O campo de atuação do psicólogo escolar configurado através de uma experiência *

SUELY TEITELBAUM **
ITALA M. SUAREZ DE PUGA ***

1. Introdução; 2. Instituição; 3. Relato da experiência; 4. Comentários e conclusões.

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é destacar a posição que assumimos como psicólogos escolares e caracterizá-la através de nosso desempenho numa instituição de ensino. Esta experiência vem-se desenvolvendo no Colégio Israelita-Brasileiro de Porto Alegre.

2. Instituição

O colégio tem 1 119 alunos, distribuídos nos cursos pré-primário, 1.º grau (primeira e segunda etapa), 3.ª e 4.ª série ginasial e 2.º grau.

* Trabalho apresentado ao I Encontro de Psicologia Escolar, promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Aplicada (maio 1973).

** Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Colégio Israelita-Brasileiro de Porto Alegre.

*** Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Colégio Israelita-Brasileiro de Porto Alegre.

O corpo docente é constituído de 138 professores orientados por seis coordenadores pedagógicos. Integram o gabinete de psicologia duas psicólogas e três orientadoras educacionais. A direção é exercida por uma diretora, assessorada por três assistentes de curso. Existe um conselho técnico, que é órgão consultivo. As atividades "meio" são coordenadas por um diretor administrativo. A sociedade mantenedora da escola é dirigida por pessoas da comunidade e tem como associados os pais dos alunos.

3. Relato da experiência

Em 1963, a convite do então reitor do colégio, iniciamos nossa atividade, que era realizada em gabinete. Nossa atividade principal era o assessoramento ao reitor, com quem mantínhamos contato diário. Eram trazidas para estes encontros todas as situações da escola que o preocupavam, a fim de serem examinadas, com vistas a soluções. Envolviam fundamentalmente aspectos de relações humanas na escola, quer fossem entre alunos, entre estes e professores, entre professores e entre estes e a direção. Os objetivos educacionais da instituição eram constantemente retomados, não só em relação ao processo ensino-aprendizagem mas em função de tudo aquilo que ocorresse na vida diária da escola.

Era o momento em que se estava transformando na escola o sistema de avaliação. O aluno não receberia mais nota, e sim conceito, acompanhado de um parecer descritivo, onde eram valorizadas não só a aprendizagem como toda a atuação do aluno. Participamos ativamente desta reformulação.

Paralelamente a este assessoramento, atendíamos aos alunos que eram encaminhados pelos professores, pelos assistentes de curso, ou pelo reitor.

Fazíamos o diagnóstico, que nos permitia decidir sobre o encaminhamento dos casos: poderia ser orientação do aluno, e/ou dos professores que com ele trabalhavam, e/ou dos pais. Quando necessário, eram encaminhados a tratamento fora da escola. Quando um professor apresentava dificuldades no domínio de classe, nós o orientávamos, atendendo a solicitação dos responsáveis por série. Algumas vezes, para ter um melhor entendimento da situação, assistíamos às aulas. Dividíamos o assessoramento com os responsáveis por série e, posteriormente, com os assistentes, que mantinham um encontro semanal com uma de nós.

Sabíamos o que acontecia na escola, principalmente, através do reitor. Ao lado disso, os contatos que tínhamos com os responsáveis por série, com professores, alunos e pais a que atendíamos, e alguns acontecimentos que presenciávamos completavam nossa informação. A maneira como nos chegava a informação não nos permitia formar uma idéia do todo; nossa percepção da escola era fragmentada. As vias de comunicação ainda não tinham-se estabelecido formalmente.

Mesmo dentro deste esquema, víamos que o trabalho que estávamos desenvolvendo não só estava sendo bem aceito mas já era sentido como necessário.

Foram encaminhados novos alunos, professores que pretendiam desenvolver um novo tipo de trabalho nos procuravam para ouvir a nossa opinião, alguns pais começaram a vir espontaneamente ao gabinete, muitos movidos pelo interesse que despertava a orientação profissional que dávamos aos alunos da 4.ª série ginasial.

O aumento progressivo das solicitações, tornando o tempo de que dispúnhamos para a escola cada vez mais restrito, mostrou-nos a necessidade de reequacionar o enfoque da tarefa. Assim, quando em 1966 entrevistamos individualmente alguns alunos do 2.º ano científico que ainda apresentavam dúvidas de definição profissional, a presença de um ponto comum que podia ser examinado em grupo veio ao encontro dessa necessidade.

O êxito que obtivéramos com o trabalho de orientação profissional dos alunos levou-nos, em 1967, a organizar um grupo de discussão com os professores. Foi pedido pela assistente do curso primário que déssemos algumas aulas sobre disciplina para os professores de seu curso. Esta solicitação surgiu quando começaram a ser identificados problemas de disciplina que decorriam da diversidade de posicionamento dos professores frente à mesma.

Quando, no ano seguinte, alguns professores comunicaram ao gabinete não saberem como se situar frente à curiosidade sexual de alguns meninos de 4.º ano, que vinha se manifestando mais abertamente, resolvemos reunir estes meninos em grupo. O trabalho centrou-se na informação sobre o processo de amadurecimento sexual. Ao constatarmos a importância deste trabalho, estendemos esta informação a todos os alunos do 4.º ano.

Estava-se tornando muito evidente para nós que muitos casos que chegavam ao gabinete, encaminhados pelos professores, não seriam "alunos-problema" se o manejo do professor em sala de aula fosse diverso. Por outro lado, aqueles que se caracterizavam como "alunos-problema" exigiam uma maior compreensão do professor para que este pudesse atendê-los em suas necessidades. Considerando estes dois aspectos, pensamos que, em termos de escola, era mais válido que o tempo disponível e a atenção do psicólogo recaíssem sobre o professor, porque assim os alunos estariam melhor atendidos.

O trabalho em grupo foi a forma que nos pareceu mais válida, não só porque atenderíamos mais professores mas porque já havíamos participado de vários tipos de trabalho de grupo; gostávamos desta atividade e sentíamos que o processo de aprendizagem se tornava mais dinâmico. Os integrantes de grupo aprendem não só a pensar mas também a observar e ouvir, a relacionar as próprias opiniões com as alheias, admitir que os outros pensem de forma diferente e formular hipóteses numa tarefa de equipe (1), (2), (3).

Escolhemos um grupo operativo porque a indagação operativa tem a finalidade de manter a comunicação sempre ativa, de possibilitar o aparecimento de idéias contraditórias, realizar um exame em detalhe e profundidade das mesmas, e chegar à síntese criadora. Cabe ao coordenador fazer com que estas condições se estabeleçam no grupo, incentivando a participação de todos os seus membros, mantendo-os centrados na tarefa e permitindo que as decisões emerjam do próprio

grupo. O coordenador não interpreta, mas maneja as situações no plano consciente. Para o manejo adequado da técnica, consideramos importante que o coordenador tenha recebido treinamento e supervisão na mesma.

Sentíamos uma ampla aceitação e integração com a assistente do primário no trabalho que estávamos desenvolvendo, daí a nossa proposição de fazer grupos operativos com os professores de primário. E, em 1969, formamos dois grupos, cada um coordenado por uma de nós, dos quais participavam todos os professores de classe, os especializados e a assistente do curso. A tarefa dos grupos consistia no exame das situações trazidas, que se referiam a casos de alunos, manejo de classe, relacionamento professor-aluno, professor-professor, professor-equipe de trabalho e professor-direção, ou seja, a atuação do professor em suas diferentes dimensões.

A primeira avaliação do trabalho foi feita após seis meses, aproximadamente, contados do início das reuniões. Isto coincidiu com o final do ano letivo. Nesta avaliação, os professores tiveram oportunidade de expressar como estavam sentindo o grupo operativo.

Estas são algumas das manifestações que apareceram:

a) conseguiam informar sua atuação com os alunos e com o manejo de classe;

b) sentiam o apoio dos colegas através do reconhecimento de dificuldades comuns;

c) sentiam apoio na procura conjunta de soluções;

d) estavam conseguindo trabalhar melhor em equipe;

e) sentiam-se em crescimento;

f) tinham dificuldade de participar;

g) não sentiam modificação.

Houve solicitação geral de que o trabalho continuasse no ano seguinte.

Avaliando em termos dos objetivos a que nos propusemos – desenvolvimento do professor no trato com a tarefa – constatamos que:

a) conseguiam modificar sua atuação aqueles que traziam suas dificuldades e participavam na procura de soluções;

b) apresentavam modificação menos significativa aqueles professores que, embora não trouxessem suas dificuldades, participavam ativamente do trabalho desenvolvido no grupo;

c) não observamos mudança naqueles que não participavam, ou participavam muito pouco, do que estava sendo trabalhado no grupo.

Como grupo, observamos uma melhora na comunicação entre os professores, maior cooperação e integração nas equipes de trabalho.

Três meses após o funcionamento deste grupo, começaram a surgir solicitações dos professores do setor de hebraico, através da coordenadora do setor.

Como se trata de um colégio que entre suas finalidades se propõe à educação e instrução religiosa do aluno, tem também professores especializados em cultura e religião judaica.

A avaliação do trabalho anterior levou-nos, em 1970, a dar mais tempo a este grupo, além de continuarmos com os dois anteriores. Estávamos agora com todos os professores, que trabalhavam no curso primário, em grupos operativos.

Constatamos que os efeitos do trabalho estavam sendo transmitidos pelos participantes a seus colegas de outros cursos, assim como pela assistente e pela coordenadora a outros assistentes e coordenadores, como também à direção, quando começaram solicitações de novos grupos para outros cursos.

O clima de trabalho que se estabelecera no curso primário, a partir dos grupos operativos, começou a ser sentido e valorizado em toda a escola.

Ao lado disso, observamos que na medida em que os grupos de professores iam-se desenvolvendo diminuía sensivelmente o número de casos a serem atendidos individualmente. Os casos que chegavam ao gabinete eram os que realmente necessitavam do encaminhamento especializado, ou para o diagnóstico diferencial, ou para tratamento. Esta constatação confirma que o grupo aumenta a capacidade do professor de distinguir na sua tarefa o que é do aluno e o que é seu.

Ao assumirmos o grupo de pré-primário, tomávamos consciência de que nosso campo de atuação como psicólogos escolares estava-se ampliando e tomando novos rumos. Os grupos nos davam oportunidade de sentir melhor o clima de trabalho reinante e se nos tornou claro que se constituíam em vias de comunicação formais, através das quais a instituição chegava-nos menos fragmentada. Demo-nos conta de que ter todos os professores do pré-primário em grupos operativos nos dava a oportunidade de saber mais claramente o que se passava nesta parcela da escola. Isto nos permitia planificar as atividades dentro de prioridades.

No assessoramento ao reitor, víamos que a maneira como se processavam seus contatos com os assistentes e coordenadoras do colégio, de forma individual ou assistemática, dificultava-lhe uma visão integrada do trabalho que era realizado na escola. Propusemos que estes encontros se transformassem em reuniões semanais, sob sua coordenação, em que estivessem presentes todos os assessores. Como assessoras, participávamos destas reuniões, que passaram a se constituir em mais uma via de comunicação formal, a mais importante, para uma visão global da escola. Estas reuniões iniciadas em 1971 constituíram-se no núcleo do atual conselho técnico.

Começava a surgir um trabalho planejado de profilaxia, que já se encontrava subjacente no trabalho de informação e orientação sexual com os alunos e nos grupos operativos com os professores. As solicitações passaram a ser examinadas dentro dessa perspectiva.

Quando, neste mesmo ano, chegou-nos o pedido de um ciclo de palestras para as mães do jardim de infância, vimos um momento oportuno para implantação da ação preventiva. Nosso objetivo era, a partir de um melhor esclarecimento às mães e de sua integração na escola, dotar o estabelecimento de condições

sadias no início da escolaridade, prevenindo situações conflituosas no primário. Para tanto, as mães foram agrupadas de acordo com a faixa etária de seus filhos e o tema "fases de desenvolvimento da criança" foi trabalhado operativamente.

Apesar de nossa linha de ação estar-se estruturando em bases preventivas, não raras vezes, para atender às necessidades da instituição, realizávamos trabalho com características terapêuticas, que se desenvolvia através do atendimento de grupo ou individualmente. Como exemplos dessa ação terapêutica citamos duas atividades realizadas em 1971:

1. Foi trazida para a reunião de grupo, pelos professores do jardim de infância, a informação de que algumas crianças não conseguiam ficar na escola sem a presença das mães. Dava-se ênfase na dificuldade das mães em manejarem esta situação. Resolvemos reuni-las em grupo com o objetivo de *trabalhar* esta dificuldade. Este grupo teve sete reuniões, com uma hora semanal. Foi encerrado no momento em que as crianças conseguiram ficar bem na escola.

2. Outro grupo de crianças apresentava dificuldades de adaptação, necessitando a presença das mães. Identificados os casos-problemas através de atendimento individual das crianças, foram encaminhados a tratamento especializado. No caso em que se observou dificuldade de manejo por parte da mãe, esta recebeu orientação individual, aplicada também à professora.

Numa visão retrospectiva do trabalho que realizávamos, cabe referir que já estava implícito, na atividade por nós desenvolvida, a ação terapêutica e preventiva. Reportando-nos aos grupos de informação e orientação sexual realizados em 1968, podemos ver esboçadas as linhas em que nos movimentaríamos: ação terapêutica, quando atendemos o problema surgido no grupo de alunos, e ação profilática, quando estendemos o trabalho a todos os alunos do 4.º ano, e quando decidimos fazê-lo sistematicamente.

A valorização conferida pelos assistentes e pela coordenadora que participavam dos grupos operativos fez com que a direção solicitasse, em 1971, que este trabalho fosse estendido aos demais cursos. Isto veio ao encontro do que julgávamos importante fazer na escola, como psicólogos. Formamos um grupo com alguns professores do curso ginasial e dois grupos no curso colegial, tendo o reitor participado de um destes.

Neste ano, estamos com nove grupos operativos, dos quais participam a diretora do colégio, três assistentes de curso, seis coordenadores pedagógicos, três orientadores educacionais e 123 professores pertencentes a todos os cursos mantidos pelo colégio, que são atendidos semanalmente. Com isto, atingimos uma situação que consideramos de suma importância para o estabelecimento de um clima de saúde mental na instituição. Os grupos operativos permitem que as tendências da instituição sejam manejadas no sentido de identificar os emergentes construtivos para transformá-los em atividades e de prevenir e solucionar situações conflituosas (4), (5).

4. Comentários e conclusões

O relato de nossa experiência tem por objetivo mostrar que o psicólogo escolar não pode limitar a sua atuação ao gabinete, atendendo individualmente a alunos e a professores, mas deve buscar a visão integrada da instituição. Para nós, a forma mais adequada de obter esta visão é através dos grupos operativos, dos quais participem o *staff* da instituição.

A escola se constitui no núcleo da comunidade, cuja população-alvo é mais suscetível de receber influências por ser o caminho natural por onde passam os jovens, em fases importantes de seu desenvolvimento.

A promoção de saúde mental é, portanto, a coluna mestra do trabalho em escola.

Consideramos que a atividade de maior valia com a qual o psicólogo escolar poderá beneficiar em saúde mental não só a instituição mas a comunidade é o trabalho de profilaxia.

Acreditamos que nosso trabalho pôde-se desenvolver nessa linha de ação que traçamos porque tivemos o apoio e o estímulo, sempre presentes, das pessoas que ocuparam e ocupam os postos de direção na escola.

Referências bibliográficas

1. Bleger, José. *El grupo como institución y el grupo en las instituciones.* In: Temas de psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Nueva Visión, c1971. p. 87-104.

2. ———. *Grupos operativos en la enseñanza.* In: Temas de psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Nueva Visión, c1971. p. 56-86.

3. ———. *Psicohigiene e psicología institucional.* Buenos Aires, Ed. Paidós, s.d.

4. Faria, Carlos Gari *et alii. Comunidade terapêutica.* Trabalho apresentado ao VIII Congresso Nacional de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental. Porto Alegre, 1 a 7 de outubro de 1967.

5. ———. *Grupo operativo.* Trabalho apresentado ao VIII Congresso Nacional de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental. Porto Alegre, 1 a 7 de outubro de 1967.

Bibliografia

Grimberg, L. *et alii. El grupo psicológico*; en la terapéutica, enseñanza e investigación. Buenos Aires, Editorial Nova, 1959. p. 234-46, 297-309.

Menzies, I. E. P. & Jaques, E. *Los sistemas sociales como defesa contra la ansiedad.* Buenos Aires, Paidós, 1969. 124p.

Pichon-Riviére, Henrique & Fundia, Toba A. de. *Grupos operativos de la enseñanza de la psicología y de la psiquiatría.* Trabalho apresentado ao IV Congresso Latino-Âmericano de Psicologia de Grupo. *Revista de Psiquiatria Dinâmica,* Porto Alegre, v. 4, p. 2-4, jun. dez. 1964.

——— & ——— Técnica de los grupos operativos. *Acta Neuropsiquiátrica,* v. 6, p. 32, 1960.