

Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

Intervention strategies in school psychology from a psychosocial perspective: an experience report

Las estrategias de intervención en psicología escolar desde una perspectiva psicossocial: relato de experiencia

Sara Rodrigues Lopes¹

Marivete Gesser²

Leandro Castro Oltramari³

Resumo

Atualmente, a psicologia tem ampliado as formas de produção de conhecimento e atuação profissional em psicologia escolar. Estas vêm se modificando de um campo biomédico para uma perspectiva psicossocial. Ancorado nessa última perspectiva, o objetivo do presente artigo é descrever as intervenções realizadas em um estágio obrigatório, realizado em uma escola municipal de Florianópolis/SC. Tais intervenções se deram em dois eixos: a) construção, junto com uma professora, de estratégias voltadas à potencialização do processo de ensino-aprendizagem; b) realização de entrevistas reflexivas focadas nas práticas de formação de professores e no âmbito da relação professor-aluno. Como resultados, no que se refere ao primeiro eixo, observou-se que a docente conseguiu criar estratégias criativas de ensino voltadas à realidade histórico-cultural dos alunos. Já em relação às entrevistas reflexivas, estas contribuíram para a ressignificação de aspectos da prática profissional dos professores abrangidos e a identificação de necessidades de atuação em psicologia na escola.

Palavras-chave: psicologia escolar; relação professor-aluno; ensino-aprendizagem; entrevistas reflexivas.

Abstract

Psychology nowadays has enlarged the forms of generation of knowledge and professional practice in school psychology. These forms have been undergoing changes from a biomedical field to a psychosocial perspective. Based on this last perspective, the aim of this article is to describe the interventions conducted in a mandatory internship, in a municipal school in the City of Florianópolis, State of Santa Catarina. These interventions were performed from two axes: a) construction, with a teacher, of strategies geared towards the potentiation of the teaching-learning process; b) conduction of reflective interviews focused on the practices of training teachers and on the teacher-student relation. As results, concerning the first axis, it was observed that the teacher was able to create creative teaching strategies, geared towards the historical-cultural reality of the students. In relation to the reflective interviews, on the other hand, they contributed to the reshaping of aspects of the professional practice of the teachers involved and to the identification of the needs for psychology practice at school.

Keywords: school psychology; teacher-student relationship; teaching-learning; subject empowerment.

¹ Pós-graduanda no Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro Universitário Católica de Santa Catarina. Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço para correspondência: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, SC, CEP: 88.040-970. Endereço eletrônico: sararodrigueslopes@outlook.com

² Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do Departamento de Psicologia da UFSC. Endereço eletrônico: marivete.gesser@ufsc.br

³ Doutor em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFSC. Professor do Departamento de Psicologia da UFSC. Endereço eletrônico: leandro@cfh.ufsc.br

Resumen

Atualmente la psicología viene ampliando la forma de producción de conocimiento y actuación profesional en psicología escolar. Estas se vienen modificando desde un campo biomédico hacia una perspectiva psicossocial. Anclado a esa última perspectiva, el objetivo del presente artículo es describir las intervenciones realizadas en una pasantía obligatoria, realizada en una escuela del municipio de Florianópolis en Brasil. Tales intervenciones se han dado en dos ejes distintos: a) construcción conjunta, contando con una maestra, de estrategias colectivas con objetivo de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) realización de entrevistas reflexivas enfocadas en las prácticas de formación de profesores y en el ámbito de relación profesor-alumno. Como resultados, en lo que se refiere al primer eje, se ha observado que la maestra ha conseguido crear estrategias creativas de enseñanza, volcadas hacia la realidad histórico-cultural de los alumnos. Con relación a las entrevistas reflexivas, esas han contribuido para la resignificación de aspectos de la práctica profesional de los profesores involucrados e identificación de necesidades de actuación de la psicología en la escuela.

Palabras-clave: psicología escolar; relación profesor-alumno; enseñanza-aprendizaje; entrevistas reflexivas.

Introdução

A psicologia escolar pode ser entendida como uma área de produção de conhecimento e atuação profissional que possui como lócus de ação o processo de escolarização, focando-se na escola e nas relações que nela se estabelecem. Durante o século XX, grande parte do trabalho do psicólogo nas escolas pautava-se no modelo médico, no qual havia a atuação sobre as “crianças-problema”. Nesse sentido, responsabilizava-se a criança pelos problemas de ordem emocional, os quais justificariam o desempenho do aluno, omitindo, desse modo, os demais fatores constituintes do processo educativo. A partir disso, o psicólogo atuava fora da sala de aula, em uma dimensão individual e patologizante, acolhendo as demandas da escola centradas, principalmente, nos problemas de aprendizagem (Antunes, 2008; Martínez, 2007).

Está implícita, nessa perspectiva, uma união com a área de saúde mental, na qual os problemas são compreendidos a partir do binômio saúde-doença, o que na escola se entende como desajustamento e dificuldade de adaptação. Assim, uma das consequências é que o professor deixa seu “aluno difícil” nas mãos do psicólogo, tido como mais qualificado que ele para lidar com a questão, inaugurando aquilo que Giddens (1991) vai chamar de sistema de “peritos”. Estes são especialistas que vão se responsabilizar por procedimentos técnicos específicos, eximindo o professor de sua responsabilidade com o estudante, considerando-o como um problema que não lhe compete resolver e que deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula (Andaló, 1984).

No entanto, a partir da década de 1980, passou-se a questionar esse papel que a psicologia vinha assumindo no âmbito da educação, visto que ele não estaria correspondendo às demandas do contexto social (Antunes, 2008). Fazendo crítica a essa concepção, emergiu outra com um enfoque de

atuação psicossocial do psicólogo escolar, a qual se baseia em uma intervenção coletiva com os demais profissionais da educação e da escola, comprometida com o processo pedagógico, disposta, dessa forma, a superar uma perspectiva patologizante e individualista do processo educativo (Meira, 2000).

Diante das possibilidades contemporâneas de atuação profissional do psicólogo na escola, pautadas em uma perspectiva crítica de psicologia escolar, o objetivo do presente artigo foi descrever as intervenções realizadas em um estágio curricular obrigatório. Este ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

Desse modo, acredita-se que será possível contribuir para a melhoria das práticas profissionais da psicologia escolar, bem como para a divulgação e extensão dessas práticas a outros psicólogos da área, atuando, assim, como um referencial de possibilidades de intervenção. Este trabalho também se torna significativo se for considerado que se pode colaborar para a percepção da importância do vínculo estabelecido entre a universidade e a comunidade escolar, visto que as intervenções realizadas e aqui relatadas permitem estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, bem como possibilitam beneficiar a comunidade com os conhecimentos produzidos na academia.

Pressupostos Teóricos

Este trabalho pautou-se pela compreensão da queixa escolar como produzida nas relações estabelecidas entre os diversos atores que compõem o cotidiano escolar. Destaca-se que, nessa perspectiva, esses atores constroem os sentidos relacionados aos processos educativos na mediação com o contexto social e político, do qual participam, inclusive, as políticas educacionais. Vale ressaltar que se entende por queixa escolar

“...aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família” (Souza, 2006, p. 314).

No que se refere à aprendizagem, entende-se que ela está relacionada aos processos de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio do processo de mediação. Assim, espera-se poder contribuir para a percepção da complexidade, da singularidade e da especificidade subjetiva envolvidas no processo ensino-aprendizagem, visto que muitas dificuldades escolares estão relacionadas à construção de estratégias de atuação que desconsideram a multiplicidade de fatores nele inseridos (Martínez, 2010).

Partiu-se do pressuposto de que o papel do psicólogo no contexto escolar pode ser o de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse eixo de atuação constitui-se relevante em virtude de ser frequente, em variadas instituições escolares, a ocorrência de aulas em que há atividades repetitivas e mecânicas, desprovidas de sentido, ressaltando-se que, muitas vezes, o nível de aprendizagem dos alunos é incompatível com o grau de dificuldade das atividades propostas. Contrapondo-se a isso, é importante articular as teorias científicas às práticas cotidianas, aos saberes locais e aos conhecimentos gerais, com o objetivo de buscar melhorias no processo ensino-aprendizagem. Além disso, faz-se significativo desenvolver formas de pensamento, estratégias e transmissões de conteúdo mais horizontais e multifacetadas, visando a adequar-se a essa pluralidade de sujeitos que compõem a sala de aula, o que possibilitará uma apropriação maior dos conhecimentos e potencializará a criatividade.

Logo, é significativo problematizar os discursos que tentam generalizar os sujeitos e os saberes, e não aceitar que os alunos devam encaixar-se em conteúdos e habilidades específicas, os quais seriam comuns a uma idade predeterminada (Souza, 2007; Silva, 2002). Para que isso ocorra, é necessário compreender a educação como:

...processualidade, [que] traz a perspectiva de movimento, que não se inscreve como sucessão de tarefas e fatos, como evolução temporal de causas e efeitos, uma vez que se constitui como um *continuum* com limites móveis, em deslocamentos constantes. Deste modo, processo não é desenrolar de atividades preconcebidas colocadas em prática, mas devir, produção de sentido que se avalia e se modifica pela qualidade de seu trajeto.... (Rocha, 2000, p. 203)

Acredita-se que, a partir dessa atuação, é possível contribuir para a modificação da realidade das instituições escolares que, na atualidade, se caracteriza pela predominância da impotência de criar, de produzir forças para originar ações gratificantes e fecundas, em que o conhecimento não é mais entendido como invenção e construção coletiva (Rocha, 2000).

A concepção de homem adotada neste trabalho é baseada na Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky. De acordo com essa teoria, o homem se constitui a partir da apropriação⁴ dos múltiplos significados presentes nas relações intersubjetivas. Estes o constituem como sujeito e medeiam o seu modo de pensar, sentir e agir no mundo. Portanto, ele é uma síntese inacabada das múltiplas relações que estabelece com a cultura e a sociedade configuradas na processualidade (Gesser & Nuernberg, 2011).

A partir da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky, tal processo de apropriação dos signos referentes ao processo de ensinar e aprender, e significados neles e por eles veiculados, é marcado pelas condições concretas de existência dos sujeitos e pela sua singularidade. Uma vez que o sujeito se apropria desses significados, produz um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida e, mesmo havendo, em determinada cultura, significados predominantes relacionados à escola e ao ensino, sentidos singulares podem emergir (Vygotsky, 1987).

Com base na Psicologia Vygostkiana, enfatiza-se a importância de se considerar a afetividade como um elemento presente nas relações entre professores e alunos (Vygotsky, 1987). Acredita-se que ela é um elemento fundamental para o sucesso do processo educacional se for considerado que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva...” (p. 129). A afetividade pode mobilizar os sujeitos da educação à produção do novo, ou seja, de movimentos de ruptura com o que está posto.

Essa posição frente à educação pode ser entendida também como uma educação estética, defendida por Zanella (2006) como uma dimensão sensível, isto é, um modo específico de relação com

⁴ O conceito de apropriação, com base na Psicologia Vygotskyana, refere-se ao movimento do sujeito, no sentido de tornar intrapsicológico o conhecimento culturalmente produzido e compartilhado e imprimir nele um sentido singular/subjetivo. A apropriação do conhecimento promove a reconstrução de todos os processos psicológicos complexos.

a realidade, baseado na sensibilidade e nos sujeitos em relação. Isso desencadearia novas formas de estar com os outros e consigo mesmo, novas significações para as ações educativas e para as relações estabelecidas no contexto escolar. Tal postura tem o efeito de mobilizar formas criativas de ultrapassar as ações habituais do campo de ensino-aprendizagem, podendo levar os sujeitos da educação a estranhar os conhecimentos que estão naturalizados e (re)inventar as relações estabelecidas com a escola.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se insere em um convênio entre a UFSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), no qual são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A escola em que o trabalho foi realizado possui 58 funcionários e atende a cerca de 500 alunos do 1º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, bem como aproximadamente a 150 alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, em sua maioria em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente, sua infraestrutura conta com biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, parque, além de ferramentas multimídia como impressora, copiadora, retroprojetor e aparelho de TV. Ademais, fornece alimentação aos alunos e possui acessibilidade para as pessoas com deficiência.

O trabalho foi solicitado pela escola junto à SME e as queixas escolares apontadas inicialmente foram: a) dificuldades relacionais com os alunos do 8º ano devido à falta de interesse e motivação; b) o escasso vínculo afetivo na relação professor-aluno. Assim que houve a entrada na instituição, buscou-se conhecer os atores sociais da escola por meio da realização de entrevistas informais e análise de alguns formulários de matrícula. Em seguida, foram realizadas observações, durante três semanas, na turma do 8º ano da escola. Esses procedimentos contribuíram para verificar a pertinência das queixas escolares.

Após as observações realizadas, foi construído um projeto de intervenção. Este foi apresentado à diretoria da escola e aos professores envolvidos e identificou a necessidade de formação e orientação de professores para que eles conseguissem construir estratégias voltadas à resolutividade das dificuldades escolares presentes na turma do 8º ano.

Destaca-se, ainda, que o trabalho abrangeu dois eixos: construção coletiva, junto à professora de Geografia, de estratégias pedagógicas voltadas à potencialização do processo de ensino-

aprendizagem, adequando-as ao perfil da turma do 8º ano; e formação de professores sobre a temática do vínculo afetivo na relação professor-aluno.

Em relação à construção coletiva de estratégias de ensino-aprendizagem junto à professora de Geografia do 8º ano, cabe ressaltar que a escolha dessa disciplina levou em consideração o mapeamento da realidade escolar, por meio do qual se percebeu a existência de um vínculo afetivo entre a profissional em questão e os alunos, talvez como reflexo da relação de regência com a turma. Considerou-se, ainda, o interesse da professora em construir uma parceria que poderia ter seus resultados ampliados ao ano seguinte, no qual lecionaria aos mesmos alunos. Por fim, avaliou-se a sua compatibilidade de horários com os estagiários de Psicologia e, também, o período de desenvolvimento do projeto – um semestre –, o qual restringiu a sua extensão à gama maior de professores da instituição.

A partir do estabelecimento da parceria com a professora de Geografia, a atuação conjunta se estruturou de forma que a professora apresentava o conteúdo a ser trabalhado e os objetivos a ele relacionados. Estes eram, em sua maioria, acompanhados de uma proposta inicial de abordagem em sala de aula, a qual era problematizada junto aos estagiários que, a partir de uma relação colaborativa, quando necessário, contribuíam para o aprimoramento das estratégias. Nessa etapa, contudo, é válido esclarecer que se buscava promover uma autonomia maior da docente por meio da troca de ideias e do incentivo à criação de estratégias baseadas no perfil dos alunos. Após a reunião para definir as estratégias de ensino, a professora executava o planejamento junto à turma. Por fim, havia um momento de avaliação das estratégias utilizadas em sala de aula pela professora, junto com os estagiários, e apresentação, pela docente, de uma nova demanda a ser trabalhada, e, assim, sucessivamente. Além desses encontros, havia a observação semanal, pelos estagiários, das aulas de Geografia, a fim de subsidiar tais reuniões, tendo em vista que a junção de diferentes olhares permitia a formação de um espectro de visão mais amplo sobre os fenômenos ocorridos em sala.

Por meio desse método, objetivava-se que, progressivamente, fosse demonstrada à professora a importância de construir estratégias de ensino criativas, pautadas na vinculação da realidade dos alunos aos conteúdos escolares, procurando resgatar não apenas o interesse e a motivação destes, mas também os da própria professora como profissional. Desse modo, esperava-se que a docente desenvolvesse tais habilidades, a partir da mediação

dos estagiários, na construção de intervenções para a sala de aula, e as generalizasse para as demais turmas sob sua responsabilidade, desenvolvendo, dessa forma, a autonomia.

No que se refere ao outro eixo de trabalho para o qual a escola demandou a intervenção da Psicologia – a saber, o vínculo afetivo na relação professor-aluno –, optou-se por iniciar o trabalho utilizando-se a estratégia de entrevistas reflexivas. O motivo da escolha se deu por essa estratégia dar voz aos educadores, buscando-se identificar suas percepções acerca da temática e de outros assuntos que pudessem emergir de suas falas.

A entrevista reflexiva pode ser entendida como um encontro interpessoal que abarca a subjetividade dos envolvidos, os quais, conjuntamente, originam um novo saber, por meio do encontro de suas realidades socioculturais, em uma relação horizontal e equilibrada. Logo, percebe-se que essa técnica tem por finalidade não apenas o aprofundamento da relação entrevistador-entrevistado, mas também a promoção de um maior contato do entrevistado com a análise dos dados, além de uma perspectiva de intervenção, por meio da reflexão realizada pelo professor (Szymanski, Almeida, & Prandini, 2010; Yunes & Szymanski, 2005).

Tal reflexão suscitada no entrevistado se refere a um momento de organização de ideias, a partir da formulação de sua própria fala, o que acaba por posicioná-lo frente a um pensamento estruturado de maneira nova para si mesmo, levando à tomada de consciência. O caráter reflexivo também pode ser percebido quando o entrevistado, ao ouvir a sua fala reproduzida pelo entrevistador, compõe-na de uma nova forma (Szymanski et al., 2010).

Tais entrevistas reflexivas foram agendadas previamente com os professores da instituição e se constituíram predominantemente em apenas um encontro em virtude da dificuldade de tempo disponível dos mesmos. A participação dos entrevistados foi voluntária. Foi construído, para a entrevista, um roteiro, que visava a caracterizar o participante, suas percepções acerca da profissão de professor e da relação professor-aluno. A primeira etapa (caracterização do participante) visava a atuar como um aquecimento para a entrevista, “...um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador” (Szymanski et al., 2010, p. 27). Essas informações pesquisadas foram ao encontro do que é recomendado por Szymanski et al. (2010), quando afirmam que, “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de

magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional” (p. 25).

O objetivo do roteiro de entrevista construído foi o de que esse instrumento atuasse como dispositivo para a verbalização dos professores. Segundo Foucault (2000), um dispositivo é uma realidade heterogênea, composta por diversos “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (p. 244). O autor destaca ainda que o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Esse fator, ademais, assume sempre uma função estratégica e, portanto, faz frente a uma urgência para obter determinado resultado. Em outras palavras, o dispositivo pode ser entendido como um conjunto de elementos que faz algo funcionar, desencadeando processos, fenômenos discursivos. Por isso, não deve ser analisado de maneira isolada, mas sim associado às conexões que promove (Foucault, 2006).

Cabe ressaltar que as atividades que deram origem a este artigo e que vinham sendo realizadas pelos estagiários do curso de Psicologia, na escola, terão continuidade. Com base nas informações obtidas a partir das entrevistas reflexivas, foram planejadas intervenções voltadas à temática “vínculo afetivo na relação professor-aluno”, as quais já começaram a ser executadas por outros estagiários.

Resultados e Discussão

No que se refere ao eixo “construção coletiva de estratégias de ensino-aprendizagem”, foram construídas, juntamente com a professora de Geografia, diversas estratégias. Nestas, buscou-se potencializar a professora para romper com os métodos tradicionais de ensino – nos quais os alunos acabam ocupando um lugar de meros receptores dos conhecimentos – e construir a aula de modo a facilitar a apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos.

Visando a promover a aprendizagem significativa para os alunos, buscou-se relacionar os conhecimentos abordados à realidade histórico-cultural deles. Serão descritos, neste relato, as estratégias utilizadas na abordagem das temáticas “colonização africana” e “aspectos sociogeográficos da população brasileira”, bem como os efeitos que as mesmas produziram. Destaca-se que os temas foram trabalhados considerando as políticas voltadas à diversidade

étnico-racial, do governo federal brasileiro (Brasil, 2009).

Como estratégias para o tema “colonização africana”, foram utilizados cartazes com desenhos e figuras, leituras de pequenos textos em sala e pesquisa em dicionários. Além disso, a partir do interesse dos alunos, também foi realizada uma pesquisa na *Internet* sobre a realidade dos jovens na África, na qual foram identificadas diversas reportagens sobre o tema. Isso foi realizado para que os alunos obtivessem conhecimentos sobre a realidade de jovens com idades semelhantes às suas e pudessem verificar quais aproximações e distinções existem entre eles, promovendo uma justaposição entre os conteúdos escolares e o seu contexto vivencial. Tais reportagens, bem como a análise de suas aproximações aos alunos da classe, foram compartilhadas fora da sala de aula, embaixo de uma árvore, no jardim da escola. Nessa intervenção, há o pressuposto de que “...os projetos de ensino..., ao partirem do que o aluno já sabe sobre o assunto, têm maior chance de desenvolver os conteúdos escolares inseridos em um contexto mais próximo e, portanto, mais significativo para as crianças” (Mantovanini, 2001, p. 149).

Já a segunda temática foi abordada a partir de um texto que versava sobre as origens do povo brasileiro⁵. Esse texto foi utilizado como leitura base de uma tarefa solicitada para se realizar em casa, na qual os alunos deveriam pesquisar suas origens e a história de sua família e, caso fossem imigrantes, quais os motivos que trouxeram seus antepassados para o Brasil. Nas aulas seguintes, os alunos compartilharam suas histórias particulares com os demais em roda. Constatou-se que essa estratégia contribuiu para articular as teorias científicas às práticas cotidianas, aos saberes locais e aos conhecimentos gerais, com o objetivo de buscar uma complementaridade no processo ensino-aprendizagem (Souza, 2007).

Uma segunda atividade, também relativa ao Brasil e à constituição do povo brasileiro, consistiu em solicitar aos alunos, como tarefa de casa, que trouxessem em seus celulares a música “*Lourinha Bombri!*”, da banda Paralamas do Sucesso, a qual atuou, em sala de aula, como um dispositivo de discussão sobre a miscigenação brasileira a partir da análise de sua letra. Cabe ressaltar que o uso dos celulares dos alunos foi uma forma encontrada para convergir o interesse deles por música e aparelhos eletrônicos às atividades de sala e, portanto, utilizar esses instrumentos a favor do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma aproximação

afetiva com o tema, conforme propõe Onrúbia (2006). Como tarefa complementar a essa, foi solicitado que os alunos pesquisassem outras músicas relacionadas ao povo brasileiro e as trouxessem para a sala, também em seus celulares, a fim de ouvi-las junto à turma e analisar as representações que elas trazem das diferentes etnias presentes no País, sempre buscando produzir um olhar crítico e político.

A atividade de encerramento do tema, por sua vez, foi executada em sala de aula por todos os alunos coletivamente. A partir do quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral, o qual ilustra a miscigenação existente no Brasil, os alunos foram instruídos para que fizessem recortes de revista, de rostos de diferentes pessoas, com o intuito de reproduzir a obra e, por esse meio, representar a diversidade da população do País.

Pode-se afirmar que essas atividades se constituíram em formas de atuação micropolítica (Foucault, 2000), as quais buscam, em um sistema instituído, brechas para construir um novo tempo e espaço, novas formas de ser, estar e fazer. Destarte, vai-se na contramão dos modelos hegemônicos, vistos como formas únicas de pensar e atuar, incompatíveis com movimentos criadores e de transformação, os quais desconhecem, por conta disso, a escola como local provedor de potências, de invenção e de construção coletiva (Rocha, 2000).

O segundo eixo de atuação consistiu na realização de entrevistas reflexivas, das quais participaram cinco professores. Em seguida, encontra-se a Tabela 1, que visa a caracterizá-los:

⁵ Texto retirado do site <http://www.brasilecola.com/brasil/as-origens-povo-brasileiro.htm>.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes das entrevistas reflexivas

Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo de atuação na escola
54 anos	Graduação em Matemática	28 anos	20 anos
40 anos	Graduação em Letras	16 anos	6 meses
40 anos	Graduação em Artes Cênicas Pós-graduação em Artes Cênicas	17 anos	12 anos
42 anos	Graduação em Geografia Pós-graduação em Metodologia do Ensino em Geografia	14 anos	6 meses
36 anos	Graduação em História e Ciências Sociais Pós-graduação em Práticas Interdisciplinares	13 anos	2 anos

Os dados obtidos nas entrevistas foram registrados e utilizados para subsidiar as intervenções nesse eixo, sendo que, a seguir, serão apresentados alguns de seus conteúdos, divididos em subunidades para facilitar a compreensão do material. São elas: a) acreditar e potencializar; b) afetividade; c) desinteresse. A análise global dos mesmos será apresentada no fim da sessão.

Um dos aspectos identificados por meio dos depoimentos é a confiança no potencial dos alunos. Isso pode ser percebido em todos os depoimentos dos professores entrevistados. Nesse sentido, um dos professores enfatizou que durante toda sua carreira atuou em escolas públicas, embora tenha sido convidado para atuar na rede de ensino privada, porque acredita que o seu trabalho possa ampliar as capacidades dos alunos, tanto para a aprendizagem do conhecimento formal como para a obtenção do hábito do estudo e da disciplina necessária para isso. Outro professor, por sua vez, mencionou que, quando é apontado pelos alunos como “chato”, busca explicar que isso se deve à preocupação em relação ao aprendizado dos mesmos.

Já no que se refere à afetividade no processo de ensinar e aprender, identificou-se que os professores reconheciam a sua importância no vínculo professor-aluno. Um exemplo disso pode ser observado na afirmação de um dos docentes, em seu depoimento sobre a crença de que esta é uma relação fundamental, devendo estar quase no mesmo nível da relação pai-filho. Ainda segundo ele, essa relação seria caracterizada por parceria, confiabilidade, respeito, amor e prazer, procurando ser a melhor possível. Por conta disso, declarou que mantinha consigo o intuito de conquistar o aluno, sendo que, para tal, era fundamental desenvolver a sensibilidade, ouvir, falar e, muitas vezes, atuar como espelho para os outros.

Essa estima ao vínculo afetivo também foi percebida no depoimento de outro professor, que, quando questionado sobre o que é ser esse profissional hoje, usou as seguintes palavras: carinho, educação, diálogo, responsabilidade e desafio. Nota-se, portanto, que, apesar do reconhecimento da afetividade, não há a omissão da responsabilidade perante o papel que exercem em sala de aula. Tanto é que mais de um educador entrevistado declarou que a relação professor-aluno deveria ser de respeito e amizade, mas que os estudantes deveriam ter a clareza de que o docente é uma figura de autoridade; caso contrário, a relação ficaria prejudicada.

Apesar desse grau de importância conferido ao vínculo pelos sujeitos entrevistados, notou-se que havia dificuldade, para alguns deles, de estabelecê-lo. Um dos professores atribuiu isso ao seu alto nível de introspecção, o que refletiria no distanciamento afetivo de seus alunos. Em contrapartida, houve, por outro profissional, a queixa atrelada à restrição de tempo em sala de aula, que influenciaria não apenas o sucesso da relação educativa, mas também o vínculo, exemplificado na referência à timidez não rompida de alguns alunos, o que, consequentemente, inviabilizava a aproximação com os mesmos.

Por fim, na categoria desinteresse, foram identificados depoimentos que faziam menção ao esforço dos educadores em revertê-lo. Nesse campo, está presente a declaração de um dos professores de que há, por parte deles, o objetivo de construir práticas diferenciadas para atrair os educandos, mas que a ausência de retorno provoca a decepção. Esta foi nitidamente percebida nas verbalizações dos entrevistados ao serem indagados sobre como seria a profissão ideal de professor. Um deles atrelou esse sentido à presença de estudantes com vontade de aprender, interessados,

questionadores, com maior disposição, alegria, motivação e interesse. Nota-se, então, nesses profissionais, o desejo de interagir com alunos que busquem o conhecimento, e não que estejam presentes em sala de aula por obrigação.

Em síntese, percebeu-se, por meio dos depoimentos obtidos nas entrevistas, que há o comprometimento dos professores com a potencialização do sujeito no processo ensino-aprendizagem, fator esse que só é possível caso exista a crença, desse profissional, na capacidade de aprender dos alunos. Tal posicionamento é corroborado por Mantovanini (2001), que defende a importância de não se desistir dos alunos e acreditar que eles são capazes de realizar as atividades propostas. Desse modo, o professor contribui para evitar a exclusão dos alunos, pois, ao mesmo tempo em que acredita na competência de aprendizado deles, passa a crer em sua condição de ensiná-los.

Como as entrevistas tiveram um caráter reflexivo, pôde-se perceber que, durante sua realização, os sujeitos puderam rever muitos conceitos e significados que apresentavam sobre sua atuação como professores, sobre os alunos e sobre as famílias. Destaca-se que isto corrobora os estudos de Szymanski et al. (2010), que mostraram o potencial dessa técnica para a resignificação e a transformação dos sujeitos na interação com o pesquisador.

Por fim, os dados obtidos por meio das entrevistas reflexivas serviram de subsídio para a organização, pela escola, de uma oficina sobre a relação professor-aluno no ambiente escolar. Esta teve como foco principal o vínculo afetivo na relação professor-aluno enquanto instrumento favorecedor do processo ensino-aprendizagem e abrangeu todos os professores da escola⁶.

Considerações Finais

O objetivo do presente artigo consistiu em descrever as intervenções efetuadas em um estágio obrigatório em psicologia escolar realizado em uma escola municipal de Florianópolis. Esperava-se que, no fim do ano letivo, tais intervenções tivessem contribuído para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino-aprendizagem da professora de Geografia, de modo que a docente pudesse

generalizar tais contribuições para outras séries, bem como para outras situações educacionais. Também se acreditava que as intervenções realizadas poderiam colaborar para o aumento da motivação dos alunos e da professora, fortalecendo a relação interpessoal dos mesmos. Já no que diz respeito à atuação na temática relação professor-aluno, almejava-se que as informações obtidas pela entrevista reflexiva dessem subsídios para intervenções futuras voltadas ao aprimoramento das relações sociais entre os envolvidos.

Diante dos *feedbacks* e relatos dos envolvidos – entre eles a professora, os alunos e a diretora –, acredita-se que tais objetivos foram atingidos. Isso porque, em reuniões informais com a professora, realizadas ao longo do semestre, era recorrente a afirmação de que os alunos demonstraram engajamento e interesse nas atividades realizadas. Os alunos, quando questionados sobre as suas avaliações das atividades desenvolvidas pela professora, responderam, em sua maioria, que gostaram muito, sendo que um deles discorreu sobre sua percepção de que estavam conversando menos durante as aulas.

Além disso, a professora destacou que a parceria estabelecida com os estagiários foi interessante, pois, como profissional, está em uma posição diferente desses, o que permitiu apresentar um olhar diferenciado sobre o mesmo fenômeno, tanto é que manifestou seu desejo de prosseguir com esse trabalho no semestre seguinte. A professora avaliou positivamente também os *feedbacks* que foram apresentados pelos estagiários a partir das observações realizadas no 8º ano, já que estes permitiram, principalmente, o seu aperfeiçoamento. Mencionou, também, o uso das atividades construídas em outra turma do 8º ano em que dá aulas, na qual, segundo ela, as intervenções foram executadas com sucesso. Por fim, a professora relatou que percebeu, em si, maior comprometimento em relação à turma. Esse comprometimento também foi citado pela diretora da instituição, visto que, segundo ela, a professora apresentou um crescimento profissional e modificou sua forma de observar o 8º ano e este, por sua vez, também se alterou tanto em relação às aulas quanto na interação professor-aluno.

Há de se considerarem, todavia, as limitações vivenciadas no decorrer do estágio. Uma delas se refere à circunscrição de tempo para as atividades a serem desenvolvidas – seis meses –, fator esse também apontado pela professora e pela diretora. Apesar disso e de as intervenções serem pequenas e simples, ainda segundo a percepção dos atores institucionais, foi o suficiente para resultar em mudanças positivas, observando-se um

⁶ Os resultados dessa oficina serão descritos em outra publicação, em virtude de a mesma ser uma atuação realizada em parceria, num momento de transição entre estagiários da instituição. Desse modo, os estagiários precedentes atuaram predominantemente no fornecimento de dados e no acompanhamento dos estagiários sucessores, aos quais coube a responsabilidade de concepção da ação, seus desdobramentos e a divulgação de resultados.

aprimoramento no desempenho dos alunos. Outra limitação, associada à restrição temporal, foi a extensão do projeto aqui relatado apenas à aula de Geografia do 8º ano, citada tanto pela professora quanto pela diretora da escola, visto que a mudança apresentada na turma diria respeito somente àquela disciplina, não abarcando as demais. Por isso, elas sugeriram, para o semestre seguinte, o desenvolvimento desse projeto com os demais professores da instituição. Houve, pois, um comprometimento entre ambas as partes envolvidas (escola e universidade) de que o desdobramento do projeto será realizado pelos estagiários do curso de Psicologia que continuarão a atuar nesse eixo de intervenção.

Deve ser considerada, ademais, como barreira às intervenções, a infraestrutura debilitada da escola, a qual desencadeou reformas na biblioteca, no laboratório de ciências e na sala de informática simultaneamente, inviabilizando espaços alternativos para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse. Um exemplo disso foi a dificuldade de acesso aos dicionários e às revistas para a realização das atividades devido à interdição da biblioteca. Apesar de tais aspectos, avalia-se que a disponibilidade e o engajamento tanto da diretora quanto da professora da instituição foram fundamentais para que as intervenções pudessem transcorrer por meio de relações de parceria entre os estagiários e a instituição escolar.

Quanto às entrevistas reflexivas, a disponibilidade e a abertura dos professores também se fizeram presentes, o que facilitou o levantamento dos dados e contribuiu para que fosse construído um olhar sobre as representações da relação professor-aluno que esses profissionais estabelecem. Acredita-se que isso se compôs como etapa essencial para que novos projetos, envolvendo o eixo de atuação professor-aluno, sejam desenvolvidos na instituição no ano seguinte, pois permitiu conhecer o contexto escolar em que se está inserido e viabilizará o desenvolvimento de intervenções necessárias e adequadas a essa realidade.

Acredita-se, portanto, que o presente relato pode subsidiar futuras intervenções dentro da organização estudada, assim como em outras instituições escolares, atuando como um referencial de possibilidades de intervenção para outros psicólogos. É necessário apreciar, por fim, que o estágio aqui relatado permitiu maior contato com a realidade de uma instituição escolar, como possibilitou realizar uma análise dos fenômenos ali observados, a partir de uma conjunção entre a teoria e o cotidiano, refletindo a realidade de um psicólogo escolar, assim como seu exercício

profissional. Por conseguinte, reconhecemos que tal prática contribuiu, significativamente, tanto para o processo de aprendizagem dos estagiários quanto para a formação profissional dos mesmos.

Referências

- Andaló, C. S. J. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(2), 469-475.
- Brasil. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal.
- Gesser, M & Nuernberg, A. H. (2011). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao processo de formação continuada de professores*. In X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011, Maringá. ABRAPEE. São Paulo: ABRAPEE, pp. 1-13.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola. *Em Aberto* 23(83), 39-56.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. de Tanamachi, M. L. da Rocha, & M.

Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

- Proença. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Onrubia, J. (2006). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula* (pp. 123-151). São Paulo: Ática.
- Rocha, M. L. da (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In E. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, T. T. da (2002). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, B. de P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319.
- Souza, B. de P. (2007). *Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Szymanski, H., Almeida, L. R., & Prandini, R. C. A. R. (2010). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2005). Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 431-438.
- Zanella, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre a educação estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, A. V. Zanella, & K. Maheirie (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/UFSC.

Recebido: 23/04/2013
Reformulado: 26/05/2014
Aprovado: 28/05/2014