



A Psicologia Escolar na Educação Infantil.

MILENA ARAGÃO

EIXO: 12. PSICOLOGIA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO: ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICOSSOCIAIS

Resumo: O presente texto é caracterizado como um relato de experiência, estando sua relevância na pertinência e importância das situações por ele explicitada. Este tem como objetivo relatar minha experiência como Psicóloga Escolar numa rede de escolas de Educação infantil situada na cidade de Caxias do Sul/RS, a qual nunca dispôs de um serviço de psicologia, o que ocasionou diversos desafios para a prática. Assim, neste texto serão descritos os desafios encontrados, as mudanças realizadas e os resultados após uma série de trabalhos efetuados, ora individualmente, ora em equipe. O texto será construído de modo a entrelaçar minhas experiências com autores de reconhecido trânsito na área da Psicologia Escolar, os quais a compreendem como um campo de atuação e uma área do saber que deve ser constantemente construída e revisitada com criticidade, a fim de pensar com maturidade os rumos das dimensões de formação do sujeito humano.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Educação Infantil. Papel Profissional

Abstract: This paper is characterized as an experience report, with its relevance in the relevance and importance of situations it explicit. This aims to report my experience as a Psychologist School in a network of child education schools in the city of Caxias do Sul / RS, which never had a psychology service, which caused many challenges for practice. Thus, this paper will describe the challenges, the changes made and the results after a series of work performed, sometimes individually, sometimes in teams. The text will be constructed to weave my experiences with recognized traffic authors in the field of School Psychology, which include as a playing field and a field of knowledge that must be constantly built and revisited with criticality in order to think maturity the direction of formation of the human subject dimensions.

Key-words: School Psychology. Childhood Education. Professional Performance.

Introdução

Pensar a educação das crianças pequenas remete a ingressar numa seara complexa, ainda em construção e nada homogênea. A constituição histórica deste espaço foi (e ainda é) permeada por atravessamentos políticos, culturais, sociais, ideológicos e econômicos, que deram o tom para a construção do que conhecemos hoje como Educação Infantil, definida pela LDB 9394/96 como a

Ao Psicólogo que atua na Educação Infantil – o qual tem como uma de suas atribuições auxiliar os professores a refletir sobre suas práticas e o papel que desempenham, - cabe atuar neste espaço de maneira crítica, reflexiva e questionadora, entendendo que a atuação docente pauta-se em construções sociais, culturais, históricas e subjetivas sendo, nesse processo, fundamental que o Psicólogo estimule o pensamento crítico docente, a fim de que este possa

construir uma melhor compreensão da sua atuação profissional.

Neste sentido, não basta que o Psicólogo domine conhecimentos referentes à área de atuação da Psicologia, mas que também realize uma interlocução com outras áreas do saber, como a pedagogia, a sociologia e a história; sob pena de atuar de maneira equivocada, seja pautado no modelo psicométrico, medindo habilidades e classificando crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares; ou no modelo clínico/preventivo, com enfoque no binômio saúde X doença e assumindo uma função técnica, coerente com a antiga clínica, por seu caráter individualizante.

Torna-se, portanto, capital que o Psicólogo Escolar atue no viés crítico, isto é, adotando uma postura sócio-histórica, entendendo que o fenômeno psicológico é também construído a partir das relações do homem numa cultura, sociedade e momento histórico específicos. Ao mesmo tempo, é importante ter clareza que as crianças são seres sócio-culturais, tendo sua história, construindo cultura e estabelecendo relações segundo seu contexto de origem. São sujeitos de direitos, as quais se apropriam de um todo social que imprime nelas as representações do grupo o qual fazem parte. Conforme Kramer & Leite (1998), ter clareza do papel social da criança é condição *sine qua non* para que se atue com vistas a favorecer seu crescimento e desenvolvimento. Da mesma forma, ter ciência sobre a construção sociocultural do papel docente, do *lôcus* escolar, bem como o seu próprio, colabora para a valorização do espaço educativo para a primeira infância.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar minha experiência como Psicóloga Escolar numa rede de escolas de Educação infantil a qual nunca dispôs de um serviço de psicologia, o que ocasionou diversos desafios para a prática, em especial equívocos sinalizados pela equipe quanto ao meu papel profissional. Assim, serão descritos os desafios encontrados, as mudanças realizadas e os resultados após uma série de trabalhos efetuados, ora individualmente, ora em equipe.

O texto será construído de modo a entrelaçar minhas experiências com autores de reconhecido trânsito na área da Psicologia Escolar, os quais compreendem-na como um campo de atuação e uma área do saber que deve ser constantemente construída e revisitada com criticidade, a fim de pensar com maturidade os rumos das dimensões de formação do sujeito humano.

Perfil histórico e social da Escola

A instituição na qual desenvolvi atividades chama-se Educaritá, localizada na cidade de Caxias do Sul/RS, onde atuei como Psicóloga Escolar por aproximadamente dois anos. Trata-se de uma escola filantrópica, com seis sedes distribuídas em diversos bairros da cidade. É mantida em parceria com diversos órgãos públicos e privados, bem como com pessoas físicas que contribuem financeiramente para que a escola possa desenvolver suas atividades.

Sua história data de 1968, quando foi fundada sob a denominação de Cáritas Paroquial São José. Essa instituição foi idealizada por um grupo de pessoas ligadas à igreja e ao poder público, interessadas na promoção da educação e assistência social, que tanto se fazia necessária na zona norte da cidade. A comunidade foi mobilizada pelo Padre Plínio Bartelli, sensibilizado com a necessidade do registro de uma entidade para formalização e qualificação dos serviços assistenciais e sociais. Suas atividades iniciaram num galpão cedido pela comunidade em abril de 1972, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na década de 1970, a instituição atendia 40 crianças de 1 a 5 anos, filhos de famílias pobres, cujas mães necessitavam trabalhar fora do lar. O atendimento era feito por 1 professora municipal cedida e remunerada pela prefeitura e por três atendentes, remuneradas pela Cáritas. A função da professora era supervisionar as atividades realizadas pelas atendentes. O clube de mães e de voluntárias, participavam ativamente, oferecendo cursos de aprimoramento em cuidados infantis, angariando doações, organizando eventos e substituindo as atendentes, quando houvesse necessidade.

A partir da década de 1980 - período de lutas por investimentos nas creches e pré-escolas, em nível macro e aumento substancial no número de crianças atendidas na Cáritas Paroquial, em nível micro - as atendentes começaram a receber cursos de aprimoramento, cujo objetivo era oferecer um conhecimento mínimo sobre as crianças, nos aspectos psicológico, pediátrico, pedagógico e motor. Em um dos cursos oferecidos na época, com carga horária total de 14 horas, havia predominância de conteúdos que versavam sobre higiene, incluindo asseio no ambiente, banho, vestimenta, unhas e dentes; alimentação, abordando sua importância para cada faixa etária, aleitamento materno, bem como atitude correta na alimentação das crianças; e doenças, incluindo suas vias de transmissão, vacinas e remédios.

A existência de tais cursos indicava forte cunho assistencialista de base higienista sob cuja perspectiva eram vistas creches e pré-escolas. A preocupação primordial estava no cuidado da criança, sendo este cuidado realizado como forma de substituir – e sobrepor-se à – ação familiar. Como afirma Kuhlmann (2000), a educação da mulher (professora)

previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo (p.13). Tais propostas de formação corroboram a educação compensatória, onde as famílias eram vistas como incapazes de promover o cuidado e a educação adequados das crianças. Estes conteúdos revelam também a ênfase dada à psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte do “revigoramento da raça” (p.14)

Além de propostas de cursos, eram disponibilizados para as atendentes diversos materiais de apoio textuais com conteúdos indicativos de como esta deveria trabalhar pedagogicamente em sala de aula. Os textos seguiam a ideia de receituário, apontando passo a passo desde como confeccionar dobraduras até como dispor adequadamente os objetos nas prateleiras das salas de aula. Noções de organização da cozinha e da despensa também foram contempladas, bem como considerações acerca do número de horas que a criança deve dormir, e do tipo de brincadeiras para cada faixa etária.

Essa tendência a construir o que no senso comum chama-se de “receitas prontas” é destacada nos trabalhos de Arce (2001) e Carvalho (2009). Arce (2001) define tais textos como manuais, tendo em vista apresentarem um conteúdo composto por justaposições de fragmentos extraídos de diversas teorias, redigido de forma simplificadora, não só para facilitar a leitura, mas também para dispensar a necessidade de posteriores estudos e aprofundamentos teóricos. (ARCE, 2001, p. 176)

Carvalho (2009) complementa afirmando que nestes “receituários”, a reflexão crítica sobre os motivos que direcionam a pessoa a agir de uma forma e não de outra, estão ausentes de seu conteúdo, contribuindo para formar o que penso ser a “educadora-operária”, atuando frente a uma linha de montagem, à semelhança de uma escala fabril.

No final dos anos 1980, a Cáritas desvinculou-se da igreja e mudou sua denominação para Educaritá, permanecendo como uma entidade de educação e assistência social filantrópica. A nova designação conservou traços do nome anterior, traduzidos no sufixo “carita”, mantendo a idéia de caridade, entendida por Kuhlmann (1998) como “prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade” (p.61). Filantropia, nesse contexto, é vista como um “agrupamento de todas as formas de assistência aos pobres, que visassem diminuir o custo social de sua reprodução” (p.61).

Desta forma, a Educaritá manteve-se fiel aos princípios de sua constituição: ser um espaço de cuidado das crianças, enquanto suas famílias estão exercendo atividades laborais. Para Kuhlmann (2003), a consequência de um atendimento mais focado no cuidado é a formação, tanto de crianças como de famílias, passivas e submissas, sendo em muitas ocasiões percebido pelas famílias e a comunidade como um favor prestado às camadas populares, traduzindo-se como um espaço de assistencialismo.

Nas décadas de 1990 e 2000, o viés assistencialista prevalecia, podendo ser observado na formação dos educadores atuantes no período: na década de 1990 a maioria do quadro funcional ainda era de atendentes; já no ano de 2001, das dez educadoras na instituição, seis tinham o Curso Normal e quatro não tinham formação específica, indo de encontro ao que preconiza o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a qual assevera a necessidade da formação superior em Pedagogia ou Magistério para atuar na Educação Infantil.

Tal fato em período ainda recente é preocupante, tendo em vista, conforme afirmam Campos e Rosenberg (1992) que a qualidade da Educação Infantil está entrelaçada com a qualificação dos profissionais nela atuantes. Sobre isto, Perrenoud (1993) e Andaló (1995), afirmam que a falta de formação específica conduz a professora a agir de acordo com as representações construídas historicamente, as quais, escapando à reflexão crítica, podem converter-se em verdadeiros obstáculos à atuação profissional.

No ano de 2007, a Educaritá, sob nova gestão, muda seu planejamento estratégico, aderindo a um novo conceito e filosofia de trabalho. Inicia-se, então, uma sistematização dos setores, dos processos internos, de geração dos recursos e intensa profissionalização, onde a gestão da entidade passa a ter um caráter focado em resultados efetivos para a comunidade, medidos por indicadores palpáveis.

Assim, a Educaritá mantém-se como entidade filantrópica, a qual vem desenvolvendo um papel importante nas comunidades onde atua, principalmente com as famílias de baixa renda, atendendo aproximadamente 825 crianças de zero a seis anos nas escolas de Educação Infantil, com uma proposta pedagógica de base Humanista. As crianças recebem cuidados e participam de diversas atividades, assegurando o desenvolvimento de suas potencialidades, criatividade e sociabilidade. Tem investido constantemente na estrutura física, qualificando suas sedes e mantém um processo contínuo de capacitação de seus colaboradores, formando um universo de 60 profissionais, engajados no processo de “EDUCAR CRIANÇAS e CONSTRUIR SONHOS”, lema defendido pela escola.

A Psicologia entra na Educaritá

Como foi abordado no item anterior, a origem da Escola de Educação Infantil Educaritá estava atrelada ao assistencialismo. As docentes lá atuantes, durante anos, sequer dispunham de formação adequada, a não ser cursos de aprimoramento em puericultura, tendo o discurso maternal permeando suas ações. Mais tarde, a partir do final da década de 1990, quando já vicejava há pelo menos dez anos a crítica de intelectuais a essa forma de pensar a educação formal infantil, a Educaritá viu-se impelida a adaptar-se às mudanças legalmente gestadas, seguindo os princípios da LDB99394/96, a qual pontua que a criança deve ter seu desenvolvimento estimulado de maneira integral. Cuidar e educar passou, então, a ser a questão central para a Escola Educaritá.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que o cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998)

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o Referencial Curricular, educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos, indissociáveis, marcando, portanto, a identidade desta etapa do ensino. (BRASIL, 1998)

É neste contexto que emerge a iniciativa em contratar um profissional de psicologia para atuar na Escola de Educação Infantil Educaritá, ideia presente na construção do planejamento estratégico da Instituição, seguindo as mudanças gestadas em 2007. Desta forma, ao assumir a função de psicóloga – ocorrida no ano de 2008 - ficou clara que uma das minhas atribuições estava em atuar com a equipe de professores, no sentido de promover a formação continuada docente, sendo este o principal desafio vivenciado durante minha atuação.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) afirma que o professor precisa ser polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO – disponível no site www.mtecbo.gov.br), as competências pessoais do Professor de Educação Infantil resumem-se em características como paciência, flexibilidade, dinamismo, disciplina, conhecimento teórico, criatividade, organização, ética, atenção e sensibilidade. Todavia, frente a tais recomendações há uma infinidade de modos de ser e agir, de crenças construídas ao longo de um tempo histórico-cultural que influenciam a percepção de gestores e professores sobre o perfil ideal de trabalho.

Diante disto, montei um plano de ação que tinha como principal base o investimento na formação dos professores ali atuantes, estruturado da seguinte maneira:

1) Levantamento do perfil profissional (docentes e gestores), realizado por meio de um questionário com questões abertas que buscavam tanto dados de identificação (tempo de atuação, tempo de formação, cursos realizados, nível de ensino que atuam, etc), quanto a percepção sobre o trabalho que executam (perfil dos alunos, dificuldades e potencialidades, sugestões de mudanças, representações sobre a função, etc). A partir disto pude compreender a cultura daquela escola e decidir como seria elaborado o curso de formação. Diante de todas as informações levantadas por meio desta pesquisa, ressalto uma que foi amplamente pontuada pelas professoras e que ajudou a pensar o processo formativo a ser realizado: as representações compartilhadas sobre o papel da professora estavam atreladas ao papel materno. Conforme pesquisadores como Aragão (2010), Diniz (2001) e Zanella (1999), tal fato deve ser visto com preocupação, pois quanto mais intenso for o discurso que interpõe o papel materno ao docente, maior a possibilidade de a educadora agir como mãe dos alunos, uma vez que, segundo Zanella (1999, p.103) existe grande possibilidade de conteúdos escolares serem adicionados “sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil”. Observou-se, também, que a maioria das docentes tiveram dificuldade em definir as fases do desenvolvimento infantil, bem como em conceituar educação e ludicidade, sem apoiar-se no “senso comum”.

2) Trata-se de uma escola com 1 matriz e 5 filiais, havendo, portanto, 6 coordenadoras pedagógicas. Diante deste contexto – e de posse das informações anteriores – propus o seguinte formato: investir, primeiramente, na formação de coordenadores pedagógicos, o qual apresentava inúmeras inadequações. A justificativa para tal ação decorre do que entendemos (eu e a equipe de coordenação geral da escola) ser o papel do Coordenador Pedagógico, que, segundo

Piletti (1998), está em:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem. (PILETTI, 1998, p.125)

Os encontros ocorriam quinzenalmente e eram realizados com base nas necessidades advindas do grupo, tendo como caminho metodológico a leitura de textos sobre psicologia e educação infantil; vídeos; dinâmicas grupais; dramatizações de situações-problema; técnicas de relaxamento e espaços de desabafo; tudo fundamentando em três princípios: desnaturalização e questionamento de representações culturalmente construídas sobre o papel docente e a posição da criança na sociedade; a curiosidade investigativa – na busca de conhecer cada vez mais sobre educação e infância; e as escuta e observação ativas.

Vale salientar que o espaço de desabafo foi um momento chave nos primeiros encontros, pois através dele pude acolher as queixas latentes em suas vozes, abrindo espaço para a compreensão de sentimentos e ações. Diniz (2001) expõe que o comportamento de queixa representa uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está. Este primeiro momento seria então um tempo de desabafo, um período para que as professoras ouçam umas as outras e se identifiquem nas dores e possibilidades, importantes para o aprendizado. Andaló (1995) afirma ainda que gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente.

3) Concomitante aos encontros de formação com as coordenadoras, eu visitava as escolas para atender as demandas emergenciais, todavia, sem adquirir um caráter clínico, uma vez que tenho clareza de que o papel do psicólogo escolar é ser um agente de mudanças, agindo como um elemento catalisador de reflexões, no sentido de propiciar uma conscientização dos papéis que compõem a instituição, apoiando-se em suportes psicológicos a partir de uma articulação com as vertentes educacionais, para que assim, atue no sentido de promover a disseminação de um processo educativo pautado no compromisso social. Diante disso, Reger (1989) assevera que, além de um profissional,

[...] o psicólogo escolar é um cientista, um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que usa das mais modernas metodologias e técnicas. À medida que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança ou grupos de crianças, tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor. Assim como os outros educadores, ele daria mais ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à 'patologia'. Mas diferencia-se do administrador e do professor conforme visa a aplicação mais consistente do método científico na resolução e problemas. (RANGER, 1989, p.32)

Neste ínterim, foi importante desviarmos o olhar do aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável pelas dificuldades na ação docente, e desenvolvermos uma visão mais global e mais compreensiva dos problemas da escola, procurando considerar todos os seus aspectos e, conjuntamente, encontrar formas alternativas de enfrentá-los.

4) Desta forma, os atendimentos adquiriam um caráter também formador, por exemplo: quando uma professora me passava uma demanda de agressividade, eu não acolhia passivamente, ao contrário, eu discutia com ela a situação, valorizando seu olhar sobre o caso; ouvindo seus sentimentos e ajudando-a a refletir sobre a questão com criticidade e foco em possibilidades de ação. Assim, quando uma professora conversava comigo, eu fazia com ela um pacto, onde ambas tornavam-se responsáveis por ajudar a criança, num gesto de acolhimento e apoio. Deste modo, no primeiro momento, atuávamos de forma a esgotar as possibilidades de ação dentro da instituição, para, somente se necessário, chamar a família do aluno, a fim de compreender com mais propriedade seu contexto e orientá-la quanto à educação da criança. Quando havia um caso de interesse geral, como a questão da inclusão de crianças com necessidades especiais, por exemplo, oportunizávamos seminários com a participação de especialistas na área, para que as docentes pudessem esclarecer suas dúvidas. Tal condução desenvolveu nas docentes o pensamento autônomo e a busca por soluções para além da culpabilização da família. Com o tempo, antes de repassar uma situação que envolvesse dificuldades no manejo com a criança ou grupo de crianças, as professoras conseguiam fazer o movimento reflexivo, com base na curiosidade investigativa, munindo-se da observação e de leituras. Assim, ao me comunicar uma situação,

já era possível ouvir das próprias docentes - além da demanda - idéias para colaborar na sua resolução, diferentemente do que anteriormente ocorria, traduzida na expressão: "a criança está com problema, resolva e me entregue bem".

Seguindo as orientações de Leite (1998, apud GOMES, 2009) foram desenvolvidas, também, outras ações com vistas a favorecer a formação continuada das educadoras atuantes na Educaritá, como: situações de tematização da prática pedagógica, envolvendo a análise sistemática dos registros diários elaborados pelas educadoras; observação em sala, seguida de supervisão; a sistematização das orientações pedagógicas próprias ou de outras educadoras; a observação de colegas mais experientes e a troca de experiências com elas; a organização do tempo, do espaço e de materiais pedagógicos necessários ao trabalho; bem como a criação de mecanismos de acompanhamento das práticas. Todavia, o foco de todo o processo formativo, tanto com as coordenadoras pedagógicas, quanto com as docentes, estava no trabalho grupal. Zanella (1999) em suas pesquisas, ressalta a importância da vivência grupal na formação docente:

A vivência em grupos tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do "outro" quanto do "eu", pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade. Segundo Ezpeleta e Rockwell "é exatamente esta prática de apropriação pelos sujeitos que participam da vida da escola que produz a diversidade, a alteração, a historização da realidade escolar. (ZANELLA, 1999, p.71)

Contudo, a autora expõe o que ela entende por formação grupal no contexto escolar,

As famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicitação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem /desenvolvimento de todos os seus integrantes. Um grupo não se tomará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem se transformem em necessidades do coletivo, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado. (ZANELLA, 1999, p.71)

O trabalho grupal necessita de atores que se reconheçam uns nos outros, identifiquem-se nas alegrias e nas dificuldades. Justamente por isso é importante iniciar a formação grupal, proporcionando espaços de desabafo, deixando que cada sujeito se expresse livremente. Num primeiro momento o comportamento de queixa ficará mais evidente, sendo importante que as participantes se sintam ouvidas e apoiadas. O vínculo começará a se formar a partir deste encontro, quando se reconhecerão umas nas outras.

Gradativamente, as necessidades individuais irão abrindo caminho para as coletivas e, assim, um processo de mudança será possível. Acrescento ainda, que penso ser legítima a colocação feita por Zanella (1999b) no que se refere às reuniões pedagógicas. Em minha experiência profissional, percebo que tais reuniões são comumente o único momento de encontro que as docentes possuem. Entretanto, em muitas situações, estas objetivam discutir planejamentos de aula, festas entre outras questões referentes ao todo da escola, não adentrando em reflexões que contemplem sua subjetividade, seu grupo social ou sua historicidade.

Diniz (2001) considera que ainda estamos distantes de um aprofundamento das dimensões subjetiva e histórica da professora. Contudo, assevera ser de grande importância abordá-las, não só no espaço escolar, mas também nos cursos de formação inicial. À medida que não impedimos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte do nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando frente ao impossível da tarefa de educar sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa.

Tais momentos de escuta, que contemplem o desabafo, o acolhimento, a compreensão; são fundamentais para promover a criação de vínculos entre as docentes. Partindo destes encontros, elas vão se percebendo enquanto seres interdependentes. Neles, as dúvidas, as frustrações, as angústias, os medos são compartilhados e a solidão – queixa frequente na fala de algumas docentes – vai dando lugar à uma sensação de pertencimento a um grupo. Neste momento, elas estarão mais abertas e receptivas ao novo, a uma forma diferente de ver a própria função, a refletir sobre a prática com vistas à mudança de pensamento e ação.

Nóvoa (2002) assevera que o sujeito se forma por meio de saberes que envolvem uma dimensão objetiva, ou seja, teórica, metodológica, técnica e tecnológica; mas também se forma a partir de uma postura reflexiva sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como numa dimensão coletiva, diante de ações conjuntas, que envolvem, sobretudo,

sentimentos e emoções.

Neste momento, a história da educação auxilia sobremaneira a compreender tais questões, uma vez que se insere como suporte para ajudar as participantes a perceber que todos somos fruto de um longo processo histórico. O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor. Neste sentido, busquei refletir com as docentes, que não nascemos neste século ou no século passado, não temos apenas a idade cronológica, mas dispomos de uma idade histórica e cultural, na medida em que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Desta forma, para que seja possível a reflexão sobre os processos pedagógicos, mas também sobre sua construção identitária, é essencial que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de sua dimensão histórica, tendo como suporte um espaço para desabafar seus medos, angústias, dúvidas e incertezas em grupos de discussão, mediados por profissionais qualificados.

Considerações Finais

Historicamente, a atuação do psicólogo no universo escolar transitou por diversos e diferentes modelos, sendo marcado, primeiramente, pela psicomетria, a qual tinha como foco categorizar e tratar a “criança-problema”, ou seja, àquela que não se adequava aos padrões instituídos. De fato, esta foi uma marca que acompanhou a atuação do psicólogo escolar: ver apenas a criança, de modo a “ajustá-la” ao contexto escolar. Desta forma, categorizar, diagnosticar e adaptar era verbos comumente utilizados.

A partir da década de 1980, tais perspectivas foram sendo questionadas, cedendo lugar para uma visão preventiva, com a finalidade de promover reflexões sobre a escola, o papel docente, a posição da criança na sociedade e sobre as circunstâncias emergidas no contexto escolar, desmistificando o papel individualizante e psicologizante das práticas profissionais do psicólogo inserido no contexto educacional e ampliando, portanto, suas possibilidades de atuação.

Desta forma, foi apoiando-me nestes pressupostos que pensei minha prática. Busquei atuar de maneira coerente com o posicionamento contemporâneo da Psicologia Escolar, respeitando os sujeitos lá inseridos, conhecendo a cultura da instituição, agindo como interlocutora atenta com vistas à mudança, tendo especial atenção para os relacionamentos interpessoais, a participação e a comunicabilidade.

Em suma, busquei atuar na interface psicologia-educação, pois considero ser fundamental que o profissional da psicologia estabeleça profícuo diálogo com a pedagogia (mas também sociologia e história da educação), utilizando uma escuta sensível dos processos subjetivos, entendendo que meu papel implicou em transitar pelo complexo e desafiador espaço de circulação dos fenômenos subjetivos e intersubjetivos.

Referências Bibliográficas

- ANDALÓ, C S. Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995
- ARAGÃO, Milena Cristina; Kreutz. Lúcio . **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES E PRÁTICAS**. Práxis Educacional (Online), v. 9, p. 25-37, 2013.
- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 28 mai 2015
- CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. A formação do monitor. Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_1101.pdf. ISSN: 2175-0939
- DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). A psicanálise escuta a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUHLMANN, Jr Moyses. História da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação. São Paulo:

Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

Reger, R. (1989). Psicólogo escolar: educador ou clínico? Em: M. H. Souza Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T. A. Queiroz.

ZANELLA, Andréa Vieira e CORD, Denise. Tia o Tonico me bateu! Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999^a

_____. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial p. 73 - 83, jul./del. 1999b

Autor:

Milena Aragão, Psicóloga formada pela UFSC. Mestre e Doutora em Educação. Docente do departamento de Psicologia da Faculdade Estácio de Sergipe. Coordenadora de Pesquisa.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: