca da Psicologia Escolar (...) o sentimento que me consumia era ambíguo. De um lado vislumbrava uma nova perspectiva, por outro lado o desânimo e a vontade de sair correndo, sem disposição para investir naquilo que do psicólogo escolar é exigido: um conhecimento profundo de Psicologia e de Educação."(Psico 1)

"...nosso projeto nasceu debaixo de muita reflexão, nós tivemos que amadurecer sem estar muito preparadas. É a mesma coisa que ir para a sala de parto por necessidade e com muito medo, enfim o bebê acaba nascendo...uma vida lhe espera."(Psico 2)

As colocações a seguir ilustram a visão das três psicólogas quanto a prática desenvolvida após a implantação do Projeto.

"Com a implantação do novo projeto, a evolução do trabalho foi grande e fica visível na forma de planejar os cursos, os atendimentos aos casos emergenciais, com todo o respaldo dos pressupostos teóricos, filosóficos, até



então não tão claros, deixando os objetivos mais definidos e coerentes.” (Psico 1)

“... houve uma mudança de postura profissional, pude estabelecer com maior clareza o que compete tecnicamente ao psicólogo escolar...”. (Psico 2)

“... junto com a conscientização aparecem os caminhos que podem levar à transformação da realidade.” (Psico 3)

As possibilidades e os limites para a nossa prática, no interior da Secretaria da Educação se revelam com mais nitidez às profissionais e a ambiguidade nos seus sentimentos, quanto aos mesmos, é declarada por duas delas:

“A minha evolução também foi grande, tanto a nível pessoal como profissional, conseguindo ter hoje mais segurança, um maior entendimento e uma consciência mais crítica do trabalho e da vida. Mas o sentimento...continua ambíguo, às vezes tenho vontade de “mergulhar de cabeça” e ao mesmo tempo recuo, sem vontade de investir nessa função tão exigente e desgastante, a do Psicólogo Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru.” (Psico 1)

“...falta amparo de toda a estrutura que nos envolve, mas me sinto realizada com esse projeto (...) estamos crescendo muito, umas com as outras, sinto que vamos crescer mais. Valeu e sempre valerá a pena quando se coloca a nossa paixão em jogo.”(Psico 1)

Um ano de trabalho, de desenvolvimento do Projeto, foi suficiente para que as três psicólogas escolares percebessem a importância da sistematização das ações, do aprofundamento teórico respaldado por visões mais críticas, da avaliação constante da prática, do planejamento coletivo do trabalho, do contato permanente com as universidades, da participação em cursos, seminários, etc. Mas isto é suficiente apenas enquanto parcela que lhes cabe numa dada realidade. A realidade é ampla e composta de um número muito maior de sujeitos, de elementos, ela é desestruturada, desarticulada e contraditória. A Secretaria da Educação se identifica com a estrutura educacional brasileira e ambas emergem da sociedade em geral, sendo dialeticamente determinantes e determinadas por ela.

Trabalhando com muitas dificuldades mas, com maior clareza nesta estrutura, enquanto equipe, unidas; mas no universo da "Sede", separadas, vamos lidando com os nossos conflitos diante dos avanços e dos retrocessos provenientes das ações desenvolvidas e assim as vitórias e fracassos cotidianos, analisados, vêm delineando os limites e ampliando as possibilidades.

Uma compreensão da significação do Projeto é necessária. É nesta direção que pretendo caminhar no capítulo seguinte.

Faço aqui uma possibilidade para o psicólogo escolar encontrar meios que oportunizem aos profissionais educadores um auto questionamento. Nessas oportunidades o psicólogo poderá desenvolver uma ação que favoreça ao educador tomar consciência de sua própria condição e das condições em que sua prática se realiza.

Nesta direção, inicio este capítulo lembrando que o objetivo do Projeto é criar as condições para o desenvolvimento de um processo de conscientização, tanto de seus agentes quanto dos profissionais educadores nele envolvidos de tal forma que a dominação presente na sociedade e na organização escolar possa ser desvelada.

Declaro desde já que acho este objetivo justo e neste sentido vou tentar encontrar indícios de respostas para o que eu acredito ser uma potencialidade da Psicologia Escolar, ou seja, contribuir para a democratização do ensino, contribuição esta que pode ser feita, neste caso, recorrendo aos conteúdos acumulados pela Psicologia, voltados ao desvelamento da ideologia dominante.

Explicitado o objetivo pretendido, tentarei fazer uma análise que me permita identificar se os caminhos percorridos foram ao seu encontro.

3.1. AS SÍNTESES DAS AVALIAÇÕES

Sendo o objetivo acima retomado extremamente amplo, subjetivo e complexo para se mensurar, decidi "restrá-lo" me sustentando, conforme anunciei no capítulo anterior, nas sínteses das avaliações das áreas 1, 2, 3 e 4. No que se refere às áreas 6, 7 e 8, estarei recorrendo aos "Relatórios Mensais do Projeto de Psicologia Escolar" e às entrevistas que realizei com os quatro líderes da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Após o relato das sínteses das avaliações, iniciarei um segundo momento em que discutirei as

“O PROJETO PRETENDIDO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU”

“É preciso que, sem ilusões, mas sem perder a esperança, o psicólogo esteja atento para as oportunidades de desenvolver, na instituição escolar, uma ação que contribua para a explicitação, através da palavra recuperada, da insatisfação latente” (PATTO, 1984: 205).

Patto aponta para a possibilidade do psicólogo escolar encontrar meios que oportunizem aos profissionais educadores um auto questionamento. Nessas oportunidades o psicólogo poderá desenvolver uma ação que favoreça ao educador tomar consciência de sua própria condição e das condições em que sua prática se realiza.

Nesta direção, inicio este capítulo lembrando que o objetivo do Projeto é criar as condições para o desenvolvimento de um processo de conscientização, tanto de seus agentes quanto dos profissionais educadores nele envolvidos de tal forma que a dominação presente na sociedade e na organização escolar possa ser desvelada.

Declaro desde já que acho este objetivo justo e neste sentido vou tentar encontrar indícios de respostas para o que eu acredito ser uma potencialidade da Psicologia Escolar, ou seja, contribuir para a democratização do ensino, contribuição esta que pode ser feita, neste caso, recorrendo aos conteúdos acumulados pela Psicologia, voltados ao desvelamento da ideologia dominante.

Explicitado o objetivo pretendido, tentarei fazer uma análise que me permita identificar se os caminhos percorridos foram ao seu encontro.

3.1. AS SÍNTESES DAS AVALIAÇÕES

Sendo o objetivo acima retomado extremamente amplo, subjetivo e complexo para se mensurar, decidi “rastreá-lo” me sustentando, conforme anunciei no capítulo anterior, nas sínteses das avaliações das áreas 1, 2, 3 e 4. No que se refere às áreas 6, 7 e 8, estarei recorrendo aos “Relatórios Mensais do Projeto de Psicologia Escolar” e às entrevistas que realizei com os quatro líderes da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Após o relato das sínteses das avaliações, iniciarei um segundo momento em que discutirei as

sínteses e os dados constantes nos relatórios e nas entrevistas, me apoiando nos referenciais que venho declarando desde a introdução deste trabalho, como uma primeira tentativa de interpretação do Projeto.

3.1.1. DA ÁREA 1

A síntese das avaliações da área 1 resultou dos dezesseis casos atendidos, sendo onze em EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), quatro em EMPG (Escola Municipal de Primeiro Grau), e um caso em uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As queixas serão descritas conforme formuladas na "Ficha de Atendimento de Caso Emergencial" pelas professoras. Acredito que a ilustração dos termos utilizados localiza, embora de modo simples, a visão das educadoras solicitantes quanto ao problema dos alunos.

Nos onze casos de EMEIS as queixas principais foram: recusa em fazer as atividades propostas, comportamento agressivo, hiperatividade, insegurança e choro freqüente, sem concentração, lento para a aprendizagem, apatia, isolamento, dispersão.

Nos quatro casos de EMPG as queixas principais foram: inquieto e agressivo, dificuldade para aprendizagem, prepotente e quase não tem amigos, quer chamar a atenção.

No caso do aluno de EJA a queixa foi: não sei trabalhar com o aluno, pois acho que ele é excepcional.

As observações realizadas forneceram elementos para o aprofundamento do nosso conhecimento do contexto escolar e confirmaram em vários momentos os pressupostos teóricos que subsidiaram a elaboração do Projeto e dos instrumentos de investigação.

As professoras solicitantes atribuíram os problemas aos alunos e algumas também os relacionaram com as estruturas familiares destes alunos. Além disso, manifestaram insatisfação quanto ao exercício profissional, às condições de trabalho e ao salário.

As investigações indicaram também que as professoras desconheciam ou tinham dúvidas quanto a várias questões fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica e que são:

- especificidade e finalidade da escola e da educação, entendimento do currículo como processo, papel social do professor, trabalho diversificado que respeite o ponto de partida e o ritmo de aprendizagem do aluno, características das fases do desenvolvimento e a existência e natureza da sexualidade infantil,



papel social do professor, ações e decisões coletivas como instrumento de luta pela autonomia docente.

- de conceitos como: agressividade, individualidade, limites, consistência, auto-estima, assertividade, empatia, relação dialógica, vínculo professor-aluno, autoridade e autoritarismo.

No primeiro contato com o estagiário, durante as entrevistas para o preenchimento do "Questionário de informações sobre o aluno fornecidas pelo professor" a maioria das professoras não pôde responder todas as questões, por desconhecer ou ter dúvidas sobre algumas informações. Isto favoreceu um auto questionamento bem como o estabelecimento de relações com a má-formação docente, com a falta de oportunidade para a discussão da prática pedagógica e a inadequação de classes numerosas para o bom desempenho profissional.

No que diz respeito à investigação com as famílias, apesar de serem informados previamente do objetivo do contato que seria mantido, as mães ou responsáveis apresentaram-se com sinais visíveis de submissão e constrangimento. Ao serem interpelados para falarem de seus filhos e de suas relações familiares, a maioria falou de maneira vaga e reticente. No decorrer da entrevista, a maioria percebeu que a apreensão, quanto a queixas do entrevistador sobre seus filhos ou sobre suas estruturas familiares, não procedia. Daí em diante, se colocaram de modo mais natural e tranqüilo. Cabe colocar que o número de abstenções de mães ou responsáveis para as entrevistas com os estagiários foi maior nos casos de alunos das escolas de primeiro grau. Novos convites foram formulados e a maioria compareceu às entrevistas.

Os dados levantados indicaram que as mães ou responsáveis pelos "alunos-problemas" que freqüentavam as EMEIS desconheciam a função da pré-escola tanto quanto a maioria das professoras solicitantes deste nível de ensino. Também apontaram que as mães ou responsáveis, em todos os níveis de ensino, apresentavam valores conservadores e lidavam com os seus filhos sem conhecimento de vários conceitos básicos, como os já descritos acima.

Em alguns momentos as mães ou responsáveis expressaram desconfiança quanto às queixas que a escola formulava sobre seus filhos e colocaram que se sentiam pressionados pela escola no que diz respeito às exigências de uniforme, de material escolar e de contribuições "espontâneas" para festas ou outros fins.

Os dados levantados referentes ao contexto escolar, provenientes das observações e dos contatos mantidos com os demais membros da escola indicaram que estes últimos compartilhavam das mesmas dúvidas ou



desconhecimentos das professoras solicitantes. Também entendiam a situação do aluno-problema como uma questão de aprendizagem e/ou comportamental e também relacionavam os problemas às estruturas familiares. Mas, em alguns momentos eles apontavam falhas no desempenho das professoras solicitantes ou na estrutura escolar.

Os dados levantados com os alunos-problemas indicaram que tais alunos, com exceção de um- em que houve suspeita de algum tipo de comprometimento e que foi devidamente encaminhado, conforme a seguir esclarecerei-, aprendiam e se comportavam como os demais de suas classes; porém, alguns deles, em algumas ocasiões, apresentavam estilos diferentes e mais diversificados para aprenderem e para “resistirem a aprender”, para solucionar problemas e para lidarem com situações propostas dentro ou fora da sala de aula. As observações feitas nas visitas domiciliares, isto é, no contexto concreto de vida destes alunos indicaram que eles apresentavam todas as características e potencialidades pertinentes à sua faixa etária, realizando com desenvoltura as atividades propostas pelos estagiários, bem como as tarefas domésticas solicitadas por seus responsáveis.

Com relação ao aluno com suspeita de comprometimento, cabe destacar que ele tinha 25 anos e freqüentava uma classe de EJA. Os dados levantados com a professora e através das observações em sala de aula indicaram que ele era analfabeto e apresentava dificuldades nas áreas de raciocínio lógico e matemático, coordenação motora fina, noções espaciais e temporais e linguagem. Foi necessário que entrássemos em contato com sua mãe, apesar deste ser adulto. As informações colhidas apontaram dificuldades nas atividades de vida diária, confirmando os dados levantados na escola.

As investigações sugeriram o encaminhamento e assim entramos em contato com as docentes do Departamento de Psicologia da Unesp de Bauru, responsáveis pela “avaliação globalizada” e conforme sugerido, o aluno entraria em atendimento na Clínica de Psicologia Aplicada, da referida universidade. O atendimento foi iniciado e logo em seguida interrompido.

Dois meses depois, devido a problemas enfrentados pela área que relizava este atendimento, aliados à alta demanda por este serviço- público e gratuito-, fomos orientadas no sentido de encaminhar o aluno para outra instituição. Nessa, foi diagnosticado “disfunção cerebral severa”, mas soluções não foram apresentadas. Inclusive foram levantadas questões discutíveis que impediriam este aluno de freqüentar os programas e cursos profissionalizantes oferecidos pela instituição que fez o diagnóstico.

Apesar da situação descrita, as sugestões e discussões de alternativas de trabalho diversificado e individualizado foram bem aceitas pela professora solicitante.

Nesta direção, a estagiária discutiu alguns conceitos com a professora, entre eles, a “área de desenvolvimento próxima”. Isto significa que o aluno poderia aprender algumas coisas sozinho e outras somente com a ajuda da professora. Partindo deste, a orientação seguinte foi dada no sentido de que a professora evitasse comparar os resultados da aprendizagem deste aluno com os resultados dos demais alunos de sua classe, verificando apenas o andamento da aprendizagem do referido aluno.

A “qualidade da relação professor-aluno” também foi discutida com esta professora, em termos afetivos e pedagógicos. Informada e sensibilizada, a professora passou a perceber os avanços do aluno e como a classe contava com apenas seis alunos- tratava-se de EJA, conforme acima informado-, isto contribuiu para que a professora colaborasse e desse modo foi possível manter o aluno na escola.

Como recurso para ampliar a avaliação do objetivo, princípios norteadores e mecanismos de atendimento da área 1, nossa equipe achou conveniente propor aos estagiários, no encerramento dos atendimentos, algumas questões. Dessa forma elaboramos a “avaliação final do estágio” e as questões abordaram as visões dos estagiários quanto: ao papel que desempenharam no atendimento, ao relacionamento que mantiveram com o corpo docente e demais profissionais da unidade escolar, à supervisão recebida, à concretização de suas expectativas no estágio realizado, à possibilidade do estágio contribuir no futuro desempenho profissional e considerações finais.

Dos doze estagiários que iniciaram os atendimentos, dois desistiram formalmente e em decorrência disto foi preciso antecipar o encerramento destes casos, dentro das possibilidades encontradas. Os demais estagiários fizeram a avaliação final proposta, sendo que dos dez, oito destacaram que o papel desempenhado foi de observadores do aluno e de suas relações no ambiente escolar e familiar. Duas estagiárias afirmaram que se viram como “auxiliadoras” da melhoria das relações entre professor-aluno e como “esclarecedoras” da diferença entre psicologia escolar e psicologia clínica.

Quanto ao relacionamento mantido durante o atendimento, nove afirmaram que foram “muito bem recebidos” nas escolas e que a cordialidade inicial permaneceu até o final dos atendimentos. Uma estagiária afirmou ter se empenhado na “conquista da confiança” do corpo docente, desde o início do atendimento.

Com relação à supervisão recebida, nove estagiários se referiram ao momento da supervisão como uma oportunidade de reflexão, discussão e aprendizagem. Uma estagiária afirmou ser necessária a ampliação dos referenciais teóricos/práticos como recurso para o aperfeiçoamento do atendimento.

No item da avaliação que procurou levantar se as expectativas dos estagiários quanto ao estágio foram concretizadas, todos afirmaram que houve uma ampliação da visão na medida em que o estágio possibilitou esclarecimentos que só a teoria não oportuniza e que os instrumentos utilizados nos atendimentos contribuíram muito neste sentido, se revelando úteis e adequados. Uma estagiária afirmou ainda que o estágio evidenciou sua carência de conhecimentos e uma outra que o grande número de pessoas e variáveis envolvidas, embora necessário, dificulta o andamento do atendimento e isto impediu que suas expectativas fossem plenamente concretizadas.

Quanto ao item que questionou se o estágio poderia contribuir para o desempenho profissional futuro, algumas colocações foram feitas no sentido deste ter possibilitado “crescimento”, “aprendizagem”, “ousadia” e “ver na prática” a atuação do psicólogo escolar. Todos declararam que o estágio propiciou a tomada de consciência da necessidade de uma investigação minuciosa, como um requisito indispensável para a compreensão da realidade, juntamente com a sensibilidade, objetividade e visão crítica. Duas estagiárias afirmaram que o estágio foi de pouca valia quanto às mudanças necessárias por conta das dificuldades enfrentadas na consecução da colaboração das professoras. Afirmaram também que acham necessária a “conscientização” do professor e do psicólogo quanto aos seus papéis e às possibilidades de trabalho coletivo.

Nas considerações finais, quatro estagiários teceram críticas à inconsistência das informações que receberam sobre o processo que, na ocasião do encerramento do estágio ainda tramitava, referente ao vale-transporte ou ajuda-de-custo. Estes estagiários finalizaram afirmando que essa questão e as dificuldades encontradas no atendimento poderiam decorrer do fato do Projeto ser recente.

3.1.2. DA ÁREA 2

No que se refere à área 2, as avaliações sintetizadas, referentes ao primeiro semestre, são as que se seguem.

(*) As sugestões de temas serão apresentadas em ordem alfabética.

Os elementos positivos foram levantados considerando que no curso foi possível:

- o auto conhecimento que não é favorecido no cotidiano escolar;
- repensar a prática educativa por meio dos conteúdos trabalhados e isto favoreceu a melhoria das relações professor-aluno;
- tomar consciência da criatividade como um potencial existente em todos os seres humanos;
- apreender os conteúdos através de técnicas e de trocas de experiências realizadas num ambiente agradável;

Os elementos negativos do curso foram levantados considerando que:

- há necessidade de aprofundamento do tema por parte de algumas da coordenadoras;
- algumas professoras tiveram dificuldades de experienciar as vivências propostas.

As sugestões feitas pelas participantes foram:

- continuidade do curso para um maior aprofundamento no tema e para o conhecimento de novas técnicas;
- extensão do curso aos demais profissionais educadores;
- cursos específicos para professoras de cada divisão de ensino, separadamente;
- alterar as reuniões, de quinzenais intercaladas para semanais;
- (*) temas para novos cursos: agressividade, auto conhecimento, como lidar com alunos especiais, como orientar pais de alunos, reflexões sobre a prática pedagógica, relação ensino-aprendizagem, relação professor-aluno.

As avaliações referentes ao segundo semestre se encontram abaixo.

Os elementos positivos do curso foram levantados considerando que:

- as técnicas utilizadas e os conteúdos selecionados possibilitaram a ampliação da compreensão da criatividade;
- a partir da ampliação do conceito de criatividade cada participante "se permitiu" criar, reduzindo sua preocupação com a opinião dos demais e isto favoreceu o estabelecimento de um clima de respeito pela individualidade de cada um;
- a experimentação do ato criativo levou a uma reflexão interna mais profunda;

(*) As sugestões de temas serão apresentadas em ordem alfabética.

- o auto conhecimento e a troca de experiências foram fundamentais para o estreitamento das relações entre os participantes;

- as apostilas foram fornecidas sem custo aos participantes;

- houve eficiência na entrega dos certificados de conclusão do curso.

Os elementos negativos do curso foram levantados considerando que:

- o tempo de duração do curso não permitiu o esgotamento do assunto;

- o espaço físico esteve inadequado (pequeno) para a aplicação de algumas técnicas;

- as coordenadoras não participaram das técnicas;

- a devolução das apostilas ao final de cada reunião impossibilitou que o período de contato com os textos pudesse ser ampliado.

As respostas ao item que solicitou a conceituação da criatividade, inserida nesta avaliação, sintetizadas, são:

- capacidade do indivíduo para criar, transformar e inovar a partir do já existente;

- enfrentar os desafios que aparecem com originalidade, buscando soluções avançadas e singulares para os problemas;

- potencial que todos têm e pode ser desenvolvido;

- transitar do estado racional para o intuitivo, libertando-se de medos e preocupações com a opinião alheia.

As sugestões feitas pelas participantes foram:

- continuidade do curso para maior aprofundamento do tema, para o conhecimento de novas técnicas e para a realização de dinâmicas que ampliem a integração do grupo;

- reuniões mais próximas, no mínimo duas vezes por semana;

- ampliação dos períodos do curso: manhã, tarde e noite;

- local mais amplo para a realização de novos cursos;

- temas para novos cursos: agressividade, problemas de aprendizagem, técnicas e atividades que contribuam para o desenvolvimento infantil.

Abaixo se encontra a síntese das avaliações do segundo semestre.

1.O que você aprendeu neste curso ?

3.1.3. DA ÁREA 3

A seguir se encontram as sínteses das avaliações da área 3, primeiramente as referentes ao primeiro semestre e, em seguida, as avaliações do segundo semestre.

1. Este curso atendeu as suas expectativas ?

- os conteúdos abordados estavam intimamente ligados às preocupações geradas no ambiente escolar e foram conduzidos de maneira crítica e profissional pelas coordenadoras, num ambiente muito agradável;
- a abrangência dos conteúdos, todas as fases da sexualidade, possibilitou um crescimento profissional e pessoal.

2. Você se sente em condições de lidar melhor com os aspectos relacionados à sexualidade de seus alunos ?

- o conhecimento da diferença entre educação sexual (responsabilidade dos pais) e orientação sexual (responsabilidade do professor) oferece maior segurança para dialogar com alunos e pais, se necessário;
- a compreensão da natureza da sexualidade nas diferentes faixas etárias, principalmente as discussões dos casos concretos de sexualidade infantil levaram ao entendimento que tais situações são naturais na infância;
- as vivências, trocas de experiências e discussões do assunto contribuíram para unir a teoria com a prática, possibilitando o encontro de alternativas mais adequadas de ação.

3. As sugestões feitas pelas participantes foram:

- continuidade do curso para aprofundamento do assunto em todas as fases da sexualidade e para ampliar as possibilidades de trocas de experiências;
- alterar as reuniões de quinzenais intercaladas para semanais;
- extensão do curso aos demais profissionais educadores;
- ampliação do uso de materiais audiovisuais e das trocas de experiências entre os participantes;
- utilização de técnicas que promovam o auto-conhecimento como recurso necessário ao aprimoramento das relações humanas e da prática pedagógica nas escolas.
- temas para novos cursos: auto conhecimento, orientação ao professor em como lidar com os pais e com a comunidade, passividade/agressividade, relacionamento humano, valorização da prática docente.

Abaixo se encontra a síntese das avaliações do segundo semestre.

1. O que você aprendeu neste curso ?

- a sexualidade é um processo natural, individual e único que começa no útero materno e vai até a morte;
- a sexualidade não se restringe ao ato sexual, é muito mais ampla, pois envolve a pessoa como um todo: sentimentos, pensamentos e comportamentos;
- os problemas sexuais são, na grande maioria, decorrentes de fatores psicológicos;
- ampliei, enriqueci e atualizei os conhecimentos sobre o assunto.

2. Como foi que você aprendeu ?
- através das técnicas, das dinâmicas de grupo, das trocas de experiências entre coordenadoras e participantes e participantes entre si, das discussões de casos concretos, das reflexões e do estudo dos textos.

3. Do que você aprendeu, o que mudou ?
- a postura diante das situações enfrentadas na escola e na vida, porque tomando-as como naturais pode-se fazer uma intervenção mais adequada e menos preconceituosa.

4. Para que serve o que você aprendeu ?(pessoal e profissionalmente).
- as discussões levaram a um conhecimento mais crítico e contextualizado do assunto, ao auto-conhecimento e a uma melhor compreensão do "outro" e desse modo os relacionamentos na escola e na vida ficaram mais harmoniosos;

- valorizar a vida e viver intensamente.

5. Conceitue sexualidade humana.
As respostas para esta pergunta foram idênticas às formuladas no primeiro item da primeira questão.

6. Sugestões para os próximos encontros (temas e técnicas).
- continuidade do curso;

- extensão do curso aos demais educadores, ampliando os períodos do curso para manhã, tarde e noite;

- utilização de novos filmes ("Filadélfia", "E a vida continua"), outros documentários e pesquisas para discussão e análise;

- solicitação aos participantes para trazerem depoimentos e outros dados colhidos com pessoas de diferentes classes sociais, raças, sexos e idade, na escola e na comunidade, para discussão no curso;

- temas para novos cursos: abuso sexual, agressividade de crianças de pais separados e mães solteiras, aids, características das fases do desenvolvimento infantil e do adolescente, depressão e stress proveniente do cotidiano do professor, educação sexual na escola, problemas de aprendizagem, relacionamento escolar, relacionamento familiar, sexualidade do adulto, sexualidade do deficiente mental.

- temas para novos encontros:

3.1.4. DA ÁREA 4

Com relação à área 4, devido as dificuldades dos agentes pedagógicos na área de leitura e escrita, conforme já esclarecido, propusemos-lhes uma



avaliação individual e simples. Terminadas, solicitamos que fossem discutidas em pequenos grupos e os resultados finais foram apresentados. Em seguida as coordenadoras anotaram na lousa os resultados de cada grupo, solicitando que eles confirmassem ou retificassem as anotações. A partir dessa discussão foi possível compreender com bastante clareza o conteúdo das avaliações.

A síntese das avaliações dos dois encontros realizados respectivamente em julho e em dezembro de 1994, é a que se segue.

1. O que você achou do encontro ?

- as discussões dos textos e as orientações das coordenadoras possibilitaram o aprofundamento da compreensão das fases do desenvolvimento infantil e da natureza da sexualidade infantil;

- a ampliação do conhecimento nos prepara para agir nas situações escolares e em outras, permitindo um diálogo mais fundamentado com alunos, filhos e netos;

- a oportunidade de poder falar, ouvir e trocar experiências contribuiu para o crescimento pessoal e para o estreitamento e fortalecimento das relações entre a categoria;

- as técnicas desenvolvidas contribuíram na criação de um ambiente agradável onde as relações entre os participantes e destes com as coordenadoras se deram de forma "horizontal".

2. As sugestões feitas pelos participantes foram:

- continuidade do curso para aprofundamento do assunto e para a efetivação do vínculo estabelecido entre os participantes;

- ampliação do número de encontros durante o ano;

- melhores esclarecimentos (e prévios) quanto às convocações que são feitas;

- encontros conjuntos com professoras, diretoras e outras para discussão de assuntos comuns;

- encontros com pais de alunos;

- novos encontros ou mesa-redonda com o Secretário da Educação para discussão de jornada de trabalho, vale-transporte e grade salarial;

- encontros em locais mais centrais e com maior tempo de duração;

- confraternização após os encontros onde se darão as entregas de certificados.

- temas para novos encontros:

- a) na área de psicologia: auto conhecimento; como lidar com comportamentos inadequados dos alunos; recepção de alunos e pais na entrada e saída da aula; relacionamento humano na família, na escola e na sociedade; sexualidade humana da infância até a terceira idade.

b) em outras áreas: aids, cursos profissionalizantes (congelamento, doces, pintura em tecido e salgados), drogas, direitos e deveres do funcionário público, primeiros socorros.

Encerro a apresentação das sínteses das avaliações feitas por todos os envolvidos com as áreas 1, 2, 3 e 4 e, conforme anunciado, inicio o segundo momento deste capítulo. Neste, farei a análise das sínteses apresentadas e das ações desenvolvidas nas áreas 6, 7 e 8 como uma primeira tentativa de apreensão do significado do Projeto.

3.2. PRIMEIRA TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO

Dado a amplitude do Projeto tenho tido a preocupação no decorrer deste trabalho de ser sintética.

Neste sentido e levando em conta o período restrito de implantação do mesmo acredito que este cuidado deve ser redobrado.

As sínteses apresentadas das áreas implantadas em 1994 confrontadas com seus objetivos e pressupostos, à luz dos referenciais que venho declarando desde a introdução deste trabalho, nortearão as considerações que farei daqui por diante.

Os instrumentos utilizados na área 1 se revelaram meios eficientes para a investigação dos casos atendidos. As informações levantadas confirmaram os pressupostos implícitos.

Mas, com relação ao objetivo específico desta área, na grande maioria dos casos atendidos, não foi possível sua concretização.

Nesta direção, algumas considerações são possíveis e a primeira se refere à dificuldade que os estagiários encontraram para se firmarem nas concepções mais críticas de Psicologia Escolar ao se deixarem contaminar pela "cultura da escola" atrelada a uma visão maturacionista do processo de desenvolvimento do aluno, tomado como um receptor ideal de um ensino realizado como transmissão de informações.

Duvidando dos próprios dados colhidos e sendo pressionados para fornecerem um diagnóstico ou uma solução imediatista, os estagiários não conseguiram perceber a investigação como um processo, embora na avaliação proposta no encerramento do estágio a maioria tenha afirmado que desempenhou um papel de observador da realidade.

Mesmo orientados e apoiados semanalmente em supervisão poucos puderam soltar as amarras da ideologia dominante e atentar para a contradição presente no contexto escolar da submissão/rebeldia dos alunos-problemas. Isto



sugere que os estagiários são fruto de uma educação que prossegue, na universidade, da mesma forma como se inicia nos primeiros anos escolares, ou seja, insuficiente e inadequada. A contribuição de Bohoslavsky neste sentido é interessante. Ele afirma que “a estrutura acadêmica funciona muitas vezes como um empecilho a uma investigação ou, no mínimo, como um sério obstáculo ao desenvolvimento de atitudes que, de um ponto de vista psicológico, deveriam definir um pesquisador (desconfiança diante do óbvio, do que é “natural” ou deve “ser” e, portanto, antidogmatismo radical, honestidade intelectual e compromisso social)” e desse modo fica estabelecida ‘uma forma de perpetuar o velho e conhecido e não de indagar sobre o desconhecido’ (BOHOSLAVSKY in PATTO, 1981: 328).

Assim, a função do estagiário de tentar desenvolver com os profissionais educadores um processo de desvelamento da realidade, partindo das investigações realizadas, precisou ser feita primeiro com cada estagiário durante as supervisões. Desse modo, o atendimento foi se estendendo e contribuiu, junto com as demais dificuldades encontradas para inviabilizar, na grande maioria, a consecução dos objetivos desta área.

Acredito que uma segunda consideração pode ser a inexperiência de supervisão da nossa equipe. A desconsideração da hipótese de que os estagiários pudessem assumir a postura de questionadores dos pressupostos subjacentes aos atendimentos, ocasionou constantes revisões e retrocessos durante as supervisões.

A terceira consideração se refere à impossibilidade dos estagiários de discutirem os dados levantados com a maioria das professoras. Nestes casos, o modelo conservador se instalou de forma praticamente efetiva, ou seja, a postura das professoras se constituía na exclusiva espera pelo diagnóstico que com certeza não vinha e nem viria.

Os dados colhidos através dos diálogos mantidos entre estagiários e demais membros da escola sugerem uma quarta consideração. Indicam que estes profissionais educadores se pautam em critérios de análise predominantemente alicerçados no cotidiano. Porém, em alguns momentos, irrompem discursos criticando os valores, crenças e expectativas baseados no senso comum.

As investigações com a mãe ou responsável e no contexto de vida diário dos alunos também são indicativas da existência de critérios espontaneístas. As famílias valorizam a escola como mecanismo de ascensão social e explicam o fracasso escolar como fruto da falta de capacidade individual, mas, em alguns momentos, relacionam à professora e à escola às dificuldades apresentadas pelos seus filhos. Alguns pais questionam se

realmente procedem as dificuldades atribuídas aos seus filhos ao relatarem o comportamento desses filhos no contexto familiar e relacionarem-nos às queixas formuladas pela escola.

Estas reflexões feitas, tanto pelos demais membros da escola, quanto pelas mães ou responsáveis apontam para a possibilidade de superação das visões aparentes e espontâneas impostas pela ideologia e pelo autoritarismo que as legitimam.

Com relação aos estagiários que durante o desenvolvimento dos atendimentos puderam compreender a situação como resultante da relação ensino-aprendizagem e tiveram oportunidade de discutir as informações levantadas com as professoras, à luz dos referenciais teóricos encaminhados, os resultados sugerem o encontro de uma forma de atuação que favoreceu às professoras refletirem sobre suas práticas e modificarem suas ações.

Nestes poucos casos, as professoras se perceberam como co-responsáveis pelas dificuldades e problemas dos alunos. A reflexão e o auto-questionamento acerca das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de suas práticas possibilitou o encontro de possíveis fontes geradoras da "prática irrefletida". São elas: falta de espaço ou poucas oportunidades para a reflexão-individual ou com seus pares- as difíceis e complexas relações humanas estabelecidas no interior da escola, a má-formação docente, as classes numerosas, a falta de condições adequadas para o trabalho, a desvalorização do ensino e do professor e os baixos salários.

O encerramento dos atendimentos se deu de duas formas: "natural", quando a queixa não era mais procedente; e, "forçado", por conta da desistência de dois estagiários ou da solicitação das próprias professoras, que ao final do ano letivo cansaram de aguarar o diagnóstico.

A discussão e reflexão feita por nossa equipe, de todos os casos atendidos, após o encerramento dos atendimentos, levou à elaboração da síntese das avaliações da área 1 e os percalços enfrentados sugeriam a necessidade de revisões nas estratégias de atendimento.

As considerações feitas sugerem algumas questões. São elas:

- Seria interessante que o atendimento em 1995 permanecesse sendo realizado desta forma e por estagiários?

- Caso a resposta à primeira questão fosse afirmativa, estariam os alunos de 5.º ano mais capacitados, inclusive pelo fato do estágio ser curricular e estes poderem contar também com a supervisão docente?

- O nome da área "Atendimento de Caso Emergencial" não seria inadequado e neste sentido estaria causando uma compreensão aos educadores, a princípio, equivocada?



- Os instrumentos se mostraram eficientes para o levantamento dos dados, mas não seria interessante a elaboração de um instrumento específico e explícito que pudesse levantar com maior abrangência informações sobre a prática, as concepções, as aspirações e a visão de mundo do professor solicitante ?

- Se na escola não há espaço e/ou disponibilidade de tempo para as reflexões subjacentes ao atendimento, por parte da maioria das educadoras, onde e como seria possível ser trabalhada esta questão ?

- Haveria um mecanismo mais efetivo e diferenciado para atuação junto a esta demanda alta e crescente ?

- Conseguimos desenvolver o processo de conscientização nas educadoras, nos poucos casos em que estas refletiram sobre suas práticas, mudaram sua ação e afirmaram que a queixa não procedia mais ?

As áreas 2, 3 e 4 parecem se apresentar como canais importantíssimos para a resolução de uma parte das questões postas acima. O desenvolvimento dos atendimentos confirmaram que os grupos de profissionais educadores podem representar a oportunidade para a reflexão e discussão das necessidades situacionais dos envolvidos com a prática educativa.

Vou retomar uma discussão que iniciei no primeiro capítulo deste trabalho quando citei a pesquisa que realizamos na grande maioria de todas as unidades escolares, das quatro divisões de ensino. Nesta, foi necessário direcionar as entrevistas aos professores e às diretoras, pois eles se remetiam, quase que “em solo” ao atendimento de alunos e às palestras para os pais. Somente ao questionarmos se achavam interessante algum trabalho específico com os membros da escola, apresentando nossa intenção de desenvolver ações neste sentido é que as “palestras” e alguns temas foram sugeridos pelos entrevistados.

Foi preciso lançar mão deste encaminhamento para que os grupos fossem organizados. Os grupos das áreas 2, 3 e 4 e as sínteses das avaliações das 165 participantes da área 2 e 3 e dos 199 agentes pedagógicos da área 4 sugerem uma primeira consideração.

A observação do número de participantes apresentados indica um limite, isto é, a atual impossibilidade da prática de grupos permanentes. Justificada pelo número insignificante de nosso quadro, por um lado e por outro, pela política vigente de acesso a todos os interessados aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Bauru, este limite será tomado como o grande “vilão” das ações propostas para estas áreas. Acredito que as demais considerações que farei a seguir deverão me fazer retornar a ele.

A segunda consideração é referente à necessária alteração dos critérios do Projeto, para composição dos grupos nas áreas 2 e 3. Devido ao número muito elevado de inscrições da Divisão de Educação Infantil, em contrapartida ao insuficiente número de educadoras inscritas das demais divisões, ficou inviabilizada nossa intenção de desenvolver os programas de forma a atender às necessidades específicas e características de cada nível de ensino.

Com efeito, os programas e as avaliações propostos aos participantes dos quatro grupos dentro das duas áreas foram os mesmos. A leitura das questões destas avaliações indica a dificuldade que nossa equipe encontrou para avaliar os programas, método e técnicas utilizadas, mesmo considerando que os programas foram construídos a partir das sugestões e opiniões dos participantes, com exceção da área 4, conforme já discutido no capítulo anterior.

Para prosseguir neste sentido, lançarei mão de uma análise do contexto em que os programas e suas respectivas avaliações foram organizados.

A tentativa da equipe de considerar as necessidades de cada grupo, após cada reunião, em cada uma das áreas- no momento das discussões e avaliações coletivas da reunião anterior dos quatro grupos- com vistas ao planejamento da reunião seguinte, diante da disponibilidade de tempo, se tornou inviável. Na realidade foi possível fazer um "planejamento balanceado", ou seja, apenas considerar alguns aspectos de cada um dos quatro grupos.

Isto não possibilitou o respeito pelo ritmo e características específicas de cada grupo e o decorrente uso da avaliação como um processo, pois as alterações pertinentes de uma reunião para outra, nem sempre eram realizadas na sua totalidade.

Tais condições de trabalho conduziram à avaliação nos moldes convencionais, no encerramento das reuniões dos grupos. Portanto, as sínteses apresentadas devem ser compreendidas pelas suas próprias limitações; afinal, não é possível recuperar muitos elementos relevantes de uma avaliação nessa perspectiva.

As sínteses das avaliações sugerem que apesar desses limites, os participantes afirmaram terem tido oportunidade para aprofundarem seus conhecimentos teóricos e práticos nos temas propostos. Também indicam que os grupos das áreas 2 e 3, realizados no segundo semestre de 1994, quando comparados aos do primeiro semestre, apresentaram colocações mais abrangentes e mais profundas.

Neste sentido, pode-se sugerir que o melhor preparo da equipe- em função do aprofundamento nos conhecimentos e das novas experiências adquiridas na condução dos trabalhos desenvolvidos no primeiro semestre - e

as alterações das questões propostas para a avaliação final do segundo semestre podem ser vistos como prováveis determinantes da afirmação acima.

Com relação à participação dos estagiários de 5.º ano, ela foi valiosa por conta de que eles se tornaram "elos de ligação" com o Departamento de Psicologia da Unesp de Bauru. Nossa equipe pode contar, ao longo dos encontros desenvolvidos no primeiro e no segundo semestre de 1994, nas áreas 2 e 3, com a contribuição das docentes responsáveis pela supervisão destes estagiários que, semanalmente, acompanharam as ações desenvolvidas nos grupos mencionados. Também pudemos contar, através destes estagiários, com a colaboração de outros docentes do Departamento de Psicologia da universidade acima citada, quando foram necessárias.

Com relação à área 4, o recurso utilizado para participação nos encontros, a convocação, precisa ser o primeiro aspecto a ser considerado. Os agentes pedagógicos não foram suficientemente informados do porquê deveriam participar dos encontros e isto acabou aparecendo em suas avaliações.

Nesta perspectiva, as avaliações sugerem que alguns destes profissionais se sentem discriminados e/ou forçados a realizarem ações muitas vezes não coincidentes com seus pontos de vista, sendo que na maior parte das circunstâncias parecem não serem interpelados ou mesmo "ouvidos".

Nas avaliações encontram-se sugestões de propostas de abertura de oportunidades onde a categoria possa debater, para compreender com mais profundidade, questões referentes às suas condições de trabalho.

Desse modo, a adaptação do programa da área 3, devido às questões já justificadas, sugere uma segunda consideração. Embora as avaliações apontem que o tema proposto era de interesse dos participantes, parece que outras questões poderiam estar em primeiro lugar.

Como os encontros precisaram ser feitos em dias consecutivos e devido à inexperiência da maioria da equipe com a condução de grupos com as características dos agentes pedagógicos, as reflexões e discussões coletivas por parte das coordenadoras, sobre cada um dos quatro grupos conduzidos, de um dia para o outro, não se reverteram em alterações profundas, até porque nem haveria tempo para isto. Deste modo, uma terceira consideração se refere ao desenvolvimento de um programa comum e fechado para ser conduzido pelas quatro coordenadoras, nos dois encontros realizados em 1994.

A falta de disponibilidade de tempo para elaborar um programa específico para o encontro do segundo semestre que levasse em conta os anseios e necessidades destes profissionais (levantados nas avaliações finais do primeiro encontro), bem como a política de acesso de todos os profissionais



com a mesma função aos cursos oferecidos, levou-nos a manter o mesmo programa para o segundo encontro.

Um aspecto que pode ser considerado positivo foi o modo de condução das avaliações finais propostas aos agentes pedagógicos. Este permaneceu inalterado no segundo semestre porque achamos satisfatórios os resultados obtidos na dinâmica de avaliação utilizada no primeiro encontro. Assim, a possibilidade dos participantes de discutirem os resultados do encontro entre si e com as coordenadoras parece ter favorecido a todos uma compreensão mais profunda do significado dos encontros.

A síntese das avaliações desta área também indica um aprofundamento dos conhecimentos dos participantes. Juntamente com as sínteses das áreas 2, e 3 e confrontadas com os seus respectivos objetivos gerais e específicos conforme constantes nos programas apresentados no capítulo anterior, sugerem que:

- os profissionais educadores se revelaram bastante abertos aos conteúdos propostos;

- calcados na prática diária, a maioria deles, em crenças, valores e princípios pessoais, a oportunidade de acesso aos cursos e encontros se constitui numa possibilidade, para muitos às vezes única, “de sair da prática e pensar sobre ela” à luz dos referenciais teóricos, alguns dos quais instigantes.

Quanto aos objetivos e pressupostos das referidas áreas e retomando a conscientização como meta principal destas, é possível, dentro de todas as considerações e limites do próprio Projeto, já apontados, levantar uma questão, numa perspectiva. Praticamente 100% dos participantes indicam a continuidade do curso ou encontro como primeira sugestão e isto pode ser atribuído a uma consciência emergente, mesmo que ainda limitada, das precárias condições nas quais se encontram, em quase todos os sentidos, para o desempenho de suas práticas profissionais cotidianas.

Neste momento histórico, a impraticabilidade da formação permanente fruto do número restrito de nosso quadro, da política de democratização dos cursos oferecidos e da falta de articulação das propostas desenvolvidas no interior da Secretaria da Educação, precisa ser repensada e permanece, conforme apontei ao iniciar as considerações como a grande “vilã” a ser enfrentada.

Acredito que as sínteses expostas, “de per si”, justificam as considerações apresentadas e se constituem em mais um desafio a ser levado em conta quando novos grupos e encontros forem propostos por nossa equipe bem como pelos demais profissionais atuantes na referida secretaria.

Tendo em vista a particularidade das áreas 6, 7 e 8 a discussão será desenvolvida, nas áreas 6 e 8, através da análise dos "Relatórios Mensais do Projeto de Psicologia Escolar" e na área 7, das entrevistas realizadas junto aos líderes da educação municipal. Cabe lembrar que partirei, neste momento, daquilo que no capítulo anterior chamei de "as condições da prática".

Neste sentido, quanto à área 6, fica evidente através da leitura dos referidos relatórios, as dificuldades encontradas para a realização da avaliação coletiva semanal de todas as ações desenvolvidas. Algumas considerações podem ser feitas a partir desta afirmação. A primeira se refere a magnitude da Secretaria da Educação e do Projeto implantado, com a respectiva demanda crescente de profissionais educadores inscritos para as quatro primeiras áreas. As avaliações nas áreas não foram feitas semanalmente e muitas delas quando se realizavam, não produziam os resultados esperados.

A experiência profissional restrita e o insuficiente conhecimento teórico/ prático da maioria de nossa equipe impediram que as avaliações semanais fossem mais objetivas. Assim ocorreram algumas discussões periféricas que demandaram tempo, mas que na maioria das vezes se revelaram valiosas e necessárias para que o coletivo pudesse chegar ao cerne da questão.

Tal morosidade, minha segunda consideração, indica o necessário aprofundamento teórico e neste sentido os relatórios apontam um volume interessante de títulos lidos por toda a equipe, durante o ano. Mas, uma terceira consideração é que esta mesma fonte revela que as reflexões e discussões coletivas sobre esses textos, praticamente não aconteceram de forma sistematizada. Foram feitas, nesta direção, apenas avaliações cotidianas da prática, orientadas pelos referenciais lidos e não discutidos sistematicamente.

Uma quarta consideração é quanto ao material produzido que ficou restrito aos profissionais educadores envolvidos com as áreas do Projeto. Acredito que os instrumentos de investigação, as propostas de avaliação e os três textos elaborados a partir do conhecimento das necessidades situacionais daqueles para os quais eles foram criados, precisam ser discutidos com profundidade com outros psicólogos escolares e com as docentes da disciplina de Psicologia Escolar das universidades locais, primeiramente. Após este necessário percurso e outros se forem preciso, estes materiais estarão, se apropriados, mais próximos do interessante e pertinente processo de socialização.

Embora não tenham ocorrido contatos com outros profissionais de nossa área e nem com os docentes dos Departamentos de Psicologia das universidades locais com a finalidade acima sugerida, os relatórios informam que os 18 contatos mantidos com o Departamento de Psicologia da Unesp local

se deram, na maioria, por solicitação de nossa equipe. Tais contatos foram mantidos para busca de informações, de sugestões bibliográficas e para reflexão conjunta de questões emergentes de nossa prática. Além disso, para avaliarmos as ações desenvolvidas nas áreas 2 e 3 com as docentes da disciplina de Psicologia Escolar que supervisionavam os estagiários do 5.º ano, colaboradores nos grupos das referidas áreas.

Este procedimento se mostrou extremamente valioso e muito por conta dos resultados destes contatos ocorridos em 1994, mais do que mensais como se pode perceber, é que tivemos acesso a referenciais críticos e atualizados como também a reflexões e discussões proveitosas.

Prossigo, primeiramente me referindo a área 8, tendo em vista sua aproximação com a área 6. Sua finalidade constitui, conforme já esclarecido, em buscar respaldo para as ações desenvolvidas nas áreas 1, 2, 3 e 4, o que exige a participação de toda a equipe em todos os eventos promovidos por instituições ou outros órgãos comprometidos com o avanço da ciência.

Para ilustrar os caminhos percorridos pela nossa equipe com a finalidade de aperfeiçoamento técnico-científico, elaborei um quadro demonstrativo que se encontra abaixo. Em seguida, estarei esclarecendo as informações nele contidas.

DATA	CURSOS/OUTROS	MINISTR. POR	PROM/LOCAL
19/01	Palestra - A deficiência como fenômeno socialmente construído: avaliação e intervenção.	Prof.ª Dr.ª Maria Salete Fábio Aranha.	Depto. de Psicologia da Unesp Bauru/ o mesmo
20/01	Palestra- A educação de adultos: perspectivas históricas, possibilidades e limites.	Prof.ª Marisa E. M. M. Ragonesi.	Depto. de Psicologia da Unesp Bauru/ o mesmo
11/02	Curso - Reflexão sobre o papel do Psicólogo Escolar.	Paula Freire.	Equipe de Psicólogas/ SMEB.
26 a 28/04	V ENCONTRO DE DIRETORAS/ Tema - A construção do conhecimento na escola: um compromisso do diretor.	Vários.	SMEB/ USC.
18 a 20/05	SIMPÓSIO "Dermeval Saviani e a Educação Brasileira" e VII Ciclo de Debates "Prof.ª Zida Féres".	Vários.	Curso de Pós Graduação e Dep. Adm. e Sup. Esc./ Unesp Marília.
05 a 07/07	Curso Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Potencial Criativo.	Maria Regina C. L. Vanin.	Senac de Bauru/ o mesmo
16 a 19/08	II SEMANA DE SAÚDE MENTAL DO NAPS.	Vários.	SMHS/ NAPS BAURU
17 a 19/11	ENCONTRO DE PSICOLOGIA ESCOLAR.	Vários.	Depto. de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar com o apoio do CRP Assis/ Unesp Assis.
17/11	Mesa Redonda- Experiências Profissionais em Psicologia Escolar - Assis e região. Coord.: Prof.º Carlos R. Ladeia.	Assis- Deolinda R. Geralde. Bauru - Eliane S. Gabas Ourinhos- Rita R. Calegari	Idem acima.

Conforme pode-se observar no quadro demonstrativo, na coluna CURSOS/OUTROS, nossa equipe participou de eventos que promoveram a discussão de questões referentes à educação de jovens e adultos e ao ensino especial. Esses dois eventos se deram por iniciativa de nossa equipe, tendo em vista o desenvolvimento de ações junto a professores e diretoras dos referidos níveis de ensino.

Nas duas oportunidades pudemos contar com a colaboração das duas palestrantes mencionadas no quadro demonstrativo acima, cujas competências são reconhecidas por todos aqueles que atuam em suas respectivas áreas de trabalho.

Assim, as duas palestras foram ministradas especificamente à nossa equipe e desta forma foi possível a reflexão, o debate e o aprofundamento dos temas abordados e isto contribuiu para o aperfeiçoamento de nossas ações nas áreas 1, 2, 3 e 4 do Projeto.

A participação no V ENCONTRO DE DIRETORAS pode ser compreendida pelo seu favorecimento no estreitamento das relações de nossa equipe com as diretoras e com as diretoras de divisão. Além disso, a oportunidade de aprofundar nosso conhecimento sobre a prática e o papel do diretor escolar, através das conduções dos palestrantes, todos da Unesp de Bauru, possibilitou uma melhor compreensão da realidade escolar, o que repercutiu diretamente sobre as ações desenvolvidas nas áreas implantadas em 1994.

Tendo em vista o tema abordado nos grupos da área 2 do Projeto, achamos conveniente participar do curso: "Desenvolvimento e Aperfeiçoamento do Potencial Criativo". Ministrado pela coordenadora do Instituto Bauruense de Psicodrama, cuja competência é reconhecida pelos profissionais desta área, a participação possibilitou uma ampliação do nosso conhecimento sobre o tema tratado e o contato com inúmeras técnicas facilitadoras do desenvolvimento do potencial criativo. O aprofundamento teórico, bem como o conhecimento de novas técnicas contribuiu para o melhor desempenho de nossa equipe junto aos grupos conduzidos no segundo semestre, na área 2 e os resultados nas avaliações dos participantes parecem confirmar essa afirmação.

Nossa equipe promoveu, com o apoio da Secretaria Municipal da Educação de Bauru o curso: "Reflexões sobre o papel do Psicólogo Escolar". Nesta oportunidade além de nossa equipe, convidamos as psicólogas que atuam no NAPS, ligado à Secretaria da Saúde, para participarem conosco do evento.

A vasta experiência da psicóloga que ministrou o curso, embora realizada em rede particular de ensino, possibilitou discussões proveitosas para as oito participantes do curso. Especializada em técnicas de psicodrama, a palestrante favoreceu o encaminhamento das reflexões sobre as diferentes possibilidades de atuação do psicólogo, contribuindo no debate referente à identidade do psicólogo escolar e do psicólogo clínico.

As quatro psicólogas que conosco participaram do curso supra mencionado, promoveram com o apoio da Secretaria da Saúde a II SEMANA DE SAÚDE MENTAL DO NAPS e convidaram nossa equipe para participar do evento. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de refletir, juntamente com os demais profissionais das várias áreas que trabalham no Naps, as atuais práticas de saúde mental. Os palestrantes convidados, docentes da USP, UNESP e USC e a assistente social do Crami, todos de Bauru, abordaram o autismo infantil, terapia familiar, saúde mental do escolar e os maus tratos na infância. De forma crítica, foi possível conhecer, refletir e discutir a partir dos referidos temas, as práticas cotidianas adotadas no NAPS. Esse evento fortaleceu as concepções que já vinham sendo adotadas pela nossa equipe, quanto aos encaminhamentos de alunos e possibilitou também a constatação das dificuldades que os órgãos públicos vêm enfrentando com a demanda crescente de pessoas encaminhadas aos serviços de saúde mental.

De todos os eventos que participamos destaca-se o "Simpósio de Marília" promovido pela Unesp de Marília e o "Encontro de Psicologia Escolar", promovido pela Unesp de Assis, visto o reconhecido compromisso que estes assumem com o aprofundamento e a revitalização dos debates.

No primeiro, nossa equipe pôde se aprofundar nas questões presentes no contexto educacional brasileiro e, principalmente, refletir sobre o trabalho e a obra de Dermeval Saviani, em função de cinco eixos temáticos: pensamento e ação, atuação institucional, fundamentação teórica, projeto pedagógico e participação política de Dermeval Saviani. O debate aberto com Saviani enriqueceu esta oportunidade que foi encerrada com o tema "Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica", por ele mesmo desenvolvido.

O significativo e expressivo grupo de educadores brasileiros que, juntamente com Saviani conduziram o evento propiciaram reflexões sobre as grandes e atuais questões educacionais. Nesse contexto, os desafios para todos aqueles profissionais que como nossa equipe atuam junto aos educadores se tornam maiores, porém muito mais lúcidos.

O "Encontro de Psicologia Escolar" realizado no campus da Unesp de Assis oportunizou a reflexão crítica sobre as formas usuais de atuação do psicólogo escolar, o debate de alguns dos problemas enfrentados nos serviços



públicos de educação e aproximou profissionais, docentes e alunos de psicologia escolar.

O grupo de docentes e profissionais reunidos pelo evento contribuiu muito para as discussões e reflexões surgidas ao levantarem as questões fundamentais da Psicologia Escolar, enquanto ciência e enquanto profissão.

Conforme afirmei no capítulo anterior, tive a oportunidade de ser convidada para participar da mesa-redonda: "Experiências Profissionais em Psicologia Escolar- Assis e Região", onde apresentei o Projeto e levantei algumas considerações sobre sua implantação e seu desenvolvimento. Juntamente com mais duas profissionais atuantes nas Prefeituras de Assis e de Ourinhos que também apresentaram suas experiências, pudemos conhecer e discutir as diferentes formas de atuação na nossa área. As conclusões do encontro giraram em torno da necessária busca do aperfeiçoamento da formação e do exercício profissional.

Conforme já afirmei em momentos anteriores, a área 7 não foi implantada nos moldes previstos no Projeto. Porém, sua discussão é fundamental para a compreensão do contexto em que as ações de nossa equipe se realizaram.

Das 15 reuniões realizadas em 1994, doze solicitadas pelo Departamento Pedagógico e três pelo Secretário da Educação, as respectivas pautas não foram propostas para "reflexão e discussão de ações coletivas, cooperativas e correlatas", conforme objetivo da referida área.

Neste sentido, faço uma primeira consideração, isto é, como já relatei no primeiro capítulo deste trabalho, com exceção do Projeto, não existe um trabalho coletivo e nem multidisciplinar, no interior da Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

Uma segunda consideração é que além do trabalho não ser coletivo, as ações dos demais profissionais não são sistematizadas. O trabalho cotidiano é realizado individualmente por profissionais que, muitas vezes, são da mesma divisão e ocupam o mesmo espaço físico e, às vezes, a mesma função, o que teoricamente deveria pressupor uma ação pautada em discussões, reflexões e definição de metas comuns, na prática.

O conhecimento desta realidade, durante o ano de 1994, sugeria que ficava complicado para nossa equipe solicitar reuniões com Secretário, Diretoras de Departamento e de Divisão e demais profissionais da Sede da referida secretaria com a finalidade acima destacada, prevista nesta área.

Desse modo, esta área permanece projetada e sua implantação dependerá de muitos fatores, talvez de mudanças profundas. Porém, na atual



circunstância, me preocupo com a forma como nossa equipe tem lidado com esta realidade e, nesta direção, levanto algumas questões:

- temos sido vítimas ou cúmplices dessa situação ?
- o sentimento de impotência quanto a este fato, seria circunstancial ?
- seria possível, enquanto psicólogas escolares, contribuirmos mais concretamente para alterar esse quadro ?

- os atendimentos realizados, os grupos de professoras e diretoras e os encontros com os agentes pedagógicos têm favorecido aos profissionais participantes o questionamento desta e de outras tantas situações absurdamente naturalizadas que ocorrem na educação municipal de Bauru ?

É oportuno apresentar uma ilustração sugestiva, neste sentido. Refiro-me às entrevistas que fiz com os líderes da referida secretaria e para tanto, usarei algumas de suas colocações como referência para esta discussão.

As entrevistas foram realizadas em agosto de 1995, conforme as condições adequadas previstas para este fim. Após a solicitação formal aos prováveis entrevistados e as respectivas confirmações, entrevistei o Secretário da Educação, a Diretora do Departamento Pedagógico, a Diretora do Departamento de Unidades Escolares e a Diretora do Departamento Infantil que conforme se pode observar no Orgranama da Secretaria da Educação, elaborado por esta gestão, em anexo, são os líderes da educação municipal. Utilizei um gravador comum e transcrevi, logo após cada entrevista, o conteúdo das mesmas.

Das quatro questões que alicerçaram estas entrevistas, destaco a seguir uma delas, esclarecendo que foram feitas igualmente aos quatro entrevistados. Para E1 foi necessário repeti-las durante a entrevista, conforme se observa abaixo.

“Que tipo de relações o Sr.(a) acha que o Projeto de Psicologia Escolar deveria manter com:

- os departamentos e divisões internas ?
- as unidades escolares ?

Através de quais mecanismos ?”

“...deveria ser o melhor possível. Porque ela como ciência auxiliar estaria dando conta de todos os problemas, de todas as dificuldades que ocorrem neste departamento, quer com o professor, quer com o pessoal interno, quer com as diretoras (...) deveria ser de cooperação, deveria ser um trabalho coletivo, deveria ser de resolução de problemas juntos, de busca.” (E1)

E quanto ao mecanismo ?

“Poderia ser feita com reuniões periódicas onde você pudesse discutir todos os problemas, as situações, as dificuldades (...) com essas reuniões nós poderíamos estar amadurecendo, refletindo e caminhando.” (E1)

O que você acredita que esteja impedindo a realização dessas reuniões periódicas ?

“É que o sistema municipal de ensino é muito gigantesco (...) você fica sempre resolvendo coisas que deveriam ter sido feitas e não foram, então não sobra tempo para você sentar, reunir o grupo todo e refletir.” (E1)

“...deveria ser, através de trabalho em grupo, buscando sugestões, reflexões (...) e esse mecanismo seria em função dessa pesquisa mesmo que foi feita, de sugestões, reflexões com cada unidade escolar, com cada departamento.” (E2)

“...é bem efetiva (...) porque a gente conhece anteriormente o que vai ser desenvolvido lá. Esses mecanismos, apenas no papel, às vezes, que nos é passado, não implica numa participação menos efetiva (...) essa participação dos departamentos antes de acontecer é muito importante porque a gente conhece o trabalho a ser realizado nas escolas.” (E3)

“Eu acho importante o fator de integração, juntou todas as peças do sistema e nesse, nessa integração permanente, nesse processo de interação permanente você pode ter um resultado fidedigno, concreto, rico e o que se pretendeu e o que se fez.” (E 4)

Através das afirmações dos entrevistados pode-se observar que existe por um lado a compreensão da necessidade do trabalho coletivo, participativo, reflexivo e que fica colocado em “algum lugar” e sob a responsabilidade de “alguém” que ainda não “o fez”. Por outro lado, acredita-se que a pesquisa realizada pela nossa equipe nos passos preparatórios, o desenvolvimento das ações projetadas com todas as divisões de ensino e a primazia do acesso as informações referentes ao que será realizado por cada profissional (em momentos anteriores isto não acontecia) são suficientes e indicativos de que o trabalho é de fato coletivo.

Uma segunda consideração diz respeito à visão de que as ações previstas no Projeto, embora provenientes de uma “ciência auxiliar” junto ao processo educativo, teriam que dar conta ou se responsabilizar, “sozinhas”,

pelas resoluções de todos os problemas e dificuldades que perpassam da cúpula até a base.

As afirmações sugerem que a maioria dos entrevistados tem clareza das características fundamentais que devem embasar o trabalho a ser desenvolvido. Mas, não há uma compreensão da necessidade da integração da estrutura no seu "todo". Se apenas uma das partes realiza de alguma forma sua interação com as demais, isto caracterizaria as demais partes como também integradas e articuladas entre si e com a parte que lhes propõe a integração?

Acredito, que não se pode deixar de considerar o avanço que a sistematização das ações na forma do Projeto discutido representou, dentro dos limites que desde o início venho apontando e muitas vezes reafirmando. Sua implantação possibilitou mais elementos para o debate que vem se aprofundando sobre as possibilidades da Psicologia Escolar em contribuir mais efetivamente para a democratização do ensino.

Os referenciais teóricos do Projeto representam um dos caminhos sugeridos por todos aqueles que têm estudado e pesquisado na área de Psicologia Escolar, principalmente a partir da década de 80. A dificuldade maior parece estar vinculada, de um lado, à indefinição desta área de aplicação dos conhecimentos acumulados pela Psicologia e, conseqüentemente, à formação e ao papel dos seus profissionais e, de outro lado, à estrutura educacional na qual estes se inserem.

Para avançar parece importante refletir sobre o Projeto numa estrutura diferenciada. Prosseguirei tentando especular sobre as condições desejáveis para a realização do Projeto.

4.1 RETOMANDO A TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO

Assim, partindo da primeira tentativa de interpretação do Projeto e considerando as análises já iniciadas referentes à área I, uma questão se coloca: se os instrumentos criados a partir da experiência da tarefa se revelaram eficientes para os fins previstos, confirmando os pressupostos neles subjacentes, o que impossibilitou o encontro, na maioria dos casos atendidos, dos fins pretendidos?

Observa-se que no início dos atendimentos os estagiários assumiram o discurso das unidades escolares, encontraram dificuldades para estabelecer as relações entre teoria e prática e estes dois fatores podem ser resultantes de uma formação universitária predominantemente clínica.

“ O PROJETO POSSÍVEL NA PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU”.

“É na medida que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la” (LÖWY, 1988: 27).

O conhecimento da realidade é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática. Este conhecimento exige um método de compreensão que permita interpretá-la, de tal forma que tanto as idéias quanto a própria realidade possam ser transformadas.

Tendo essa preocupação presente é que se buscou pensar em ações alternativas que, sistematizadas, resultaram no Projeto.

O reconhecimento de que os objetivos e pressupostos do Projeto representam um dos caminhos apontados por todos aqueles que com seus estudos e pesquisas têm contribuído para o avanço dos serviços de psicologia escolar existentes não subentende que ele se encontra isento de equívocos nem que deva ser plenamente aceito.

As considerações expostas no capítulo anterior indicam, por um lado, a necessidade de uma ampliação da análise feita e, por outro, que esta deva avançar com cautela levando em conta o período delimitado para tanto.

4.1. RETOMANDO A TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO

Assim, partindo da primeira tentativa de interpretação do Projeto e considerando as análises já iniciadas referentes à área 1, uma questão se coloca: se os instrumentos criados a partir da experiência da tarefa se revelaram eficientes para os fins previstos, confirmando os pressupostos neles subjacentes, o que impossibilitou o encontro, na maioria dos casos atendidos, dos fins pretendidos?

Observa-se que no início dos atendimentos os estagiários assumiram o discurso das unidades escolares, encontraram dificuldades para estabelecer as relações entre teoria e prática e estes dois fatores podem ser resultantes de uma formação universitária predominantemente clínica.

Por outro lado, o conhecimento das supervisoras quanto ao tipo de visão subjacente aos referenciais teóricos discutidos na disciplina de Psicologia Escolar da Unesp de Bauru, visto que todos os estagiários eram alunos desta universidade, gerou uma expectativa contrária à situação instalada.

Neste sentido, as supervisoras desconsideraram a formação acadêmica em sua totalidade, na medida que fizeram uma análise restrita à disciplina acima referida.

Desta forma, apesar do empenho das supervisoras, nem todos os estagiários superaram a maneira sincrética como concebiam a aprendizagem e as práticas escolares.

“Há uma insatisfação manifesta, a respeito do tipo de formação que nossos cursos de psicologia estão oferecendo ao futuro profissional, e do tipo de atuação ainda predominante” (MALUF, 1994: 163).

Esta é uma, entre outras conclusões a que a autora citada chega em sua pesquisa após ter percorrido as fontes bibliográficas referentes à formação e à atuação do psicólogo escolar no período de 1980 a 1992.

Em decorrência da formação e consequente postura que vem sendo adotada, desmistificar o papel que muitos psicólogos têm assumido não é tarefa fácil. Uma vez que o enfoque das ações nos atendimentos previa ser estabelecido na discussão e reflexão dos dados levantados, de forma coletiva e compartilhada, os estagiários se depararam com um sério obstáculo, isto é, a posição da maioria das professoras solicitantes do atendimento.

A posição destas professoras pode ser compreendida também como proveniente do tipo de sociedade em que vivemos. Nela “uma personalidade bem integrada é censurável”(…) e “as pessoas são ensinadas a esquecer os conflitos objetivos que necessariamente se repetem em cada indivíduo, ao invés de serem ajudadas a lidar com eles” (ADORNO in GIROUX, 1986: 49).

Em vista do exposto ficou complicado para os estagiários que durante o andamento dos atendimentos apreenderam a situação como forjada no interior da escola cumprirem o papel previsto, ou seja, “ajudar a identificar situações e comportamentos que manifestem- ou mascarem- a violência do sistema...(KHOURI, 1984: 5) e encontrar os meios para enfrentá-los.

Freire coloca que cabe à escola lançar mão dos “conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles” e prossegue defendendo que as professoras “precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade do seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1994: 98).



No caso dos estagiários que puderam tanto estabelecer as relações necessárias entre teoria e prática, quanto discutir os dados levantados em suas investigações com as professoras, que conforme esclarecido no capítulo anterior, nesta perspectiva numericamente foram poucos, os resultados podem ser considerados como promissores. Esses resultados indicam o deslocamento da atenção para a escola e para as condições de ensino. Indicam ainda que o acesso aos conhecimentos da Psicologia que consideram a heterogeneidade das significações culturais- que segundo Maluf permitem a diferenciação dos “dados da natureza” dos “dados da cultura”, possibilitou aos estagiários e às professoras compreenderem a dualidade “meio social/sujeito”.

“Para o psicólogo que atua em meios educacionais, é fundamental compreender que os problemas individuais não podem ser tratados sem serem antes colocados em seu contexto social” (MALUF, 1994: 194).

Conclui-se nesta perspectiva que estes resultados promoveram a superação da tarefa adaptacionista. Assim, as professoras foram sensibilizadas quanto às suas possibilidades e sobre os limites da atuação dos estagiários.

Neste sentido Saviani defende que:

“Uma resposta pedagógica pode criar determinadas condições subjetivas para que o problema se explicita e para que ações mais efetivas e mais articuladas de enfrentamento do problema possam ser acionadas” (SAVIANI, 1991a: 53).

Nos casos em que os estagiários tiveram a oportunidade de assumir esta postura no atendimento houve o encontro de uma forma de atuação que promoveu a participação, a tomada de consciência, a reflexão conjunta, a assunção da responsabilidade dos envolvidos no processo e, portanto, houve o desencadeamento de modificações na prática.

O encaminhamento das considerações levantadas sobre as áreas 2, 3 e 4 sugere uma questão: se os profissionais educadores se revelaram abertos aos conteúdos trabalhados nos grupos e encontros e, se estes representam uma possibilidade para muitos, as vezes única, de “sair da prática” e “pensar sobre ela”, estas ações teriam cumprido seu papel?

A leitura atenta das sínteses das avaliações dos participantes indica que estas oportunidades favoreceram a ampliação de suas visões ao possibilitarem momentos de estudo, reflexão e discussão de vários aspectos presentes no cotidiano escolar. Mais ainda, ao tratarem-se nestas oportunidades de assuntos “tabus”, entre outros, com o intuito de desmistificá-los, foi possível que as crenças baseadas no senso comum e os preconceitos fossem revistos e reavaliados.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que houve avanço, considerando também que a maioria dos participantes declarou que as relações estabelecidas entre professor-aluno, professor-professor, professor-diretor, agentes pedagógicos entre si e com os alunos, professores e diretores melhoraram.

Em decorrência destas afirmações, é possível sugerir que estes cursos e encontros ampliam as possibilidades de atuação da equipe de psicólogas na medida em que atingem diretamente os responsáveis pelo processo educativo e indiretamente, seus alunos.

Mas por outro lado, ao não ser possível dar continuidade aos cursos e encontros, este avanço poderá se perder um pouco. Isto porque, apesar da maioria dos participantes ter afirmado estar mais conscientes e seguros para lidarem com as situações escolares e com a vida de forma geral, ao término destas oportunidades declaram ser necessário o prosseguimento do trabalho como recurso para o aprofundamento das questões tratadas e para discussão e reflexão sobre novas dúvidas.

Desta maneira é possível afirmar que apesar da falta de prosseguimento, os grupos e encontros cumpriram um papel importante, mas isto não pode ser tomado como suficiente.

Quanto à suficiência uma nova questão se coloca: como conciliar a qualidade e a quantidade numa rede que conta com mais de 800 professores, uma vez que a equipe é composta por quatro elementos, a política vigente é de acesso a todos os interessados e os demais cursos e eventos promovidos pela Secretaria da Educação não são articulados com este trabalho.

O encaminhamento da solução para esta questão foi a opção de enfrentamento simultâneo à quantidade e à qualidade, entendidas como indicotomizáveis.

Essa decisão conduziu a equipe, durante o ano de 1994, ao atendimento de 15% das solicitações feitas na área 1. Nas áreas 2, 3 e 4 trabalhou-se com 20% dos professores, 33% das diretoras e 98% dos agentes pedagógicos pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

Com relação à qualidade das ações desenvolvidas a questão será encaminhada partindo da contribuição de Vale, conforme se segue.

"A consciência não é algo que se impõe de fora para dentro; é fruto que cresce na luta e no enfrentamento dos problemas. A rigor, não se doa consciência a ninguém; a consciência e o conhecimento são uma conquista que acontece no bojo de uma prática social..." (VALE, 1986/87: 47).

Neste sentido acredito que as sínteses das avaliações expostas indicam que a possibilidade de vivência da dialética teoria e prática, nos contextos de formação, isto é, nos grupos e encontros, partindo das necessidades



situacionais discutidas e refletidas compartilhadamente, sugerem a tomada de consciência de grande parte dos profissionais participantes.

Nestes termos as ações realizadas nestas áreas se pautaram na busca do aprimoramento do nível de consciência pessoal e profissional destes profissionais, com vistas a contribuir no desenvolvimento de um processo de conscientização, concebido como indispensável para que ocorram as mudanças necessárias em suas práticas.

A ampliação das considerações iniciadas referentes às áreas 6, 7 e 8, suporte para as ações desenvolvidas nas primeiras áreas, pressupõe o reconhecimento de que os atuais serviços de Psicologia Escolar não se caracterizam por um alto padrão técnico e nem são prestigiados pelas estruturas de poder em que se encontram inseridos ou vinculados.

A discussão referente a este reconhecimento será encaminhada através das questões, ainda não apresentadas, propostas nas entrevistas que realizei com os quatro líderes da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Acredito que estas iluminarão a discussão necessária.

“Ao meu ver a equipe de psicologia escolar deveria ter um papel mais efetivo junto às unidades escolares. E como nós temos as escolas divididas por regionais, essa equipe poderia se dividir (...) nestas cinco regionais.” (E3)

“Na minha opinião, elas deverão estar à disposição da Administração para oferecer sua contribuição profissional, na área de seu conhecimento (...) onde houver necessidade. Então, para mim independe estar na Educação, na Saúde, ou num quadro à parte...” (E4)

“Eu não tenho uma idéia definida quanto ao local. Num primeiro momento até poderia, essa equipe, estar fixada junto à Secretaria de Higiene e Saúde onde prestaria serviços para a Secretaria da Educação...” (E2)

Questionados sobre o local que entendem como mais adequado para que a equipe de psicólogas escolares possa desenvolver suas ações, os três entrevistados acima parecem concordar que não seria o local onde atualmente a equipe se encontra e um deles (E3) afirma que o papel desempenhado não é efetivo. Como E3 retoma este aspecto na sua resposta à outra questão que em seguida será apresentada, considerarei essa afirmação nessa oportunidade.

Pode-se sugerir que E2 e E4 não diferenciam as ações do psicólogo escolar das ações do psicólogo clínico, na medida em que não consideram necessária a fixação deste profissional junto ao local onde se encontram os

demais educadores. As ações parecem não ser entendidas como necessárias e ao serem vistas como acessórias poderão ser realizadas em qualquer local. Deste modo permanece a visão do psicólogo que “de fora” tem condições de desenvolver seu trabalho.

Diferentemente destes, E1, responsável pelo departamento em que a equipe se insere, acha que ela deve permanecer onde se encontra.

“O local mais adequado, eu vejo, seria mesmo a Secretaria da Educação onde elas pudessem atuar ora nas unidades escolares, ora junto às professoras, ora junto às diretoras, ora junto ao pessoal interno (...) porque a Psicologia Escolar trabalha a nível de prevenção, eu acho que a educação é o local ideal para que ela se fixe.” (E1)

Quando E1 afirma “pudessem”, isto parece indicar que para ela as ações ainda não se deram. Por outro lado, seu depoimento sugere a existência de alguns elementos indicativos de uma restrita consciência quanto aos propósitos e abrangência do Projeto, talvez por conta das ações que vêm sendo desenvolvidas.

As respostas formuladas pelos entrevistados para a outra questão proposta são contraditórias, principalmente se comparadas às três primeiras e neste sentido redirecionam a análise. Isto fica muito evidente no depoimento de E3.

“Era uma função mais burocrática, não havia uma implementação mais efetiva dentro das unidades escolares (...) com o desenvolvimento do Projeto nós notamos um papel mais efetivo da psicologia dentro das unidades escolares. Então, isso contribuiu muito para o trabalho do professor porque a psicóloga assiste ‘in loco’ o problema apresentado pela criança e oferece subsídios para que a professora possa trabalhar e resolver o problema da criança”. (E3)

“Acho que agora nós podemos estabelecer dois momentos. O depois de 94, quando você sistematiza de forma orgânica esse projeto partindo do pressuposto que é preciso ouvir as necessidades concretas da rede escolar (...) e se propõe a fazer um levantamento, uma sondagem das dificuldades, das necessidades e aí sim é, elaborar as respostas para esses desafios que se apresentam hoje na rede escolar”. (E4)

“...antes de 94 não pode ser considerado um projeto (...) não havia sistematização (...) a partir de 94, veio realmente dar uma contribuição muito importante para a Secretaria porque ele foi sistematizado, abrangendo oito áreas e essas áreas conseguem, dessa forma, atingir toda a comunidade escolar, que é o grande objetivo da psicologia escolar”. (E1)

“Antes da implantação do Projeto era um trabalho assim, mais sem planejamento, mais empírico. A partir de 94 foi apresentado para nós, numa reunião da Secretaria da Educação, um projeto de psicologia escolar. Tomei conhecimento desse projeto nesta reunião, mas não acompanhei o processo, a operacionalização e por isso não tenho como avaliar esse projeto”. (E2)

Todos os entrevistados ao serem questionados sobre suas visões quanto ao papel da Psicologia Escolar, antes e depois da implantação do Projeto, fazem declarações que sugerem uma emergente consciência, porém limitada, das finalidades e dos pressupostos do Projeto.

Esta última afirmação revela ainda a inexistência de uma articulação no interior da Secretaria Municipal da Educação de Bauru e é neste sentido que que a análise poderá se tornar um elemento indicador dos limites e possibilidades do Projeto.

Parece oportuno retomar uma questão posta no primeiro capítulo. Trata-se das relações entre as psicólogas escolares e suas ações circunscritas ao Projeto, com os demais profissionais ocupantes dos departamentos, divisões e áreas, atuantes na Sede da referida Secretaria.

Uma análise da organização e funcionamento desta Secretaria indica, entre outros aspectos, que as relações profissionais e pessoais ali presentes, em sua maioria, são complexas e desarticuladas. Essa consideração se refere às inter-relações, tanto internas, isto é, na Sede onde atuam desde os líderes até os profissionais administrativos e burocráticos, coordenadoras de área, fonoaudiólogas, psicólogas; bem como externamente, isto é, com as unidades escolares onde atuam diretoras, professores e agentes pedagógicos.

Compreender e analisar num período tão restrito de tempo e com o rigor necessário os elementos que perpassam essa estrutura no seu “todo” e entre suas partes, não é tarefa fácil. Alguns aspectos possíveis de detectar foram: falta de clareza dos desdobramentos das ações tomadas, no sentido filosófico, principalmente, e, conseqüentemente, no pedagógico, havendo pouca diferenciação entre o que é específico e o que é periférico; ações individuais e desarticuladas, sem uma preocupação maior com o resgate do trabalho coletivo e muito menos numa perspectiva multidisciplinar, reuniões

ocasionais propostas com a finalidade de discussão em torno de falhas individuais ou de procedimentos considerados adequados em relação ao desempenho das funções e para organizar eventos- em datas comemorativas especificadas no calendário escolar- que podem ser caracterizados mais como sociais do que com fins educacionais; inexistência de um projeto coletivo voltado para a sistematização das ações de todos os envolvidos na tarefa de contribuir na direção dos rumos da educação municipal.

As questões levantadas, analisadas, podem ser entendidas como propiciadoras de sentimentos conflituosos, de angústias, de inquietações, de desentendimentos pessoais graves, de falta de credibilidade "em si" e nos outros, etc., que não serão aprofundados por fugirem à minha finalidade específica, neste momento. Mas, não posso deixar de relacionar os danos e a "confusão" que a falta de sistematização das ações parece provocar nos profissionais que neste local atuam levando inclusive a categorizações equivocadas, ou seja, tomar os problemas de ordem estrutural como sendo pessoais, o que é extremamente danoso para a saúde mental de qualquer indivíduo.

Uma análise deste quadro conduz à constatação de que a falta de sistematização não é específica do contexto educacional referido. Esta questão é muito mais ampla e para discuti-la vou recorrer à contribuição de Saviani sobre a inexistência de sistema educacional no Brasil. Segundo este autor, o que existe é apenas estrutura e esta representa um ponto de partida para que os educadores possam agir com coerência e de forma sistematizada.

Partindo da compreensão de que este seja um horizonte desejável, e, como tal, inexistente no presente, há que se tentar superar o momento da constatação e denúncia e é neste sentido que pretendo prosseguir.

4.2. BUSCANDO DEFINIR UM HORIZONTE DESEJÁVEL

A discussão acima iniciada se amplia com o auxílio, novamente, de Saviani, conforme se segue.

"É preciso tomar consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a se poder intervir nela, transformando-a no sentido da promoção do homem. E como não pode haver sistema sem atividade sistematizadora, por aí é que se deve começar. Impõem-se, pois, atuar de modo sistematizado nas estruturas, tanto ao nível micro-educacional, quanto da macro-educação. Essa atividade sistematizada exige capacidade de reflexão e fundamentação teórica(...) É preciso refletir sobre os problemas que



estão exigindo resposta. Daí, a importância da filosofia. Sua função será pensar os problemas da educação no Brasil numa perspectiva radical, rigorosa e de conjunto a partir da qual se poderá chegar a uma Teoria da Educação Brasileira. Com fundamento nesta teoria, poder-se-á chegar à construção de um sistema educacional para o Brasil" (SAVIANI, 1987a: 110).

Mas se isto é desejável, por outro lado, estrutura e sistema fazem parte de um contexto e neste sentido qualquer entendimento passa necessariamente pela compreensão das relações entre escola, educação e sociedade.

Dentro desta perspectiva o entendimento das relações do Projeto com a estrutura educacional na qual ele foi forjado e implantado não pode ficar circunscrito aos limites das puras relações imediatas com esta estrutura.

Uma vez que os limites impostos pela sociedade em geral repercutem nos órgãos específicos, esta repercussão determina o surgimento de questões educacionais. Estas últimas, por consequência, também podem gerar nos profissionais envolvidos com a estrutura, determinadas percepções e sentimentos.

Com efeito, se as reflexões estacionam nestes termos e os problemas educacionais e de aprendizagem forem tomados como reflexos dos problemas sociais, o que resta aos profissionais fazer?

Vou recorrer novamente a Saviani para avançar nesta discussão, observando atentamente sua afirmação:

"O que eu quero pôr em evidência com isso é fundamentalmente o seguinte: os problemas educacionais e os problemas de aprendizagem que nós estamos enfrentando decorrem da forma como está organizada a sociedade burguesa e são postos pelo desenvolvimento dessa mesma sociedade; e este tipo de sociedade cada vez mais vai se revelando incapaz de resolver os problemas que ela própria se põe. O que isto vai evidenciando é justamente que a solução efetiva para estes problemas implica a superação deste tipo de sociedade. É neste sentido que quando nós pensamos os problemas educacionais e, por consequência, também os problemas de aprendizagem, é preciso ter presente este objetivo, este horizonte, ou seja, é preciso inserir as ações sobre os problemas educacionais, os problemas de aprendizagem, num movimento mais amplo de luta pela transformação da própria sociedade, se é que nós estamos efetivamente empenhados em resolver esses problemas (...) O que me parece necessário atingir é o entendimento de que a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade. Assim, ainda que determinada pela sociedade, a educação pode exercer determinados influxos

sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade" (SAVIANI, 1991a: 51).

A afirmação coerente do autor aponta para a superação de análises unidirecionais e superficiais, tanto quando ele levanta com muita propriedade a questão da inexistência de um sistema educacional no Brasil, que uma vez forjado poderá oportunizar melhores condições de enfrentamento dos problemas educacionais; quanto quando ele sugere ser necessário ao educador se conscientizar da possibilidade da educação de exercer "influxos" sobre a sociedade, "influxos" estes que poderão criar as condições auxiliadoras junto ao processo de transformação social.

Se este pode ser o horizonte desejável para os profissionais envolvidos com a tarefa educacional, para os psicólogos escolares ele seria suficiente?

Acredito que Tanamachi é um bom ponto de partida quando se pensa em melhores chances de eficácia para a ação do psicólogo escolar.

A possibilidade desta eficácia poderá se concretizar quanto mais se aproximarem "os profissionais de várias áreas do conhecimento: psicólogos, educadores, sociólogos e outros tantos que, respaldados por um mesmo referencial teórico-metodológico, realizem no interior da escola um "trabalho coletivo", que não descarta evidentemente a participação de alunos, pais e comunidade" (TANAMACHI, 1992: 69).

Nesta mesma direção Maluf defende que "só a valorização da interdisciplinaridade e o trabalho em equipes multidisciplinares, a par com uma boa formação, aproximarão o profissional do atingimento dos objetivos de uma ação comprometida com o desenvolvimento dos setores que atualmente representam a grande maioria da população brasileira" (MALUF, 1992: 174).

Verifica-se, portanto que além de uma visão comum da necessária ação multidisciplinar estas autoras evidenciam a formação, os referenciais teóricos/metodológicos, como determinantes da possibilidade da prática.

Uma pesquisa realizada por Almeida indica a inexistência de um referencial teórico que fundamente adequadamente a prática profissional do psicólogo, o que implica na "necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de psicologia, de forma a que, efetivamente, venham contribuir para uma melhor e mais crítica instrumentalização teórico-prática dos psicólogos escolares..." (ALMEIDA e outros, 1992: 268).

Em função desta carência os psicólogos escolares têm lançado mão de diversos e diferentes meios para reverem e reformularem os esquemas conceituais que fundamentaram suas formações. Cursos, estudos, reflexões e discussões sobre a realidade social em que as ações se inserem têm promovido

mudanças nestes esquemas e a literatura indica que este redirecionamento despontou no início da década de 80.

Partindo exatamente deste tipo de encaminhamento, o Projeto foi construído, mas algumas condições concretas impossibilitaram que esta perspectiva inovadora se desse na sua totalidade, isto é, as revisões e reformulações foram feitas, porém as ações não puderam ser realizadas de forma coletiva e multidisciplinar.

Práticas que possam ser desenvolvidas plenamente nesta direção terão melhores chances de evidenciarem as potencialidades da Psicologia Escolar em favor da democratização do ensino.

Segundo Freire, a formação do profissional educador deve ser “constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”; deve fornecer os instrumentos para que este “crie e recrie sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano”. De caráter permanente, deve “suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano” com a finalidade de possibilitar “a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer” (FREIRE, 1991: 80).

A consideração na prática desta necessidade sugere a recuperação da relação entre quantidade e qualidade. A natureza dialética dessa relação foi uma das referências básicas do Projeto.

Se, conforme se sabe, eventos esporádicos não têm tido a repercussão e nem os avanços esperados, e conforme Freire aponta, a formação dos educadores tem de ser permanente, visto os elementos componentes do contexto em que o Projeto se realiza, que tipo de expectativas se pode ter?

4.3. FIXANDO ALGUMAS EXPECTATIVAS BÁSICAS

O pensamento de Patto serviu de inspiração iluminando grande parte das reflexões e discussões de nossa equipe e contribuiu muito para a definição dos referenciais teóricos/metodológicos do Projeto.

Neste momento recupero esta contribuição que servirá de base para a discussão da questão acima proposta.

Em palestra proferida durante o Encontro do Ciclo Básico a autora assim conclui:

“Sem dúvida é importante pensar no que poderia ser feito no sentido de tornar os educadores menos preconceituosos, mais próximos e mais solidários com as crianças da escola pública e com suas famílias. Mas essa

reflexão só pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo autoritarismo. A desumanização das relações interpessoais está presente em todas as relações que se estabelecem no sistema escolar e no interior das escolas e todos os que ocupam posições hierarquicamente subalternas no contexto educacional são ao mesmo tempo dominadores e dominados. É na tomada de consciência disso, através de uma reflexão crítica aberta e constante dos profissionais de ensino e dos usuários da escola sobre suas crenças e suas práticas, que o processo de produção do fracasso escolar poderá ser continuamente revisto" (PATTO, 1985: 60).

Se as ações implantadas em 1994 objetivaram se pautar na busca da "reflexão crítica aberta" com os "profissionais de ensino" e com as famílias dos alunos apontados como problemas sobre "suas crenças e suas práticas" e se esse esforço foi feito no sentido de torná-los "menos preconceituosos, mais próximos e solidários" dos alunos- conforme se observa nas sínteses das avaliações dos envolvidos- parece que mesmo assim um elemento fica descoberto. Trata-se da política educacional desumana e autoritária em sua raiz.

Quanto a este elemento a saída fica por conta dos avanços que o pensamento de Marx trouxe ao propor o método dialético de compreensão da realidade. O caminho aberto por essa análise- e que Saviani chamou de "influxos"- caracteriza a mediação que se estabelece entre os próprios elementos constituintes, que refletem o determinante mas também exercem influência sobre o determinado, apontando a contradição presente no interior da organização escolar.

Em consequência, pode-se compreender "que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. Sendo o saber força produtiva e sendo, a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em se apropriar do saber desapropriando-o da classe trabalhadora. Contudo, sendo impossível a apropriação exclusiva do saber, já que a contradição, porque inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu âmbito, a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve na forma parcelada (taylorismo). Assim fazendo, detém a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo, restando ao trabalhador apenas o domínio correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça cotidianamente e de várias formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. Nesse quadro, a educação emerge

como um instrumento de luta. Não há, pois, lugar para pessimismo ou imobilismo" (SAVIANI, 1987a: 39-40).

É nesta possibilidade que as expectativas básicas podem ser traçadas e nelas se encontram as oportunidades para a Psicologia Escolar poder contribuir em favor das classes populares e contra a crescente produção do fracasso escolar.

"Neste processo o compromisso do psicólogo, cujo conhecimento específico se refere ao homem como pessoa situada no mundo, portanto à relação pessoa-pessoa, à sua liberdade, responsabilidade, valores, ao seu sentido de vida, à sua ansiedade, ao seu sofrimento, à sua realização e à saúde psicológica- é com aquelas situações que estão mediando uma alienação individual e social em geral e impedindo que o processo libertador flua e que as pessoas nele envolvidas atinjam sua auto-realização e a sua saúde psicológica- entendida esta, aqui, como inserção ativa crítica e responsável no mundo..."(KHOURI, 1984: 5).

Compartilho com a autora de sua visão quanto ao compromisso que se espera do psicólogo e confirmo que o alvo desta ação é a prática educativa. Neste sentido, acredito que esta só poderá ser aprimorada se os educadores estiverem gozando de uma boa saúde mental. Acrescente-se a isso o compromisso político e a competência técnica e os resultados da prática educativa com certeza deverão ser mais efetivos.

Uma outra expectativa pressupõe ações mediadoras em que os conhecimentos técnicos-científicos do psicólogo-educador possam ser compartilhados com os demais profissionais educadores e as trocas decorrentes se tornem ferramentas úteis e auxiliadoras junto ao enfrentamento dos problemas básicos constituintes da "trilogia seletividade, discriminação e rebaixamento do ensino das camadas populares, contra a qual é urgente iniciar efetivamente a luta há muito tempo reclamada" (SILVA Jr., 1983: 108).

Conforme tenho afirmado a literatura específica tem apontado a década de 80 como um marco do questionamento das bases epistemológicas da Psicologia e das relações entre teoria e prática, ciência e profissão. Isto tem repercutido nas ações realizadas, porém as mudanças precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas.

Para tanto, segundo Maluf, se o objeto da psicologia e da psicologia escolar "é o homem de natureza e o homem de cultura ao mesmo tempo" cria-se uma outra expectativa. É preciso que o psicólogo escolar venha a compreender que o homem de natureza "desde seu nascimento está imerso num universo social, e está capacitado a assimilar o que lhe é proposto pela educação espontânea ou organizada, constituindo-se no homem de cultura.

Cabe ao psicólogo ocupar-se das interações entre os dados da natureza e as contribuições da cultura, indissociáveis entre si" (MALUF, 1994: 160).

Nesta direção a expectativa quanto ao trabalho dos psicólogos escolares prevê tanto a reavaliação dos esquemas conceituais propostos em suas formações em Psicologia quanto o conhecimento e aprofundamento crítico das concepções de educação. Isto porque as concepções do psicólogo escolar repercutem em sua visão de mundo, no seu papel e na sua prática.

Reconhecer e revisar, seus conceitos, à luz dos referenciais teóricos-críticos disponíveis é o que se espera do psicólogo escolar, de tal forma que surjam profissionais conhecedores da realidade escolar com competência para serem agentes participantes do levantamento, discussão e reflexão dos problemas educacionais.

Tais problemas, detectados e analisados de forma compartilhada resultarão em mediações e intervenções transparentes e lúcidas e nesta perspectiva potencialmente aderentes à realidade.

A concretização da possibilidade nestes termos apontados passa pela conquista de um projeto comum, cooperativo e estabelecido em bases solidárias, cuja finalidade maior deve ser a emancipação dos alunos pertencentes à camada majoritária da população.

A articulação dos profissionais cujo saber está voltado à educação é condição indispensável para que mudanças possam ocorrer. Como algo desejável e necessário "do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola" (PARO, 1987: 51).

A utopia da democratização do ensino e das relações estabelecidas dentro da escola na sociedade capitalista passa por todos os profissionais das diversas áreas do conhecimento envolvidos com a educação. Todos podem dar sua contribuição na condição de educadores ao partilharem entre si o saber necessário à promoção de uma educação de qualidade, libertadora e emancipatória.

4.4. IDENTIFICANDO O MOVIMENTO POSSÍVEL

"Na medida em que se desenvolve um processo de conhecimento ou um processo de transformação, ou um processo de prática social, inevitavelmente aparecem pontos de vista diferentes, aparecem divergências,

contradições, concepções distintas, no seio de uma mesma classe social, ou daqueles que compartilham de uma mesma visão de mundo. Isto é inevitável e é também necessário, é parte mesmo de todo o processo efetivo de conhecimento e transformação da realidade" (LÖWY, 1988: 32).

Segundo LÖWY, podem ocorrer concepções ou interpretações diversas no interior de uma mesma visão social de mundo, porém acredito que estas não resultem em práticas com finalidades distintas. O que eu pretendo evidenciar com isso é que o psicólogo escolar pode conceber ou interpretar diferentemente os referenciais teóricos disponíveis no presente, mas lhe cabe também uma decisão política, isto é, em favor de quem irá realizar sua prática.

Essa dupla responsabilidade determinará seu ponto de partida e, conseqüentemente, o da chegada. Uma vez declarada sua posição e se esta for na direção da luta pela emancipação da massa dos excluídos da escola, algumas mediações serão necessárias.

A trajetória da Psicologia Escolar no Brasil, conforme apresentada na introdução deste trabalho, indica que esta nasceu vinculada a uma prática adaptativa e paternalista. No percurso, as contradições presentes nas ações e reações foram se tornando flagrantes e muitos psicólogos e pesquisadores da área atentaram à evidência dos resultados da prática conservadora. Para estes o discurso convincente e competente se desnudou e com ele a ideologia subjacente. Na última década, redirecionamentos foram propostos, numa perspectiva abrangente e inovadora.

O novo discurso reorganiza e redimensiona os esquemas conceituais, se qualifica crítico e a transformação passa a ocupar o papel central, de destaque.

Este enfoque atual se diz liberto das concepções conservadoras atreladas à ideologia da classe dominante, mas a escola ainda permanece a mesma.

Como sair do discurso e contribuir para que a escola caminhe na direção de sua finalidade específica, a socialização do saber historicamente acumulado?

Com o intuito de tentar encaminhar esta questão recorro a Khouri. Ela afirma que para o psicólogo escolar exercer seu trabalho com competência ele precisará:

"Saber-

Refere-se ao desenvolvimento do conhecimento que permita uma análise crítica da realidade e a partir dela estabelecer com clareza seus objetivos; compreender o fenômeno Educação, seus determinantes históricos, suas relações com o sistema social, com a vida dos alunos, dos professores e

com a sua própria para adequar e selecionar ações psicológicas de intermediação que utilizará visando aos objetivos educacionais maiores, relacionados à formação da cidadania...'

'Saber ser

Envolve aspectos sociais e interrelacionais na escola.

O compromisso profissional do psicólogo em qualquer âmbito de atuação é com a saúde psicológica'. Tanto com a sua saúde psicológica quanto com a das demais pessoas da escola.

Comprometido também deverá estar com uma ' proposta educacional que caminhe nesta mesma direção libertadora...' ao 'inserir-se num grupo com outros profissionais de educação, para num trabalho solidário, coletivo, participativo, procurarem alternativas de enfrentamento das situações...' cotidianamente presentes na escola, assumindo através de 'relações não autoritárias...' uma postura investigativa.

'Saber fazer

Cada situação escolar precisará ser enfrentada com o saber e o saber ser as alternativas de atuação- o fazer- decididos através da análise cuidadosa da realidade, a utilização adequada do conhecimento teórico e a conservação dos compromissos e objetivos maiores. Esta ação estará também, a cada momento sendo avaliada para que possa ser garantida sua eficácia e a constante revisão da teoria'..."(KHOURI, 1992: 166).

As afirmações procedentes e atuais desta autora traçam os contornos necessários da prática competente e comprometida com a transformação.

A emergência desta prática exige a revisão dos cursos de formação. Estes, segundo recente pesquisa de Maluf, têm privilegiado o modelo clínico/psicométrico e não têm promovido informações e nem reflexões sobre o fenômeno educacional. Porém, por outro lado, uma certa tendência na última década indica uma "renovação dos conteúdos das disciplinas de Psicologia Escolar e da qualidade dos estágios..."(MALUF, 1994: 166).

De acordo com a tendência que começa a se manifestar conforme conclusões da autora acima e a partir da experiência viva da tarefa, pode-se sugerir uma prática possível, que entendo deva se originar da intersecção entre a prática existente e a prática desejável.

Tal sugestão é fruto que nasceu da possibilidade da realização, da reflexão e da avaliação da tarefa e nessa perspectiva, Freire afirma que:

"A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior..." (FREIRE, 1994: 113).

Na seqüência, de mãos dadas com o autor referido:

“Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens” (FREIRE, idem: 102).

A partir da tendência acima apontada por Maluf e da análise da prática realizada, entre o psicólogo escolar existente e o psicólogo escolar desejável emerge o psicólogo escolar possível.

Nestes termos, a grande tarefa do psicólogo escolar consistirá em: conhecer com maior profundidade e rigor o cotidiano escolar e perceber, ao tentar aplicar os modelos de atuação- principalmente da área clínica para a área educacional- a insuficiência de seu conhecimento; se afastar da postura de curador que fornece o diagnóstico para cura do aluno-problema e se redefinir como um profissional educador intencionado em colocar os conhecimentos da Psicologia a serviço dos envolvidos com a ação pedagógica, através de relações dialógicas mantidas de forma individual ou grupal, visando em última instância o desvelamento do interior das práticas; se encontrar de forma solidária com o professor, ambos autoridades que unidos poderão descobrir soluções mais humanas e adequadas para as graves questões que permeiam o cotidiano escolar, entre elas a falta de autonomia docente e o fracasso escolar; estimular a percepção dos educadores quanto à necessária participação dos alunos e da comunidade nos debates sobre os problemas escolares, debates estes que precisam ser estabelecidos por meio de relações autênticas e democráticas, pois no “lidar com a tensão entre autoridade e liberdade (...) não se pode escapar a não ser com prejuízos para a democracia” (FREIRE, 1991: 133); compreender que o aprofundamento de sua competência técnica deve estar atrelado à sua decisão política de abandonar concepções conservadoras que em nada contribuem para o avanço da educação; buscar adquirir uma visão mais clara da complexidade humana que considera os processos fisiológicos/biológicos e os processos psíquicos/mentais em toda a sua abrangência e neste sentido perceber que esta tarefa pressupõe uma formação pluridisciplinar pois seu objeto “é o homem de natureza e o homem de cultura ao mesmo tempo”(MALUF, 1994: 160) e que este requisito pressupõe o

conhecimento da educação, mais ainda, de uma pedagogia radical comprometida com “um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões da história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser” (GIROUX, 1986: 57). Quando ao psicólogo escolar for possível empreender tal tarefa, desejável e necessária, o que exige um trabalho em complementaridade com outras especialidades, determinação e muito “fôlego” e os resultados desta ação forem sistematizados de forma “radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1987: 110) possivelmente ele estará no caminho certo para a criação de uma teoria crítica, consistente e comprometida.

Somente neste sentido o psicólogo escolar “poderá ser reconhecido como um profissional necessário, artífice e símbolo de uma prática...” de caráter educativo ‘em que o técnico e o político se fundem no serviço de transformação’ (SILVA JR., 1983: 117).

Ao tomar como objeto de análise o Projeto partí da compreensão de que ele deveria existir.

Recuperado o ponto de partida, acredito que no decorrer deste trabalho pude reunir elementos favoráveis à minha premissa. Neste sentido, as considerações levantadas revelaram o Projeto como um instrumento auxiliador no processo de combate à produção do fracasso escolar.

Dessa forma, a realização deste trabalho representou a oportunidade de ao entender o “Projeto Existente” pela mediação entre o “Projeto Realizado e o Pretendido”, visualizar os caminhos possíveis para o seu aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, contribuir junto ao debate sobre as práticas de Psicologia Escolar no Brasil.

Como psicóloga escolar e como mestranda tenho tentado, conforme a trajetória descrita no texto pretendeu demonstrar, integrar atividade prática e postura científica. Para tanto, tenho considerado o contexto mais amplo em que o fenômeno educação ocorre, tomado a realidade de forma multideterminada e procurado conciliar interesse teórico com relevância social.

Assim, este duplo compromisso me conduziu à elaboração do Projeto, visto pelas psicólogas que comigo desenvolvem-no como extremamente



Conclusão

A COMPREENSÃO DOS LIMITES COMO RECURSO PARA A AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES

Ao iniciar este trabalho afirmei que a Psicologia Escolar vem se tornando mais crítica a partir da última década conforme tendência apontada na literatura específica da área. Com isto, vem se revelando potencialmente capaz de contribuir como e com outras áreas do conhecimento junto ao processo de democratização do ensino.

Por acreditar nesta potencialidade retornei em 1993 para o cargo de psicóloga escolar na Secretaria Municipal da Educação de Bauru; tentei articular, neste local, um trabalho coletivo numa perspectiva multiprofissional; propus os passos preparatórios com a finalidade de iniciar o aperfeiçoamento da equipe de psicólogas escolares ali presentes, com vistas à elaboração e à implantação de um projeto; e, finalmente, analisei o Projeto implantado a fim de evidenciar seus limites e possibilidades como um instrumento de luta contra a seletividade e a discriminação presente nas escolas públicas municipais.

Ao tomar como objeto de análise o Projeto partí da compreensão de que ele deveria existir.

Recuperado o ponto de partida, acredito que no decorrer deste trabalho pude reunir elementos favoráveis à minha premissa. Neste sentido, as considerações levantadas revelaram o Projeto como um instrumento auxiliador no processo de combate à produção do fracasso escolar.

Dessa forma, a realização deste trabalho representou a oportunidade de ao entender o "Projeto Existente" pela mediação entre o "Projeto Realizado e o Pretendido", visualizar os caminhos possíveis para o seu aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, contribuir junto ao debate sobre as práticas de Psicologia Escolar no Brasil.

Como psicóloga escolar e como mestrande tenho tentado, conforme a trajetória descrita no texto pretendeu demonstrar, integrar atividade prática e postura científica. Para tanto, tenho considerado o contexto mais amplo em que o fenômeno educação ocorre, tomado a realidade de forma multideterminada e procurado conciliar interesse teórico com relevância social.

Assim, este duplo compromisso me conduziu à elaboração do Projeto, visto pelas psicólogas que comigo desenvolvem-no como extremamente

arrojado, mas necessário; e, pelos demais profissionais educadores que com nossa equipe nele se encontravam envolvidos, como um instrumento a serviço da resolução de algumas questões presentes no interior das escolas. Mas, por outro lado, estes profissionais afirmavam não acreditar que ele perdurasse.

Foi nesta situação, caracterizada por tais expectativas que o Projeto foi implantado e a história da Psicologia Escolar na Prefeitura Municipal de Bauru revela que as expectativas são plausíveis e pertinentes.

O resgate da referida história permite a verificação das constantes alterações, feitas tanto no quadro de profissionais, quanto nas práticas desenvolvidas e a marca registrada foi a descontinuidade.

A falta de identidade dos profissionais de psicologia escolar vem inviabilizando a definição e a delimitação de suas funções e isto contribuiu para a extinção do cargo de Psicólogo Escolar do quadro funcional da Prefeitura Municipal de Bauru.

Tal peculiaridade repercute de forma negativa e direta no exercício da profissão e, indiretamente, junto à opinião dos demais profissionais. Principalmente, isto incide na opinião e expectativa dos profissionais educadores a serviço dos quais os psicólogos escolares devem se colocar.

Com efeito, um círculo vicioso foi instalado e nele o maior prejuízo tem sido a quase impossibilidade dos profissionais educadores poderem fazer a distinção necessária entre a psicologia escolar e a psicologia clínica.

Se um limite existe e acredito que este trabalho tenha colaborado para reforçá-lo, a falta de consenso quanto ao mesmo tem impedido também a definição do local mais apropriado para a fixação e para o exercício da profissão.

O que se observa e a literatura específica confirma é que o psicólogo escolar, em serviços públicos, tem se fixado ora em secretarias de educação, ora em secretarias de saúde. Tal indefinição e alterações dificultam o estabelecimento de expectativas consensuais quando aos serviços por ele prestados.

As estruturas de poder em que se fixa o serviço do psicólogo escolar, acabam não podendo ter expectativas quanto ao serviço prestado e até mesmo quanto a sua continuidade. Além disso, relacionam essas indefinições à própria validade da Psicologia enquanto área de conhecimento e assim, fatalmente, os serviços são por elas desprestigiados.

Como ciência e como profissão a Psicologia Escolar tem sido excluída de benefícios mínimos e necessários ao seu avanço enquanto ciência e enquanto profissão.

Nesta direção, mesmo a Psicologia Clínica, muito mais reconhecida, também não tem podido contar com uma lei que regulamente o salário mínimo profissional e a jornada de trabalho. Isto, na Prefeitura Municipal de Bauru implica numa diferença salarial de 25% entre os psicólogos e as demais categorias profissionais de nível universitário. A maioria das categorias conta há muitos anos com a lei acima referida, que para os psicólogos ainda é um projeto. Tramitando há alguns anos, este projeto já foi várias vezes alterado e permanece sem resolução. Neste sentido, em reuniões freqüentes com a categoria temos lamentado a falta de expressão que tanto o Conselho quanto o Sindicato da categoria têm revelado.

Nestas circunstâncias, o Projeto foi implantado e os resultados dos atendimentos realizados na área 1 indicam que a postura dos estagiários foi se diferenciando e se dicotomizando, somente durante o desenvolvimento dos atendimentos. Num primeiro grupo ficaram os estagiários que não conseguiram superar a visão conservadora e adaptacionista e os alunos foram tomados como principais responsáveis pelos seus problemas.

No segundo grupo, o uso dos instrumentos, as supervisões recebidas e a disposição das professoras em colaborar levaram os estagiários a assumirem o papel de estimuladores do questionamento e sensibilizadores dos dados colhidos. Desse modo, estes estagiários tornaram-se agentes favorecedores de mudanças das práticas pedagógicas das professoras solicitantes.

Embora, numericamente tenham sido poucos os casos que foram encerrados na segunda perspectiva acima apontada, os resultados são promissores e sugerem que o atendimento deverá prosseguir nos moldes realizados. Mas, não será conduzido por estagiários, pois ficou evidente que a formação que eles vêm recebendo, neste momento, ainda não possibilita ações de caráter reflexivo e crítico.

Permanecem confirmados os estudos e pesquisas recentes. Eles apontam para a predominância da formação clínica nos cursos de Psicologia. Revisões e alterações terão que acontecer como meios para que os alunos estejam em melhores condições de realizarem estágios em Psicologia Escolar, nos moldes previstos no Projeto.

A falta de oportunidade e espaço nas escolas onde as professoras solicitantes do atendimento da área 1 pudessem refletir, discutir e estudar- quando foi preciso- em função dos dados levantados pelos instrumentos, revelou que as escolas não se organizam de modo a que procedimentos dessa natureza sejam nelas desenvolvidos.

Apesar de muitos professores fazerem Atividade Extra-Classe (AEC), procedimentos deste tipo parecem que ainda não são frequentemente

realizados. Embora não tenham sido feitas pesquisas neste sentido, os professores que optam por fazer AEC, no período em que permanecem na escola parecem privilegiar as tarefas de caráter administrativo e burocrático.

Assim, à medida que a escola não se organiza para promover a reflexão, a discussão e a avaliação do trabalho que nela se realiza, bem como não oportuniza o estudo sistematizado dos avanços da ciência que a fundamenta, lhe escapa a compreensão dos seus atos e das suas consequências.

Com efeito, os grupos de professores e diretoras e os encontros de agentes pedagógicos tornam-se oportunidades da conquista e do direito à possibilidade de pensar sobre a “prática irrefletida”.

Neste sentido, os resultados das áreas 2, 3 e 4 indicam que os grupos e encontros oportunizaram o desenvolvimento de um processo de tomada de consciência para a maioria dos profissionais educadores participantes.

Tais espaços, neste momento histórico, deverão permanecer e são indispensáveis ao serem os únicos possíveis. São favorecedores da reflexão, discussão e estudo e visam ao desenvolvimento de práticas mais contextualizadas, críticas e democráticas.

Ao lado de outros cursos oferecidos, tanto pela Secretaria da Educação, quanto por outros órgãos, embora desarticulados entre si e sem continuidade, representam os espaços atualmente existentes e como tal se constituem na realidade possível e, que por certo, está longe de ser a desejável.

Quanto à colaboração dos estagiários de 5.º ano junto aos grupos das áreas 2 e 3, ela se revelou valiosa pelo fato deles terem se tornado um elo de ligação semanal com a Unesp local, principalmente com as docentes de Psicologia Escolar. Em decorrência disto, a equipe e os estagiários puderam contar com uma ampliação nas reflexões e discussões acerca das ações desenvolvidas nos grupos, bem como dos referenciais teóricos utilizados.

O contato constante com o Departamento de Psicologia da Unesp local deverá ser mantido pelo enriquecimento teórico/prático que possibilitou à nossa equipe e pelo campo de estágio que oferece aos alunos de Psicologia Escolar. Nessa relação, as críticas e sugestões formuladas pelas docentes ali contactadas sempre foram estimuladas e muito bem aceitas.

A reflexão, discussão, avaliação, o estudo de referenciais teóricos críticos, o contato permanente com o Departamento de Psicologia acima mencionado e a participação em eventos que promovam a revitalização e o aprimoramento do debate sobre a Educação, a Psicologia e a Psicologia Escolar são mecanismos indispensáveis, previstos no Projeto. A continuidade e o aperfeiçoamento destes procedimentos deverão conduzir a equipe para uma

prática cada vez mais competente e comprometida com a busca da transformação.

Apenas uma questão poderá interferir nessa promissora caminhada. A falta de sensibilidade daqueles que comandam os rumos da educação municipal, bem como do chefe do poder executivo municipal.

Neste sentido, as mudanças que têm sido constantemente feitas e que levaram os psicólogos escolares de um lado para outro, ainda não foram analisadas. É necessário e urgente que sejam repensadas e revistas, tanto a situação funcional das psicólogas escolares, quanto o espaço mais adequado para a fixação do serviço.

Não é possível mais que tais profissionais permaneçam ao sabor de vontades políticas e/ou pessoais daqueles que a cada quatro anos comandam os rumos da Prefeitura Municipal de Bauru.

Na prática, este descaso sugere algumas considerações. A primeira se refere à diferença salarial existente entre os psicólogos que atuam na Secretaria da Saúde e as psicólogas da Secretaria da Educação, atualmente de 70%. Os primeiros têm seus vencimentos relacionados com os demais profissionais da área da saúde sendo, portanto, beneficiados com gratificações desta natureza. As psicólogas escolares por não contarem com uma classificação funcional, não recebem gratificações nem relacionadas às da saúde e nem relacionadas às da educação. Encontram-se "colocadas" junto aos funcionários administrativos da Secretaria da Educação, porém também não desfrutam das gratificações concedidas aos administrativos.

Apesar dos inúmeros ofícios encaminhados ao Secretário da Educação e ao Prefeito Municipal, esta situação não foi alterada e nem mesmo revista. Isto tem sugerido à nossa equipe que não existe neste momento histórico uma compreensão do serviço prestado e nem do local mais conveniente que ele seja estabelecido.

Acredito que as freqüentes interrupções e os constantes reinícios que têm caracterizado o serviço de psicologia escolar, conforme a história relatada comprova, têm gerado insatisfação e insegurança para todos aqueles que realizaram o trabalho de psicologia escolar e para aqueles que dele se beneficiaram.

Além disso, outra prática freqüente que tem gerado os mesmos sentimentos acima referidos tem sido a de "colocarem" profissionais com formação em Psicologia para atuarem como psicólogos escolares. Esta prática também é mais uma exceção que tem ocorrido somente com esta categoria, pois o preenchimento de qualquer cargo, exceto dos chamados cargos de "confiança", passa pelo concurso público.

A prática citada tem contribuído para desmoralizar o serviço de psicologia escolar e constrangido os profissionais de psicologia concursados para exercerem a profissão.

É preciso lutar pela moralização da investidura formal para este cargo, tal como ela ocorre com todos os demais cargos existentes na Prefeitura Municipal de Bauru, o que somente se garante pelo concurso público.

Nesta perspectiva, a credibilidade e o reconhecimento poderão ser os frutos resgatados pela confiança no serviço prestado.

Aliado ao concurso público como único meio de acesso ao cargo, este deveria voltar a ser específico para psicólogo escolar. Assim, deveriam os prováveis psicólogos interessados no concurso, serem informados sobre as finalidades e o local onde seria desenvolvido o trabalho, dando-lhes a oportunidade de saberem previamente o que deles se espera.

De fundamental importância, os procedimentos acima sugeridos poderiam evitar, ao ter como única via de acesso ao cargo de psicólogo, na Prefeitura Municipal de Bauru o concurso para psicólogo, que os aprovados acabem sendo chamados para desenvolverem um serviço que muitas vezes desconhecem ou não aspiram. Isto é muito significativo à medida em que a formação acadêmica permanece predominantemente voltada à atuação em psicologia clínica.

As mudanças deveriam passar, inicialmente, pela formação, bem como pela maioria das práticas adotadas por grande parte dos psicólogos escolares. Tanto a formação quanto as práticas têm sido insuficientes para definir claramente um referencial teórico/prático consistente e uma consciência política firme e fundamentada.

No "Encontro de Psicologia Escolar" realizado em Assis, já mencionado, foi possível constatar através dos relatos dos profissionais, os problemas e as dificuldades enfrentadas no desempenho do exercício profissional. As discussões e reflexões convergiram para a premente necessidade de revisões e reformulações na formação do psicólogo.

Dos estagiários aos profissionais de psicologia escolar, o cerne das questões apresentadas se voltou para a formação e, conseqüentemente para uma melhor definição e delimitação do papel do psicólogo escolar.

Segundo Andaló:

"A Psicologia Escolar vem sendo considerada até agora como uma área secundária da Psicologia..." e, no interior 'da instituição-escola é pouco valorizada, até mesmo dispensável, haja vista a inexistência de serviços dessa natureza, enquanto os de Orientação Educacional e Supervisão Escolar são previstos e regulamentados por lei" (ANDALÓ, 1984: 43).

Encom Diante do exposto e levando em conta o atual contexto em que nossa equipe realiza o Projeto, ainda não é possível prever o momento em que as ações poderão ser desenvolvidas de forma articulada e multiprofissional. É muito conhecida a necessária participação do psicólogo escolar na discussão de programas, currículos, planejamentos e avaliações escolares. Porém, esta participação nem foi prevista no Projeto, porque nossa equipe tinha clareza que para tanto as condições mínimas não estavam dadas.

A área 7 foi projetada para que, ao serem possibilitadas discussões das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos nas áreas do Projeto com os demais profissionais educadores pertencentes à Sede da Secretaria da Educação, estes pudessem constatar a urgente necessidade de ações na perspectiva acima referida. Tal constatação poderia se constituir num dos alicerces para uma futura participação de nossa equipe junto à discussão de programas, currículo e tantos outros aspectos fundamentais para o processo pedagógico.

Mas, conforme já discutido, a área 7 não se realizou nos moldes previstos no Projeto pois a estrutura da Secretaria da Educação refletia integralmente, no momento, a sociedade. Assim, nenhum espaço esteve aberto para esta possibilidade.

Por conveniência ou por limitações para uma análise mais profunda, inexistiu um debate mínimo e aberto das questões educacionais no interior da Sede da referida secretaria, onde os seus líderes e pessoal de apoio técnico se encontravam.

Despreocupados e ilhados, cada um cumpria com suas tarefas como se fosse possível para um "braço" pegar um objeto sem que o cérebro não tivesse antes comandado e os olhos desejado.

A Secretaria Municipal da Educação de Bauru, obviamente, não é um corpo e as ações acabam se dando de uma forma não sistemática e logram, em alguns momentos bons resultados. Mas, a falta de sistematização e de articulação presente é um mal e como tal tem muito mais chances de provocar danos, do que bons resultados.

Para nossa equipe isto é uma constante preocupação que permanece compulsoriamente engavetada na prática e incomoda muito teoricamente.

A luta deverá prosseguir e enquanto os alunos permanecerem sendo discriminados e excluídos dos benefícios que a escola pode e deve proporcionar a todos, independentemente de sexo, raça, condição econômica, etc., os psicólogos escolares terão que assumir uma posição.

O número de classes de ensino especial vem aumentando consideravelmente. Em 27 e 28 de outubro do corrente ano foi realizado o I



Encontro de Educação Especial. O convite para o evento sugeria mais um apêlo:

“Caro colega,

Centenas de crianças são encaminhadas todos os anos, pelas escolas públicas, para a avaliação psicológica, devido a problemas de aprendizagem e comportamento.

Algo vai mal na vida escolar da criança e então pede-se uma avaliação. Saúde e Educação encontram-se, dessa forma, em uma prática que tem sido cúmplice do fracasso escolar dessas crianças.

Para discutirmos esse problema que afeta de maneira trágica nossas crianças, gostaríamos de convidá-lo a participar do evento...”.

As reflexões e discussões propiciadas pelo encontro indicaram que o tipo de atendimento que vem sendo realizado junto aos alunos em classes especiais não é adequado. Ele está atrelado a um modelo ideológico e se transformou na chamada pedagogia da exclusão.

A conclusão do evento foi pela busca necessária “de modelos substitutivos às tradicionais classes especiais”, conforme consta no jornal do Conselho Regional de Psicologia- 6.^a região (1995: 16).

Excluídos da escola ou excluídos na escola os alunos permanecem aguardando uma oportunidade para que a escola cumpra sua função e nesta realidade o psicólogo escolar poderá se colocar a serviço da transformação.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S.F.C. e outros. O psicólogo escolar frente às dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. In ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 263 a 269.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos do Estado.- Lisboa: Ed. Presença, 1974.
- ANDALÓ, C.S. DE A. O papel do psicólogo escolar. Psicologia, Ciência e Profissão. 4(1): 43-46, 1984.
- ANDALÓ, C. S. DE A.; SIQUEIRA, M. J. T. A prática pedagógica cotidiana. In ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 219-222.
- ARANHA, M.S.F. A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. São Paulo, I.P.U.S.P., 1991, tese de doutorado.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor/aluno: o professor como agente socializador. In PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T.A. Queiróz Ed., 1981, pg. 320 a 341.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX - Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CUNHA, L. A. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de marília- São Paulo: Cortez, 1994, pg. 41 A 62.
- FREIRE, P. A educação na cidade- São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Professora sim tia não- São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1994.

- FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. São Paulo, Paz e Terra, 2.^a ed., 1987.
- FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo. EDART, 1977.
- GARCIA, R.L. Um currículo a favor das classes populares. Cadernos CEDES (13): 45-52. São Paulo, Ed. Cortez/ CEDES, 1986.
- GATTI, B.A. Atuação do Psicopedagogo numa Abordagem Institucional- Psicologia da Educação, PUC/SP, 8, dezembro, 41-47, 1986.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1986.
- JORNAL DO CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA- 6.^a Região. SP, MT, MTS. Educação especial busca novos modelos. ANO 15- (96): 16, NOV./DEZ., 1995.
- KHOURI, Y. G. Psicologia Escolar- São Paulo: EPU, 1984.
- _____. Psicologia escolar: uma questão de identidade. In Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 164 a 167.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 3.^a edição- Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda., 1987.
- _____. & SOUZA, S. J. Educação ou tutela ? ; a educação da criança de 0 a 6 anos. São Paulo, Loyola, 1988.
- LEITE, S. A. S. Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. In Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/ PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 129 a 132.
- LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In LANE, S.T.M. (org.). Psicologia Educacional: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LÖWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.



- MALUF, M. R. Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/PUCAMP, Campinas, 1992, pg. 170-176.
- _____. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação- SP: Casa do Psicólogo, 1994, pg. 157-200.
- MELLO, G. N. Educação Escolar: Paixão, Pensamento e Prática. São Paulo, Cortez, 2.^a ed., 1987.
- MELLO, S. L. Psicologia e profissão em São Paulo- São Paulo: Ática, 1975.
- MERANI, A.L. Psicologia e alienação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2.^a ed., 1977.
- NOVAES, M. E. Professora Primária: mestra ou tia ? 2.^a ed. São Paulo, Cortez Ed./ autores associados, 1984 .
- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. Cadernos de Pesquisa. (60): 51-53. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- PATTO, M.H.S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiróz, 1984.
- _____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada ? CICLO BÁSICO, CENP, Secretaria do Estado da Educação, 1985, pg. 53 a 61.
- _____. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, T.A. Queiróz Ed., São Paulo, 1990.
- PINTO, A. N.; GOLBACH, A. Escola-família: iniciando um diálogo. In: Psicologia Escolar- artigos e estudos, AMORIM, M. (org.). Ed. UFRJ, 1990, pg. 106 a 130.
- PRADO, C. G. S. A escola que eu gostaria para meu filho. In Revista Educação Municipal (4), São Paulo, Cortez Ed., 1989, pg. 141 a 143.



RAGONESI, M. E. M. M. As concepções de filosofia da educação- São Paulo: PUC, 1988 (mimeo).

_____. A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica para adultos. São Paulo, PUC-SP, dissertação de mestrado, 1990.

RAGONESI, M. E. M. M.; TANAMACHI, E. R. Projeto de Saúde Mental do Escolar: A contribuição da Psicologia Escolar. Mimeo, UNESP-Bauru, 1988.

_____. Projeto de atuação de Psicologia Escolar: uma alternativa para o trabalho do psicólogo escolar. In: ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 283 a 285.

RIBEIRO, M. L. S. A importância política da realização da especificidade da educação. Revista Ande (12), 1987.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto realizadoras na sala na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar, T. A. Queiróz Ed., São Paulo, 1981, pg. 258-295.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação in Inovação Educacional no Brasil- Problemas e perspectivas- São Paulo: Cortez: Editora, 1980.

_____. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. Educação Brasileira: estrutura e sistema- 6.ª edição- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.(a)

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In Mendes, D. T. (Org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira Ed., 1987. (b).

_____. Escola e Democracia- 20.ª ed.- São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. Educação e questões da atualidade- São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.- (Col. hoje e amanhã).(a).

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.- 2.ª ed.- São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).(b).

SILVA JR., C. A. Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva, Tese de Doutorado em Educação, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

_____. A Escola Pública como local de trabalho. São Paulo, Cortez, 1990.

SIQUEIRA, M. J. T. Da necessidade da (des)Construção do papel do Psicólogo Escolar in ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/ PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 249-251.

TANAMACHI, E. R. Psicologia Escolar: tendências e avanços da Psicologia na Educação Escolar. Dissertação de Mestrado- UNESP/Marília, 1992.

TOREZAN, A. M. Contribuições para a compreensão das concepções do professor a respeito do processo ensino-aprendizagem. In ANAIS do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ABRAPEE/ PUCCAMP, Campinas, 1992, pg. 77-80.

VALE, J. M. F. Ciência e Consciência. Didática, São Paulo, (22/23): 77-81, 1986/1987.

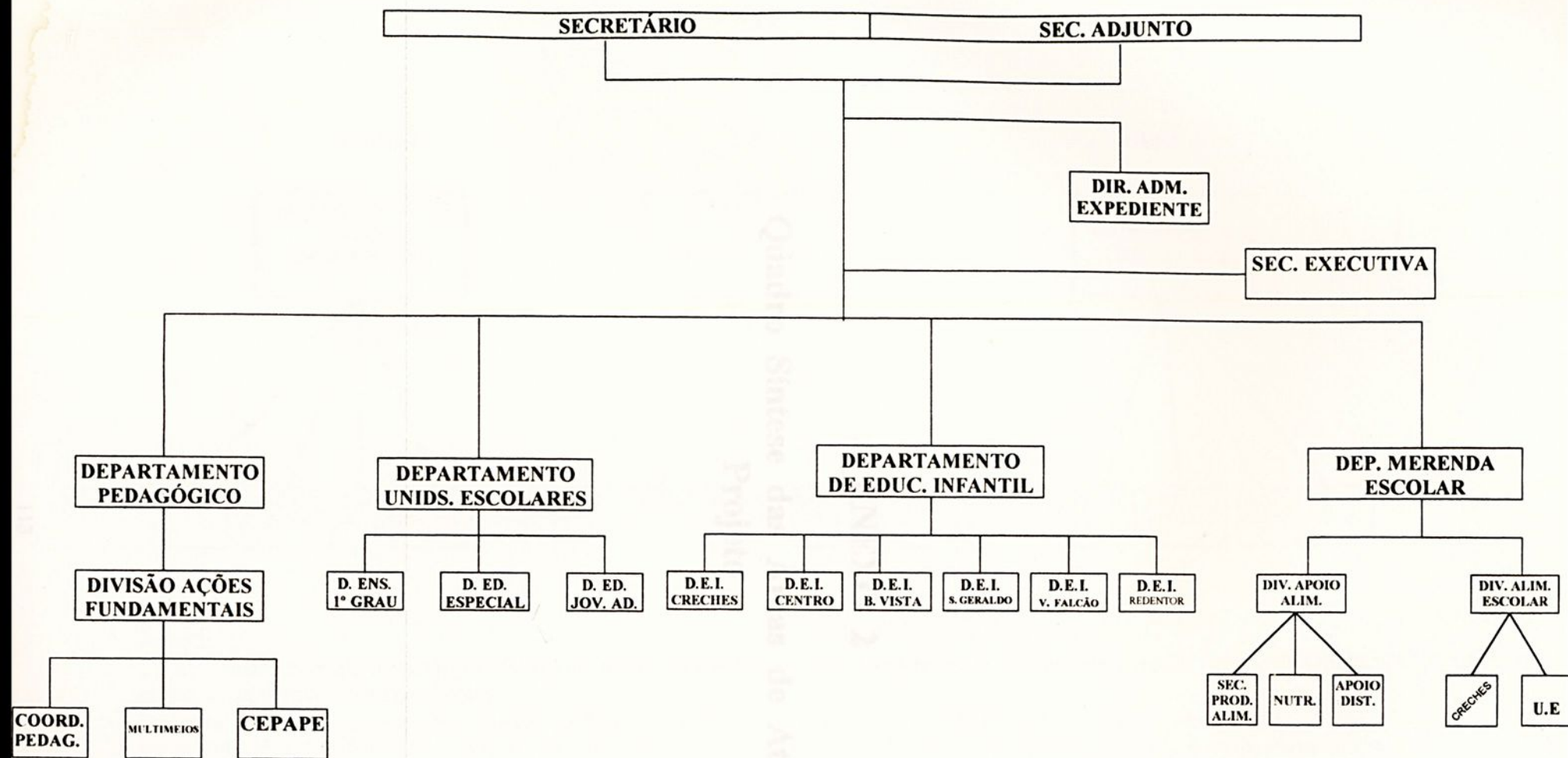
VASQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 1988.

WITTER, G. P. Psicologia Educacional: Base e Origem da Psicologia do Ensino. In PENTEADO, W. M. A. (org.), Psicologia e Ensino- SP: Papelivros, 1980.

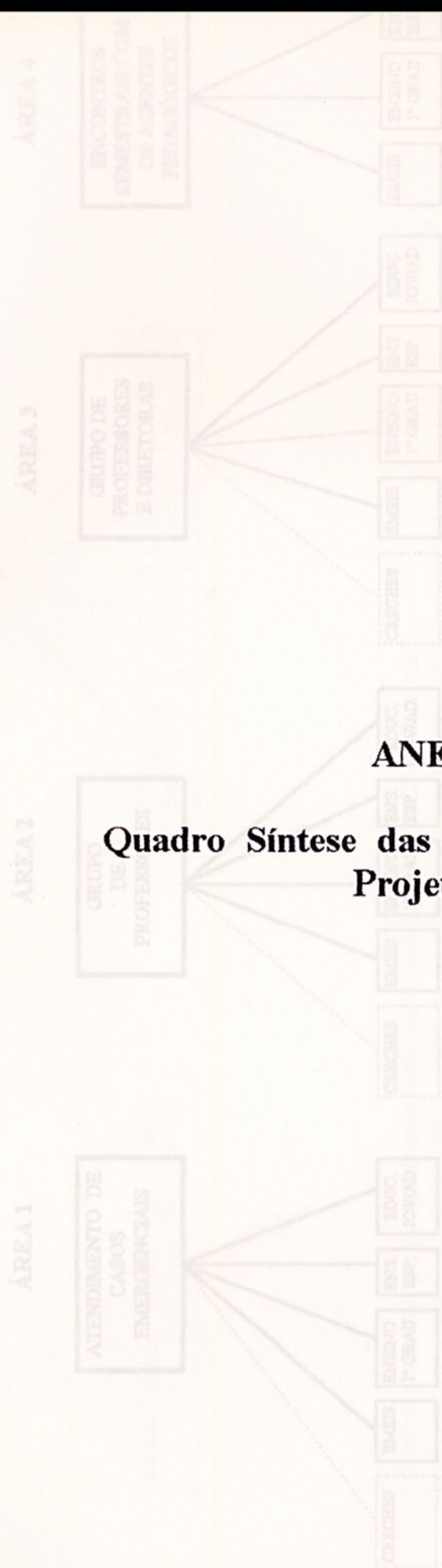


ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



ANEXO 2

Quadro Síntese das Áreas de Atuação do Projeto



Área 1:

Objetivo: atender os alunos com problemas de ensino-aprendizagem, levando todos os dados possíveis, com a finalidade de contribuir no processo de democratização escolar.

Todos os atendimentos serão executados conforme: solicitação, unidade e disponibilidade dos estagiários.

Serão utilizados 4 instrumentos para a coleta dos dados, através de 2 mecanismos: Observações na escola e visitas domiciliares. O trabalho dos estagiários será supervisionado semanalmente por 2 psicólogas escolares.

Área 2:

Objetivo: Oportunizar o acesso aos conhecimentos da Psicologia que favoreçam a "construção da consciência pessoal". Participantes: professores interessados (encontros quinzenais/carga horária: 1 hora).

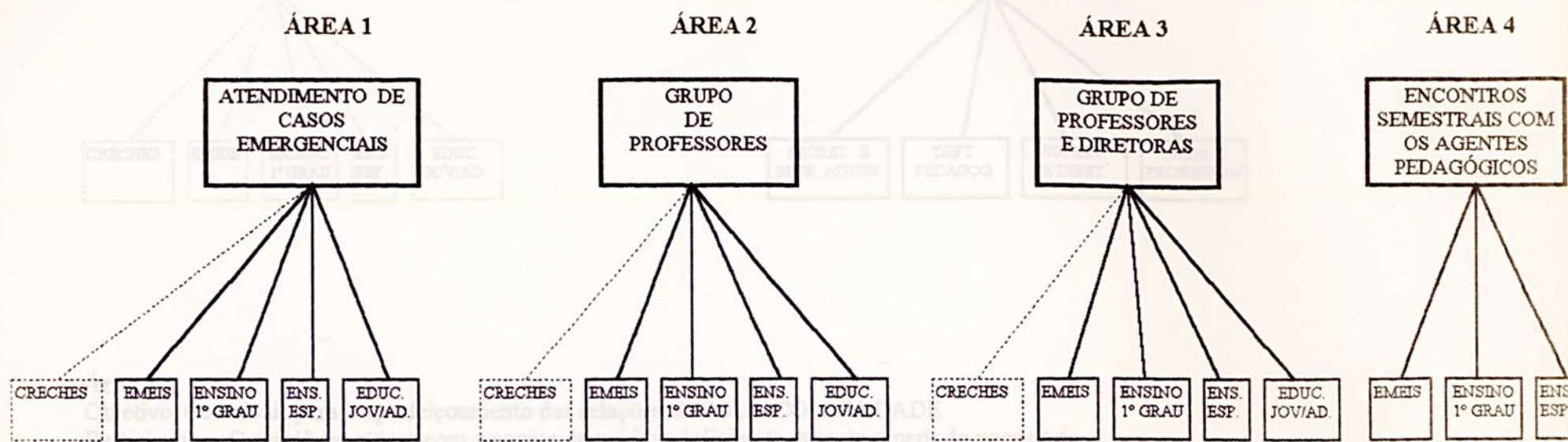
Área 3:

Objetivo: Estudar, discutir e refletir sobre assuntos psicopedagógicos. Participantes: professores e demais interessados (encontros quinzenais/ carga horária: 15 horas. Obs. os professores serão os que participam da área 2.

Área 4:

Objetivo: Possibilitar o acesso aos conhecimentos da Psicologia, através de estudos, discussões e reflexões. Participantes: agentes psicopedagógicos interessados e com disponibilidade no período proposto para os encontros.

QUADRO SÍNTESE DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO.



Área 1:

Objetivo: atender os alunos com problemas de ensino-aprendizagem, levantando todos os dados possíveis, com a finalidade de contribuir no processo de democratização escolar.

Todos os atendimentos serão executados conforme: solicitação da unidade e disponibilidade dos estagiários.

Serão utilizados 4 instrumentos para a coleta dos dados, através de 2 mecanismos: Observações na escola e visitas domiciliares.

O trabalho dos estagiários será supervisionado semanalmente pelas psicólogas escolares.

Área 2:

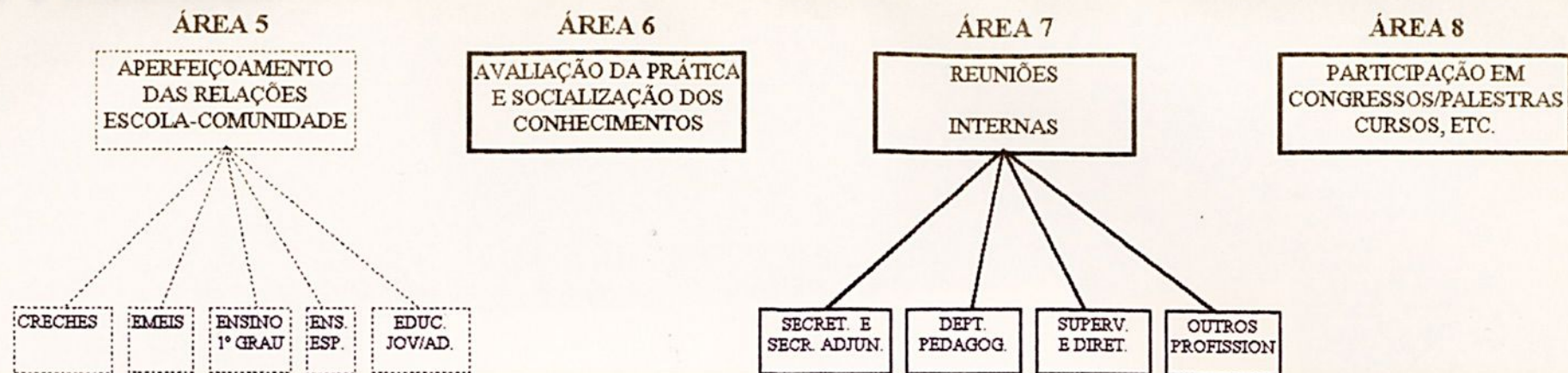
Objetivo: Oportunizar o acesso aos conhecimentos da Psicologia que favoreçam a “construção da consciência pessoal”. Participantes: professores interessados (encontros quinzenais/carga horária: 15 horas).

Área 3:

Objetivo: Estudar, discutir e refletir sobre assuntos psicopedagógicos. Participantes: professores e diretoras interessados (encontros quinzenais/ carga horária: 15 horas. Obs. os professores serão os que participam da área 2.

Área 4:

Objetivo: Possibilitar o acesso aos conhecimentos da Psicologia, através de estudos, discussões e reflexões. Participantes: agentes pedagógicos interessados e com disponibilidade no período proposto para os encontros.



Área 5:

Objetivo: Contribuir para o aperfeiçoamento das relações ESCOLA-COMUNIDADE.

Participantes: O psicólogo atuará com a equipe da unidade solicitante durante o período necessário.

Área 6:

Objetivo: Refletir sobre a prática diária do Projeto, através de reuniões semanais, bem como aprofundamento teórico nas questões mais complexas. Contactar sempre que necessário com outros profissionais, principalmente com as Universidades. Divulgar os conhecimentos adquiridos através dos canais competentes.

Área 7:

Objetivo: Criar condições para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, cooperativo e correlato que seja constantemente discutido e avaliado pelas demais instâncias que compõem o quadro de profissionais da Sede da Secretaria da Educação.

Área 8:

Objetivo: Aperfeiçoamento constante do conhecimento técnico-científico da equipe de psicólogas escolares.

OBS: As linhas pontilhadas referem-se à atuações que serão implantadas mediante novas contratações de psicólogos escolares.

