

Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar

Adriana Marcondes Machado
Universidade de São Paulo

Resumo

Este texto relata duas experiências de estágios de alunos do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo na área de Psicologia Escolar: uma atividade denominada “Parte Prática”, e a outra, “Estágio de Intervenção”. Os estágios revelam a necessidade das ações dos estagiários de psicologia, nas instituições educativas públicas, terem como objetivo fortalecer os educadores para o enfrentamento de questões presentes no cotidiano escolar relacionadas à produção de subjetivação no processo de ensino-aprendizagem. Para isto é importante a análise das demandas que se estabelecem desde o contrato do estágio – demanda da instituição educativa e demanda dos alunos de psicologia –, efeitos da história da relação da psicologia com a educação. Os sentidos produzidos pelos estágios, o percurso deles e as reflexões a partir destas experiências precisam ser problematizados com os profissionais da instituição educativa com os quais entramos em contato. Afirmam-se, neste artigo, os cuidados que os estágios em instituições educativas públicas devem ter quando eles visam intervir na produção de um cotidiano cujos problemas têm relação com funcionamentos de ordem político/institucional.

Palavras-chave: Escola pública, Estágio, Psicólogo, Intervenção, Demanda.

Practical professional training at public schools: Reflexion inspired on school psychology

Abstract

This study describes two internships experiences of Psychology under-graduation students at University of São Paulo on the field of School Psychology: one called “Practical Study”, and the other called “Intervention Internship”. These internships had revealed how important is that the actions, performed by Psychology interns in public educational institutions, have the focus on the strengthen of educators when facing current issues of academic routines, related to the subjectivity present in the teaching-learning process. Towards this, it is important that the demand – brought by the educational institution and by the Psychology students –, set upon since training agreements, must be evaluated as background effects of this relation of psychology and education. Discussions with professionals from institutions involved in the study should be held to analyze the suggested directions, how to reach them, and their effects to the research raised by these internships. Also, some cautions were mentioned here, that the internships should have while dealing with public educational institutions, that took aim at intervene in the routines of these institutions which their problems are political and institutional matter.

Keywords: Public school, Practical professional training, Psychologist, Intervening, Demand.

Temos como objetivos, neste artigo, apresentar os formatos de dois estágios da área de Psicologia Escolar do Instituto de

Psicologia da USP e as concepções que os embasam. Para isto, urge discutir o que se pretende que os estudantes de graduação

Endereço para correspondência: Adriana Marcondes Machado, adrimarcon@uol.com.br.

Este artigo discute a prática de estágio do Serviço de Psicologia Escolar. As psicólogas Beatriz de Paula Souza e Yara Sayão são companheiras nessa construção.

aprendam quando, durante sua formação, vão às escolas e, como desenvolver um modo de conhecer que possibilite a percepção do processo de constituição daquilo que foi observado e vivido. As cenas e acontecimentos no interior de uma sala de aula e de outros espaços da escola são efeitos de um campo de forças que precisamos habitar de uma maneira não-ingênua.

Focamos, em nosso trabalho, as questões subjetivas (processos de subjetivação) presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Estas questões se engendram em um funcionamento institucional, isto é, em um território estabelecido por práticas, saberes e relações de poder. Habitar este território de uma maneira não-ingênua implica termos acesso às funções que estamos ocupando quando vamos à escola, isto é, a maneira como habitamos esse território não depende apenas de nossas intenções e objetivos, mas também da forma como incluímos as demandas dos educadores e os usos e efeitos em relação à nossa presença nas instituições. E, como veremos, se não analisarmos essas demandas, ocupamos esse espaço de modo a cair nas raízes do instituído sem poder questioná-lo.

No caso de nossos estudantes – alunos de graduação do curso de Psicologia da USP –, eles carregam a história da relação entre educadores e especialistas da saúde, na qual se deposita no especialista a possibilidade de cura e melhora das crianças e jovens das escolas públicas. Por isso, estar em uma instituição como estagiário de psicologia implica colocarmos em análise as demandas estabelecidas nessa relação, que elas sirvam para mostrar as intensidades presentes em um certo campo relacional de maneira que possamos, com isso, agir neste campo.

Muitos educadores trabalham em instituições nas quais domina um funcionamento individualizante, que culpabiliza o aluno pela produção do fracasso escolar, que culpabiliza a família pelo fracasso da educação (dizem: “Nosso problema são os pais que largam e abandonam seus filhos na escola”), que vive as práticas educativas de maneira individualizada (os professores exercem suas regras com discursos pessoais: “Na **minha** aula isso pode ou não pode”; “**Eu**

não vou deixar a criança ir ao recreio”). Enfim, mostram-se presentes discursos submetidos à tirania do EU, inclusive nas falas de alguns alunos de nossas escolas públicas, quando dizem “**eu** não quero estudar essa matéria”.

O contexto no qual se produziram os processos de individualização e de culpabilização foi discutida por Foucault (1987) ao apresentar as estratégias de controle do poder a partir do século XIII. O autor possibilita-nos afirmarmos a produção da culpa individual como mecanismo de controle. A relação da psicologia com a educação como produtora de crianças com problemas individuais que fracassam na escola foi aprofundada por Patto (1990) ao refazer o percurso histórico dessas práticas e saberes. As novas roupagens do poder, intensificadas por uma mídia produtora de consumidores e por práticas que engendram sensações de faltas a serem preenchidas por coisas, tratamentos e medicações, têm sido foco de nossas discussões ao nos debruçarmos nas condições de vida e de trabalho dos professores. Essas discussões inspiraram as construções dos estágios que serão narradas a seguir. O desafio estabelecido por estas leituras revela que todos os acontecimentos são efeitos de relações, isto é, fazemos parte de um campo de forças cujo sentido hegemônico revela o que tem dominado neste território, mas não revela todas as forças (muitas minoritárias) presentes nele. O pedido para que um psicólogo cure um aluno (foi assim que a psicologia, historicamente, ensinou os professores a demandarem seu trabalho) carrega também: pedido de ajuda, a possibilidade de pensarmos juntos o processo de produção daquilo que se apresenta como queixa, a possível invenção de ações na escola que intervenham nessa produção, a problematização de uma instituição com muitos funcionamentos cristalizados, etc.

Apresentaremos os dois momentos das práticas dos estudantes de Psicologia na área de Psicologia Escolar articulados com algumas idéias e concepções que buscam o entendimento e a criação de ações frente aos processos, acima mencionados, de individualização e culpabilização. São eles:

1) conhecer a realidade educacional (parte prática, obrigatória);

2) participar de projetos de intervenção nessas realidades (estágio, optativo).

São contratos diferentes e objetivos diferentes.

Parte prática

No primeiro momento – parte prática existente desde 2003 –, solicitamos a autorização dos diretores da instituição educativa para que os alunos regularmente matriculados na disciplina “Psicologia e Educação”, do terceiro ano (6º semestre) do curso de Psicologia, possam realizar, na instituição, algumas visitas com a finalidade de reunir elementos para melhor conhecer e refletir sobre a realidade educacional brasileira. Esta solicitação é entregue por escrito ao corpo técnico da escola.

Os alunos se organizam em duplas para irem à instituição, uma ou duas vezes apenas. Elegem um tema que querem conhecer – o trabalho com a inclusão, a educação de jovens e adultos, o caráter educativo de uma casa-abrigo, as escolas ligadas a movimentos sociais, etc. Formamos grupos com até 14 estagiários, que têm cerca de 8 supervisões (sou uma das supervisoras), nos quais discutimos: o que pretendem conhecer, como fazer para conhecer o que querem, quais conversas ter, que perguntas podem dar acesso ao que querem conhecer. Nosso foco de reflexão é a relação entre as práticas desenvolvidas na instituição e o fazer da psicologia. A educação interessa à psicologia pelas intensas produções subjetivas que se dão neste território constitutivo de sujeitos.

É comum que os estagiários naturalizem o que é visto, assim como também os professores, por meio da ideologia do talento e da generalização diagnosticadora do que se observa. Eles observam uma classe especial para deficientes mentais e, ao perceberem a professora carinhosa na relação com as crianças, interpretam tal relação como sendo boa. Sabemos que o perigo da interpretação é quando ela se torna uma operação de captura e generalização, reduzindo o campo problemático a único sentido. Nossa intenção é ampliar este campo problemático: O que é uma boa relação? Qual idéia de “carinhosa” os alunos estão tendo? Em que prática isso está se dando? O que isso

possibilita e o que impede? Como está o processo de aprendizagem dessas crianças?

Quando trazem para a supervisão as perguntas que consideram importantes para se conhecer a instituição, é comum depararmos com aquelas que não produzem conhecimento, que têm como possibilidade de resposta apenas o sim ou o não: por exemplo, perguntar ao educador se ele acha importante se manter em formação (a resposta é sim ou não). Este tipo de pergunta não nos dá acesso ao modo como a formação intervém no trabalho cotidiano. Também são comuns perguntas que visam conquistar verdades sobre os sujeitos observados.

E, aqui, é possível afirmar que nosso inimigo se constitui nas concepções e práticas individualizantes de nossa formação em tempos contemporâneos. Eis alguns exemplos destes reducionismos perigosos: se as crianças, no recreio, brincam com uma criança com surdez, então se diagnostica que ela estaria integrada; se não brincam, é sinal de que ela não estaria integrada. Se a professora coloca o aluno com necessidades educativas específicas perto dela, estaria estigmatizando-o; se não coloca, estaria rejeitando-o. Se a mãe olha a lição, estaria interessada no filho; se não olha, não estaria. E assim vai. Portanto, é fundamental criarmos um espaço de supervisão onde as concepções e saberes dos nossos estudantes – que se organizam por uma dada formação intelectual e política – sejam nosso foco.

Quaisquer ação, fala e prática que os estagiários estabelecem nas instituições escolares vão ter efeitos conforme o que se espera da psicologia (ou da pedagogia) naquela relação. Isto implica discutirmos com os estagiários que, dependendo dessa relação, eles não podem, por exemplo, em uma ou duas visitas à instituição, fazer uma observação na sala de aula onde haja uma criança surda. Sabemos, pois, que há grande chance de os outros alunos desta sala associarem a presença do estagiário à criança com surdez, como se ela, por ser diferente, sempre fosse a que precisa do olhar de um especialista. Ora, produzimos discriminação em nossas práticas – um psicólogo pisando no território escolar pode, se isso não for bem trabalhado, causar mais malefícios do que benefícios. Muitas vezes, ao sair de uma escola, já escutei professoras

dizerem a seus alunos: “Olhe, ela é psicóloga, se você não melhorar, vai ter que falar com ela”.

Os estagiários contam cenas que vivem no dia-a-dia escolar e que devem ser problematizadas, pois, do contrário, os estaremos colocando como cúmplices de práticas produtoras de assujeitamento em um funcionamento instituído. Conhecemos situações em que o professor da sala pede ao estagiário que o ajude com um certo aluno e, se o estagiário também não consegue sucesso em sua intervenção, fica parecendo que o aluno não tem possibilidade de melhora, pois nem o estagiário, em um trabalho mais individual, conseguiu o que se pretendia. Por isso a necessidade de constante discussão sobre as demandas. Elas são também de nossa responsabilidade, pois se criam na relação com o estágio.

Estágios de intervenção

A segunda forma de estágio que desenvolvemos com os alunos do curso de Psicologia são os estágios de intervenção, existentes desde 1984. Quando os estagiários vão realizá-los nas escolas (e falamos, portanto, de uma modalidade na qual pretendemos ficar um tempo na instituição e agir nela), a demanda que o grupo de educadores traz muitas vezes recai sobre a necessidade de atendimento individual para os alunos da escola, revelando as concepções valorativas que norteiam os atos educativos. Ouvir esta demanda e incluí-la em nossas discussões com os educadores tem sido um intenso percurso (Machado, 2003).

Vale ressaltar o perigo de algumas práticas tidas como bem-sucedidas, quando se voltam para o que consideramos alívio do sintoma. Por exemplo, os educadores se queixam de que algumas crianças não se interessam por aprender e os estagiários realizam atividades com elas buscando interferir nesta produção. Algumas das crianças acabam melhorando em seu processo de aprendizagem (agindo mais, perguntando, fazendo as coisas pedidas). Mas o discurso dominante fica sendo o seguinte: “Essas crianças que melhoraram precisavam mesmo de especialistas” e “essas crianças que não melhoraram, nem com especialistas vão bem”. O funcionamento da

escola fica isento de responsabilidade. Portanto, as pequenas ações devem sempre ser significadas e inventadas nesse campo em que os sintomas são produzidos (sintomas como a não aprendizagem, as atitudes agressivas, o desinteresse, etc.).

Nossos alunos ficam cerca de quatro meses indo semanalmente às instituições educativas, realizando trabalhos em duplas. Estes trabalhos são definidos com o grupo de educadores da instituição. Sabemos das dificuldades de tempo e espaço que os profissionais da educação vivem para pensar coletivamente as problemáticas da instituição, para levantar hipóteses sobre acontecimentos cotidianos e estabelecer ações a respeito. São as mesmas dificuldades que, acredito, temos nós, em nossas faculdades e institutos, com uma diferença: o estudante de uma universidade talvez tenha mais condições de sobreviver às idiosincrasias de um curso superior do que uma criança estudando em uma escola com poucos recursos, com um professor que, muitas vezes, precisa trabalhar três turnos para garantir seu sustento.

Os grupos de supervisão para os estagiários de psicologia funcionam com cerca de 8 estagiários por grupo, 4 duplas, que realizam o estágio em uma instituição escolar. Eles ficam duas horas semanais nas escolas e têm cerca de duas horas e meia de supervisão, também semanal, com a tarefa de escrever relatórios semanais sobre o trabalho. É comum irem às instituições educativas em outros horários não estipulados no contrato.

O que fazemos nas escolas?

Pretendemos incidir sobre o processo de produção do que aparece como problema nas falas dos educadores. Os problemas são expressos pelos professores, muitas vezes, como fatos exteriores ou imprevistos. Como criar uma mudança que permita percebê-los como efeitos das maneiras como se dão as relações de saber e poder? Por exemplo:

- Os professores se queixam dos alunos indisciplinados – investigamos a produção do indisciplinar na escola e nesta investigação percebemos a relação entre as cenas que os professores colocam como impeditivas para a realização do trabalho educativo e a inexistência de discussão destes temas nas reuniões de professores. Um indicador importante do funcionamento

de uma instituição escolar tem sido o modo de funcionamento das reuniões pedagógicas dos professores. É possível pensar em estratégias pedagógicas abrangentes para o enfrentamento de certas problemáticas, como, por exemplo, a violência? As reuniões servem como desabafo ou há encaminhamento das ações propostas? Quem cuida do quê?

Os professores nos falam dos analfabetos que freqüentam o Ensino Fundamental II (antiga 5^a à 8^a séries), efeitos das práticas com a progressão continuada¹ – trabalhamos com a produção do analfabetismo no Ensino Fundamental I, com a relação entre as políticas de governo e o dia-a-dia escolar e, nesta discussão, o tema da educação inclusiva tem estado bastante presente.

Como nos ensinou Michel Foucault, queremos ter acesso ao processo de produção daquilo que se tornou atributo individual do sujeito. Por exemplo: entender como se produz o indisciplinar no cotidiano escolar de maneira a engendrar os alunos indisciplinados. Para isto uma série de ações deve ser pensada na relação com educadores, pais, funcionários e crianças – como têm sido apresentado por vários autores (Machado, Fernandes e Rocha, 2006).

No estágio realizado em uma EMEI (escola municipal de ensino infantil) uma dupla de estagiários trabalhou com a professora de uma classe com crianças de 5 anos. A questão trazida pela professora era como agir com o fato de haver muitas crianças de uma casa-abrigo na sala de aula. As crianças que viviam com suas famílias revelavam receio e preconceito em relação às que viviam na casa-abrigo: Como viver sem família? Elas não têm casa? Elas não têm mãe?... A professora havia pensado em fazer uma visita à casa-abrigo com todas as crianças da classe. Pensamos que este recurso – no qual, a nosso ver, o público atravessa o privado – intensifica efeitos de

estigmatização. O projeto estabelecido com essa educadora foi criar um **dispositivo** no qual se enfatizasse a existência de diferentes maneiras de cuidar e de ser cuidado. Inventou-se um extraterrestre, inventaram-se perguntas deste extraterrestre aos terrestres, inventaram-se vidas diferentes. E as crianças foram se encantando e ficando curiosas com as diferentes possibilidades de produzir cuidado. Todo este trabalho visava incidir nas práticas pedagógicas, em suas concepções e seus efeitos nos processos de subjetivação.

Falamos, portanto, da relação entre as práticas instituídas e as concepções e os saberes que instituem essas práticas. A maneira como os pais são chamados pela escola, o funcionamento do conselho escolar, as discussões nos espaços coletivos, as rotinas, a relação público/privado nas práticas cotidianas, a gestão das ações educacionais, os passeios pagos nos quais algumas crianças não podem exercer o direito de participar desta atividade pedagógica porque não podem pagar – tudo isso tem relação com as produções micropolíticas do cotidiano (Guatarri e Rolnik, 2005).

Escrever “incompleto” no caderno de Severino (7 anos), que suou e lutou durante uma hora e meia para conseguir copiar o cabeçalho, é uma ação engendrada em um território que deve ser refletido (Costa e Santos A. A., 2002).

Queremos que nossos alunos percebam a produção coletiva, histórica, intensiva de qualquer fenômeno a ser analisado, sabendo que ele se engendra em um funcionamento institucional do qual esses alunos (e nós) fazem parte. Portanto:

1. Precisamos de espaços e tempos para discussão destas ações nas escolas, junto aos professores. Os estagiários agendam encontros com os professores para pensarem sobre os saberes e ações constituídas no estágio. Eles também redigem escritos sobre o que vão percebendo, aprendendo e fazendo, para serem lidos junto com o professor. Estes escritos são intensamente discutidos nas supervisões, pois é comum a escrita de frases julgadoras que culpabilizam o professor. Em alguns projetos cabe à supervisora ir quinzenalmente, ou de 3 em 3 semanas, para reuniões com professores

¹ Política pública estabelecida em 1998 denominada Regime de Progressão Continuada que reorganizou o ensino fundamental da rede pública paulista em dois ciclos de 4 anos cada: Ciclo I: 1^a a 4^a séries; Ciclo II: de 5^a a 8^a séries – no interior dos quais somente há reprovação de alunos faltosos.

interessados. Portanto, criamos espaços onde as apropriações e funções de nossas ações possam ser problematizadas.

2. Precisamos de tempo de supervisão para que as ações dos estagiários possam ser discutidas. Na supervisão, as cenas que ocorrem no cotidiano – um professor que pede para um estagiário ajudar em algo, outro que critica um aluno para o estagiário, outro que pergunta várias vezes o que estamos fazendo lá, etc. – são nossas matérias-primas, e não imprevistos em nossa ação. Nestas cenas, temos acesso às expectativas, concepções, práticas dos educadores e estabelecemos uma interlocução com tudo isso.

Estágio: objetivo de Transformação

Tendo acesso a uma prática institucional atenta à complexidade de relações presentes na escola e com estudos teóricos sobre os funcionamentos grupais e institucionais, nossos estagiários têm mais chance de romper com a queixa tão rotineira sobre a falta de um aluno ideal, a queixa sobre a falta de um grupo de professores mais envolvidos, a queixa sobre a falta de direcionamento político nas ações. Romper essa queixa em relação à produção faltosa implica percebermos como agenciar forças aliadas a construir outras possibilidades nas instituições onde trabalhamos. Para isso é preciso um trabalho de estágio que, desde o seu formato, seja de produção coletiva e de construção de estratégias de enfrentamento em relação aos acontecimentos cotidianos.

Isso requer contínua discussão com os profissionais das escolas.

Referências

- Costa, E., & Santos, A. A. (2002) *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Foucault, M. (1987) *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (5a ed.). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Guatarri, F., & Rolnik, S. (2005) *Micropolítica: cartografias do desejo* (7a ed.). Rio de Janeiro: Ed Vozes.
- Machado, A. M. (2006) O psicólogo trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M.E.M. Meira & M. Antunes (Orgs.). *Psicologia e Educação: práticas críticas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz.

Enviado em Novembro/2007

Revisado em Maio/2008

Aceite final em Agosto/2008

Publicado em Junho/2009