

Educação Dialógica, os Limites e as Possibilidades da Psicologia no Âmbito Escolar

Letícia Tereza de Arruda¹
Gizele Geralda Parreira²

Resumo:

Este artigo visa apreender a psicologia escolar sob a perspectiva da relação dialógica como princípio da existência humana, intencionando encontrar o verdadeiro sentido da educação na atualidade. Igualmente, ressalta-se o diálogo entre as pessoas e a visão da totalidade humana como elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho considera o diálogo como causador do encontro entre professor e aluno, e facilitador do desenvolvimento de tal processo. Assim, frente aos limites e possibilidades da psicologia escolar, é por meio do diálogo que as relações: aluno, professor e família são consideradas neste estudo, evidenciando a importância de ressignificar a totalidade da existência da pessoa, possibilitando-a reconhecer-se como humano, através do encontro com o outro, consigo e com o mundo.

Palavras-chave: relação dialógica, existência, limites, possibilidades.

Introdução

O homem em sua diversidade traz para psicologia desafios em todos os aspectos, sejam eles emocionais, sociais, espirituais, físicos ou culturais. Pois, ele é um ser em construção; e como tal, está sempre em transformação. Assim, a psicologia segue as mudanças abrangendo seu conhecimento acerca do homem atentando-se as suas manifestações diante do fenômeno que o cerca. Atualmente essa “ciência” encantadora e complexa, é aplicada nas empresas, nos hospitais, nas clínicas, nos presídios e delegacias, nos centros de atendimento a comunidade e nas instituições de ensino, tendo como objetivo principal o bem estar do ser humano.

Dessa forma, não poderia ser diferente na educação. Essa união, entre a psicologia e a educação, nos mostra que é preciso um olhar especial aos primeiros passos do ser humano fora da proteção que a instituição familiar oferece. Para tanto é necessário compreender que esse ser vem de encontro ao outro, construindo a consciência de si, primeiramente, a partir da relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Isto posto, é importante acrescentar que Aranha (1996) demonstra que a “educação mantém viva a memória de um povo e dá condição para a sua sobrevivência sendo uma

¹ Psicóloga Escolar e Psicóloga Clínica pela PUC-Goiás. Coordenadora do Programa de Reabilitação Profissional na empresa OSCEIA. E-mail: terezapsi26@gmail.com

² Psicóloga pela PUC-Goiás. Doutora e Mestre em Educação pela PUC-Goiás. Gestalt-Terapeuta pelo ITGT-Goiás. Docente do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia. Email: gizele.p@terra.com.br

instância mediadora fazendo possível a reciprocidade entre individuo e sociedade” (p.15). A educação que é conhecida hoje passou por várias mudanças, como, por exemplo, a pedagogia que surge para criticar e transmitir ou até mesmo modificar a herança cultural da mesma antes das instituições voltadas para a aprendizagem.

A psicologia, no entanto, se faz necessária na escola a qual Aranha (1996) relata não ser uma ilha, mas sim, uma parte do mundo que reflete as disparidades e as lutas sociais, sendo um instrumento fundamental para a transformação de ideologias (p.16).

Novaes (1970) nos traz um novo conceito de escola quando afirma que é um meio do ser humano aprender a ser criador na sua comunidade, favorecendo experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento em um desenvolvimento individual com a vivência em grupo. Para Novaes (1970), “a escola deve levar em conta as diferenças individuais na sua dinâmica de grupo, pois, por mais que se queira tornar o grupo homogêneo e equilibrado, não é possível e nem recomendável” (p.95). A escola, portanto, é composta por realidades e experiências diversas que os alunos trazem de suas vivências nas famílias ou em qualquer grupo que pertença. Essa rede de relações encontrada nas instituições escolares é fundamental para o desenvolvimento afetivo, emocional e principalmente social do ser humano, o qual só se reconhece como tal quando enxerga no outro a si mesmo.

Sendo assim, ressalta-se que a psicologia escolar começa a configurar-se no primeiro terço do século XX, com o apoio da dimensão projetiva ou tecnológica e da dimensão técnica ou prática da psicologia da educação e do ensino (Coll, 2000). De acordo com Reis e colaboradores (2007) a psicologia voltada para a pedagogia no início do século XX, no Brasil, se desenvolveu de modo positivista e experimental. Assim, a Psicologia se fundamentava no atendimento e diagnóstico de “alunos - problema” ou “inaptos” em relação aos demais alunos da mesma idade.

Ainda em relação ao surgimento da psicologia escolar, Novaes (1970) afirma que a sua origem tem bases sólidas nos estudos feitos pelos biólogos evolucionistas da segunda metade do século XIX, tendo entre eles grandes psicólogos como Wundt, Binet, Galton, Burt, Clapaède, Cattell, Thorndike, Baldwin entre outros que juntamente com colaboradores no estudo do desenvolvimento infantil do século XX, fazem da psicologia escolar atual uma área que cresce cada vez mais em suas pesquisas e atuações.

A utilização dos estudos psicológicos nas escolas surgiu com a necessidade de se ter uma nova concepção de infância, pois até o final do século XVII, a criança era percebida como um adulto em miniatura. Quando, então, percebeu-se que para compreender o universo infantil é fundamental conhecer o seu crescimento, seu funcionamento, enfim seus estágios de

maturação e sua maneira peculiar de apropriar-se do mundo a sua volta.

Para Loureiro (2008), no Brasil, como também em outros países, a psicologia e a pedagogia diante da urbanização, da industrialização e da demanda escolar, se uniram no início do século XX, “sonhando construir uma psicométrica e uma pedagogia a serviço de uma sociedade sem classes, porém igualitária.” No entanto, os primeiros estudos relacionados a aplicação dos testes psicológicos na educação se deram por meio da medicina, tendo em suas principais correntes teóricas a orientação da neuropsiquiatria e da psicofísica.

Contudo, com o passar do tempo, percebeu-se que para haver atuação do psicólogo na educação somente aquilo não bastava, seria preciso, além de uma formação básica que permite conhecimentos a “respeito do comportamento humano, em seus determinantes individuais e socioculturais”, é necessária uma formação especializada habilitando, assim, o profissional a atuar na área educacional (Maluf, 2007, p.69).

Coll (2000) apresenta a psicologia escolar tendo como principal objetivo a intervenção psicoeducativa na escola, a qual se refere a um trabalho direcionado a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, como também o atendimento para os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, atraso no desenvolvimento cognitivo e transtornos de comportamento. O psicólogo escolar, também deve auxiliar a escola no planejamento de programas educacionais, colaborando no crescimento da qualidade e eficácia do processo educacional (Khouri, 1984).

Para Novaes (1970), o psicólogo escolar tem a função preventiva relacionada aos processos de identificação, de avaliação e de re-educação sendo intermediador nas relações sociais tendo um papel de neutralização, integração, diferenciação e de informação sempre buscando um trabalho junto a família e a comunidade.

Corroborando Novaes, Maluf (2003) assevera que cabem ao psicólogo escolar tarefas que dizem a respeito às interações próprias do processo educacional e das situações de aprendizagem abrangendo indivíduos, famílias e sociedade.

Araújo *et al* (2006) em seus estudos em relação a Psicologia Escolar com o apoio da teoria construtivista, afirma que a sua atuação está “ancorada na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações recíprocas de significados que acontece entre os indivíduos, influenciando sua subjetividade” (p.67).

Assim, tais autores citando Araújo (1995), apresentam o psicólogo escolar como responsável por criar uma unidade de análise em que as ações preventivas são realizadas por meio de um espaço de interlocução com e entre os professores a fim de privilegiar não

somente os aspectos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, como também os aspectos intersubjetivos. Nesse movimento, o psicólogo estaria contribuindo para a conscientização dos papéis, funções e responsabilidades de cada um que participa das redes interativas do contexto escolar.

O psicólogo escolar de acordo Khouri (1984), também atua na identificação de situações e comportamentos que possam prejudicar o sistema educacional, buscando novas maneiras de atuar “que considerem e atendam à visão integral homem-mundo e a concomitante organização” (p.4), desempenhando um papel de facilitador dos grupos de encontro promovendo a identificação e a discussão a procura de novas maneiras de resolver eventuais dificuldades encontradas no trabalho coletivo.

Ainda segundo a autora supracitada, a atuação do psicólogo escolar é voltada para um individuo que é inserido na sociedade, ao contrário do que o dualismo cartesiano propõe. Por isso, o “psicólogo escolar é parte de um grupo”: a escola; instituição na qual deve haver a existência de:

Contribuições e propostas para uma discussão com este grupo, sem nenhuma imposição, trabalhando participativamente, sem tentar, de modo onipotente, impor as suas soluções, e sem aceitar a delegação de poderes que muitas vezes, indevidamente, lhe é feita pelo grupo ou por indivíduos (Khouri, 1984, p.6).

E para tal, percebe-se que o psicólogo escolar vem adotando novas, criativas e variadas formas de atuação, reconhecendo a “importância das redes de interações entre o professor e o aluno; o valor das pedagogias colaborativas, dos diálogos nas salas de aula, da ajuda mútua por meio de tutorias, e, sobretudo conhecimento dos avanços da ciência psicológica contemporânea” (Maluf, 2003, p.71).

Isso porque, em função do sofrimento que a humanidade vivenciou durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, e, diante dos conflitos desgastantes causados pelo capitalismo opressor, atualmente predominante na sociedade contemporânea, a psicologia percebeu o quanto o ser humano vem perdendo a sua identidade frente aos problemas políticos, econômicos e sociais por ele experimentados em todo este contexto.

Desse modo, inconformados com a ideologia capitalista [sociedade impessoal, mecânica e possuída pelo dinheiro], Martin Buber e Emmanuel Mounier ressaltam em suas teorias o resgate da pessoa humana como um ser relacional fundamentando-se na existência, no encontro e no diálogo.

Em sua teoria Buber (1974) nos mostra o homem como um “ser de relação” partindo da idéia de que a relação está permanentemente “entre” o homem e aquilo que lhe defronta,

partindo do pressuposto do que chamou de palavra-princípio (EU-TU e EU-ISSO). O EU se refere ao homem que vai de encontro ao TU ou ao ISSO (objeto).

Assim, “o EU de uma palavra-princípio é diferente do EU da outra. Isso não significa que existem dois “Eus”, mas sim, a existência de uma dupla possibilidade de existir como homem” (Zuben, 1974, p. XLVII). A existência humana se constitui no fenômeno da “relação ontológica EU-TU e da experiência objetivante EU-ISSO” (Zuben, 1974, p. XLVIII). Buber (1974) afirma que o EU só se reconhece como tal, quando há diante de si, outro ser que possa se relacionar: “Relação é reciprocidade. Meu TU atua sobre mim como eu atuo sobre ele” (p.18). E o “homem se torna EU na relação com o TU” (p.32).

A relação EU-TU são duas possibilidades de ser-homem. A existência no seu emergir é transformação e se desenvolve numa constante alternância destas duas atitudes. A história se passa entre estas dimensões da existência: Eu da relação é uma pessoa; é o Eu da separação um ser isolado (Borges, 2005, p.77).

Na busca incessante de compreender a existência humana, Santiago (2006) reafirma que o homem é um ser de relação, sendo impossível “compreendê-lo isoladamente, mas apenas na sua relação com o mundo”. Desse modo, por meio de suas experiências se faz um ser essencialmente vinculado à comunidade.

A vivência dialógica proposta por Buber, como forma de existência, está na relação dialética do homem “com o outro, com o mundo e com o transcendente”. Permitindo, assim, a formação a partir do compromisso com o mundo, elaborando e, ao mesmo tempo, possibilitando a “incorporação dos valores concernentes ao humano e que conduz os indivíduos a se desenvolverem de maneira autônoma e autêntica” (Santiago, 2006, p.01).

Ainda de acordo com essa perspectiva, é interessante salientar que na existência dialética em que o homem se constrói e se reconhece como tal, a partir da relação contínua de conflitos de exteriorização e interiorização, Mounier, mencionado por Reale (1991, p. 735), reformula o pensamento personalista, iniciado por Renouvier em 1903 e retrata a pessoa como sendo “uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas [...] só existe enquanto voltada para os outros, só se conhece através dos outros, só se encontra nos outros”. Acrescentando que, “quando a comunicação se reduz ou se corrompe, então perco-me a mim mesmo”.

Segundo Abbagnano (2000) o movimento personalista conduzido pelo filósofo Emmanuel Mounier em meados de 1930, com a fundação da revista *Espirit* (1932),

É uma doutrina ético-política que enfatiza o valor absoluto da pessoa e seus laços de solidariedade com as outras pessoas, em oposição a coletivismo (pessoa como unidade numérica), e ao individualismo (enfraquecimento dos laços de solidariedade entre as pessoas); pessoa como auto-relação ou

consciência (p.759).

Mergulhado no pensamento personalista de Mounier, Peixoto (2009) retrata a pessoa como um ser absoluto valendo por si mesmo; “um ser integral dotado de corpo e alma, desejos, liberdade, responsabilidade e transcendência, capacitado a conhecer, decidir, de responsabilizar-se na sua construção nas relações consigo, com os outros, [...] com o meio natural e social” (p.31).

Portanto, para Mounier (1964) a pessoa não é um objeto, muito menos um ser isolado, mas, se constrói e se reconhece na comunidade. Corroborando Buber, a teoria de Mounier vai contra o individualismo, em que a pessoa é centrada sobre si mesma, propondo a descentralização desta, “revalorizando a vida das pessoas e da vivência comunitária” (Peixoto, 2009, p.25). A pessoa só existe na medida em que existe para os outros num movimento iniciado na primeira infância. “As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se reconhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros” (Mounier, 1964, p.63).

Desse modo, é importante salientar que a educação é uma rede relacional, na qual as “interações estabelecidas em meio as relações humanas acabam suscitando um respaldo, no que diz respeito às formas de comunicação entre as pessoas, o que abre caminho para uma dimensão estritamente humana, o diálogo” (Elias, 2008, Informação verbal)³.

No entanto, as relações humanas atualmente desmoronadas e mal cuidadas, geram condições ideais para desenvolvimento do individualismo, da racionalidade e da objetividade excessiva (Elias, 2008). Assim, o diálogo se torna relevante, não pela forma pejorativa de se comunicar enraizada na despersonalização do homem, mas, por ser a chave principal da construção da identidade humana, tornando-se ferramenta essencial na relação professor-aluno no âmbito escolar.

Portanto, “a educação formativa do homem que deveria fluir para autonomia e realização do ser, atuando numa contradição, pois, as formas dominantes de concepções e políticas educativas, assumem uma postura desintegradora, individualista e repleta de conteúdos subordinados a processos produtivos excludentes” (Elias, 2008, Informação verbal).

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo incentivar e acompanhar as mudanças que o diálogo provoca na rotina de uma escola nas possibilidades e limites da psicologia no âmbito escolar, promovendo o encontro professor-aluno e escola-família por meio do diálogo,

³ Informação Verbal recebida no Seminário de Pesquisa do Programa de Doutorado em Educação - PUC Goiás, em Outubro de 2008.

sensibilizando o aluno, o professor e a família de seus papéis na relação dialógica dentro da comunidade escolar.

Enfim, o fenômeno do ato educativo se constitui na relação do mundo vivido do aluno e do professor. Esses mundos se encontram e se integram mediados pelo diálogo, assim, possibilitando a mudança (Elias, 2008), a qual se dá lentamente em um processo doloroso de descobertas, pois educar é amar, é ser responsável por aquilo que ama independente de como ou onde se encontra; educar é uma opção de fé pela arte de mediar o conhecimento ao outro que se fundamenta no encontro.

Método

Participantes

Participaram deste estudo cento e setenta crianças do 2º ao 6º ano do ensino fundamental e dez adultos do ensino especial da rede pública estadual de ensino. Tomaram parte também treze professores, duas coordenadoras e setes funcionárias englobando as equipes de gestão, limpeza e merenda.

Instrumentos

Utilizou-se treze questionários, lápis de cor, cola branca, cinco papéis cartão, dez cartolinas, máquina digital, sete caixas de madeira decoradas, pôster informativo sobre DSTs, televisão, videocassete, DVD, fantoche, jogos didáticos, um caderno de registro e uma sala contendo uma mesa e vinte cadeiras.

Procedimentos

O estágio de Psicologia na escola-campo foi realizado no decorrer do ano de 2009. Iniciado em fevereiro, na segunda semana, e encerrado na segunda semana de dezembro, portanto, o trabalho foi desenvolvido em dois semestres de acordo com o calendário escolar.

Com a apresentação de três estagiárias à instituição de ensino, sendo duas concluintes e uma cursando o 9º período do curso de Psicologia pela PUC – Goiás; foi realizado o reconhecimento da estrutura física da escola e observações com a duração de mais ou menos 40 minutos em sala de aula, mediante a autorização do professor, a fim de conhecer a dinâmica de cada turma. Para isso, as estagiárias tinham em mãos dois roteiros de observação: da escola e da relação professor-aluno, os quais eram preenchidos após a observação.

Foi realizado no intervalo de aproximadamente de quatro meses, atividades voltadas

para a necessidade primordial de cada turma. Com essa finalidade, horários foram estabelecidos juntamente com os professores e a coordenação. Assim, uma vez por semana durante 50 minutos, a responsabilidade pela sala de aula coube as estagiárias de Psicologia.

Na primeira semana, todas as salas desenvolveram a mesma atividade. Os alunos confeccionaram seus próprios crachás, com foto, e suas próprias regras, escritas em uma cartolina, as quais todos deveriam seguir.

Feito isto, houve a distribuição de caixas de madeira, com o objetivo de fazer um levantamento das necessidades dos alunos de cada sala; a fim de que estas pudessem ser trabalhadas pelas estagiárias de psicologia. Assim, cada turma ficou responsável em garantir que o projeto da “caixinha do segredo”, pudesse fazer com que as queixas e desabaços dos alunos chegassem até as estagiárias, no intuito de fortalecer e melhorar o convívio entre os colegas de sala, os professores e os demais funcionários da escola. Da mesma forma, os professores receberam a mesma orientação.

As atividades propostas que se seguiram, tiveram os seus conteúdos e objetivos direcionados a questões retiradas dos relatos deixados na “caixinha do segredo” e da observação do funcionamento dos alunos dentro e fora da sala de aula. Desse modo, questões sobre sexualidade, drogas, comportamentos agressivos e violência foram trabalhados no 5º ano “A” e no 6º ano “A” e “B”.

Nas demais salas, onde os alunos são menores, foram realizadas brincadeiras, jogos e sessões de filmes, com a o objetivo de fazê-los entender que onde as regras são seguidas e os valores respeitados, todos vivem bem.

A partir de queixas dos professores, as quais foram apresentadas em reuniões dialogadas, por meio de questionários respondidos e em breves conversas individuais, o trabalho, inicialmente realizado em grupo com os alunos, passou a ter um enfoque mais específico. Saiu-se do trabalho de grupo nas salas para a escuta clínica individualizada daqueles alunos citados, pelos professores, como “casos problemáticos”; e ainda a escuta clínica de alunos que procuraram voluntariamente o serviço da psicologia escolar realizado pela estagiária. Dessa forma, organizou-se um horário de acompanhamento para cada aluno.

Diante da nova proposta de intervenção e com a saída de duas estagiárias no segundo semestre de 2009, houve a preocupação em acolher, além dos alunos, os responsáveis por estes [os pais ou responsáveis], mediante a necessidade de torná-los cientes do comportamento e do desempenho escolar de seus filhos. Para tanto, os responsáveis foram convidados a estar presentes na escola no dia e na hora marcada pela coordenadora ou pela estagiária de psicologia ou ainda, quando procuravam espontaneamente o trabalho da

estagiária.

Antes de chamar qualquer responsável a escola, primeiramente, havia o acompanhamento do aluno por meio da observação dos professores e da estagiária. Após identificar algum comprometimento seja no comportamento, nas atividades escolares ou até mesmo no relacionamento em casa e que pudesse comprometer o desempenho escolar, o aluno era chamado para um diálogo, no qual sua percepção acerca do que era colocado como queixa a seu respeito, era ouvida e discutida com a intenção de ampliar sua consciência sobre suas atitudes quando inadequadas. Mas também, com a intenção de abrir espaço para que ele pudesse participar de modo mais efetivo, na busca de soluções para o enfrentamento surgido.

Em uma sala com uma mesa e cadeiras o diálogo se iniciava com o intuito de estabelecer o vínculo necessário para que o aluno pudesse confiar na estagiária o bastante, e expressar tanto seu pensamento, quanto o seu sentimento, partindo em busca da resolução mais adequada diante do que emergia como problema.

Resultados e Discussão

A proposta do campo de estágio da psicologia escolar intencionou desenvolver um trabalho coeso entre professores, alunos e demais funcionários da instituição, tentando promover, por meio de estratégias flexíveis, proporcionar as condições necessárias ao adequado processo ensino-aprendizagem escolar na instituição.

Após o reconhecimento do espaço físico da instituição e ao ter o primeiro contato com o corpo docente, notou-se entre os professores a crença de que a psicologia resolveria todos os problemas de comportamento e aprendizagem retirando o aluno “problema” da sala de aula, responsabilizando-o e aos demais funcionários pela má formação educacional e convivência dentro da escola.

Inicialmente as atividades propostas foram realizadas uma vez por semana em cada turma. Ao colocar as regras nas turmas que os próprios alunos escolheram e ao fazer várias atividades direcionadas a problemas específicos, os professores solicitaram à coordenação a mudança de estratégia do estágio na instituição, por não atenderem as suas expectativas.

Para Reis (2007) os “professores e os demais funcionários não compreendem o efetivo papel do psicólogo no âmbito escolar passam a esperar deste uma atuação em questões nas quais julgam não ter competência para solucionar” (p.6). Desse modo, a psicologia escolar é vista como aquela que poderá resolver rapidamente questões direcionadas apenas ao aluno, ou seja, para os professores da instituição onde realizou-se o estágio, verificou-se que as mudanças devem acontecer somente por intermédio do acompanhamento do “aluno-

problema”. Essa visão limitada “encara o problema de forma míope, reduzida, sem considerar suas causas complexas e multideterminadas” (Reis, 2007, p.6).

Notou-se ainda, com o acompanhamento individual [escuta clínica] dos alunos indicados como “problema”, que a maioria carregava consigo queixas de seus professores referentes ao mau comportamento e ao baixo desempenho escolar. Tais alunos, além de aderir às propostas para resolver os problemas trazidos, por meio da relação dialógica começaram a procurar o serviço da psicologia como apoio dentro da escola, por livre e espontânea vontade. O que teve início a partir de queixas docentes tornou-se opção discente. Como foi o caso da aluna G. de 11 anos de idade, a qual procurou a estagiária a fim de fazer uma importante revelação.

G, diante da estagiária, em uma frase declarou a sua angústia: *“Meu avô é pedófilo, porque tentou me agarrar três vezes.”* Assustada pediu à estagiária que não contasse a ninguém o seu segredo, por medo de acontecer algo consigo, se seus responsáveis soubessem do relato.

Esbanjando abandono, tímida, delicada, com olhar baixo e a apresentando não se importar com as roupas sujas e cabelos despenteados, G. disse que sofre e sente muita dor de cabeça toda vez que lembra dos momentos em que ficava sozinha com avô.

Nesta situação, por tratar-se de um relato de natureza grave, por meio da orientação da supervisora de campo, a estagiária observou à aluna que seria melhor para a sua segurança, que sua queixa pudesse ser levada à coordenação do colégio; para que esta verificasse a maneira mais adequada de resolver o seu problema, e, principalmente buscasse protegê-la de qualquer coisa que pudesse comprometer ainda mais a sua integridade. Dessa maneira a aluna, além do acompanhamento na escola, recebeu um encaminhamento para a psicoterapia individual.

Ao relatar o caso da aluna G., é importante ressaltar a confiança da garota ao se entregar ao diálogo com a estagiária, numa relação totalitária de ação face-a-face realizada por meio do encontro. Este, o qual torna o homem em EU na relação com o TU, em que o “TU se manifesta como aquele que simultaneamente exerce e recebe a ação” (Buber, 1974, p.34). Todavia, o importante na relação dialógica, é compreender a existência humana, ou seja, o ser humano como humano no encontro constituído no diálogo entre EU e TU. Só assim o vínculo pode ser estabelecido entre o comunicador e o ouvinte e vice-versa.

Enfatizando o movimento dialético construído através do diálogo, Santiago (2008) revela o encontro dialógico como um vínculo estabelecido de ser para ser, no qual se remete ao outro, propondo uma ação educativa na perspectiva de uma relação ontológica que define o

caráter pedagógico porque define o humano.

Afinal, adotando a perspectiva dialógica, a educação é apresentada como um processo essencial, formando-se e transformando-se em “consequência do vínculo de confiança existente entre pessoa, ela é uma responsabilidade pessoal assumida por todos com o mundo” (Santiago, 2008, p.44).

Dessa forma, tendo o conhecimento da responsabilidade da relação dialógica na construção da educação, durante as paradas pedagógicas da escola e as aulas de educação física [as quais são ministradas por outro professor], a escuta clínica foi direcionada também aos professores. No entanto, os momentos em que o professor poderia se expressar, colocar suas dúvidas buscando, juntamente com a coordenadora e a estagiária de psicologia, meios de facilitar e melhorar o seu desempenho como profissional, muitas vezes foi recusado, diante de justificativas como falta de tempo por estar ocupados com outras atividades, mesmo apresentado a necessidade do acompanhamento e devidos encaminhamentos.

Segundo Peixoto (2009), a educação personalista se dá através da comunicação entre educadores-educandos, educandos-educandos e educadores-educadores o ato do diálogo:

Desempenha um papel de mediação entre sujeito e o seu interlocutor (homem ou mundo). Por meio do diálogo, escutamos, interrogamos, compreendemos e nos posicionamos. O diálogo nos permite assumir uma atitude de “espanto” e “admiração” ante o desconhecido, não só para contemplá-lo, mas para compreendê-lo em profundidade, buscar a sua essência (p.82).

Neste contexto, o professor carregado de atividades burocráticas e com a crença de que a psicologia atua unicamente frente aos distúrbios de comportamento e transtornos de aprendizagem do aluno, sem perceber, assumi uma posição restrita ao qual Freire (1997) retrata como uma educação bancária onde o “homem é simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (p.66), enchendo os educandos de conteúdos inúteis dificultando o pensar autêntico.

Evidenciando a despersonalização do verdadeiro papel de mestre na relação professor-aluno, Elias (2008) frente aos desafios da acomodação no processo de mediação do conhecimento, o professor:

Assume todo o processo da relação ensino-aprendizagem, perdendo o espírito real desta, subordinando-se apenas às regras, aos conteúdos, aos cartões de ponto, as pautas e as convenções curriculares enfim, os quais o cristalizam como um mero ‘ensinador’, fazendo-o reduzir o aluno a um simples objeto dos seus ensinamentos (Informação verbal).

Desse modo, Peixoto (2009) enfatiza a importância de uma pedagogia cujo objetivo é o despertar da pessoa tomando consciência do compromisso real com os projetos de

humanização, dispondo de uma ruptura do comportamento individualista. “É, portanto, um despertar para o outro e para a vida comunitária, tendo como mediação desta relação a postura dialógica” (Peixoto, 2009, p.67). É imbuído, nestas relações de aluno-aluno, professor-aluno, escola-família, que o homem aprende a ser pessoa, aprendem a ser seres humanos.

Porém, ao estabelecer o homem como um ser comunitário e relacional, não poderia anular a participação da família intrínseca na instituição escolar. A priori, “falar de educação no atual contexto histórico é falar de um processo institucionalizado, isto é, escolarizado” (Peixoto, 2009, p.70) justamente porque a família, a qual tem uma importância fundamental no processo de formação da pessoa, se ausenta e passa toda responsabilidade de educar para a escola. Por isso, a situação é preocupante, pois o papel educativo mais geral desenvolvido pela família é insubstituível.

Conseqüentemente, no decurso de conflitos e problemas escolares, observa-se que a maioria dos alunos envolvidos têm suas famílias ausentes. Alguns moram com parentes [tia, avó etc.], ou foram rejeitados pelos parentes, tendo como casa os abrigos para menores; outros moram apenas com o pai ou a mãe. Envolvidos emocionalmente, os alunos demonstram em suas ações a triste realidade em que estão inseridos.

Deste modo, com várias queixas em sua ficha referente ao baixo desempenho escolar, o aluno G., de 11 anos de idade, mora com a mãe [faxineira], a avó [aposentada] e a irmã mais velha [estudante]. Durante o acompanhamento psicológico na escola, G. demonstrou desinteresse pelas atividades escolares, baixa frequência às aulas e muitos conflitos com os colegas de sala; diz se sentir sozinho em casa; pois, a mãe trabalha período integral com direito a folga um dia na semana; às vezes chora e pede para ir embora justificando estar com dor de cabeça. Diferentemente de outras mães, a mãe do G. sempre procura saber sobre o desempenho escolar do filho, apesar do pouco tempo que pode destinar a ele.

Isto posto, Sarti (1996) citada por Aun e colaboradores (2005), mostra que as relações familiares de classes sociais de baixa renda [em contexto de vulnerabilidade] mesmo sendo caracterizadas por uma solidariedade, reciprocidade e lealdade, estas famílias estão mais sujeitas as rupturas decorrentes do desemprego, emprego incerto, uniões instáveis, havendo uma relação entre condições socioeconômicas e estabilidade familiar: famílias desfeitas são mais instáveis, famílias pobres se desfazem mais facilmente. “Assim, práticas efetivamente humanas, como a educação escolar sobremaneira acabam influenciadas pelo modelo de estrutura social, política, econômica e cultural em que o homem está inserido” (Elias, 2008, Informação Verbal).

O diálogo com a família, além de resgatar o seu papel na escola, conscientiza as

peças incluídas na comunidade da importância do escutar e falar na busca de novas estratégias, a fim de promover condições necessárias para uma educação autônoma e libertadora. Entretanto, a autonomia e a liberdade começam dentro das relações familiares.

No que se refere ao caso do aluno G., a ausência imposta pelo contexto social e econômico da mãe pesa sobremaneira na intensificação dos conflitos do filho, tornando-o inapto em suas relações e interações escolares. Inapto e passivo em fazer diferente. G., em função do ‘abandono’ sofrido se entrega a passividade e a falta de vontade em fazer diferente, mesmo diante da disponibilidade da estagiária em ouvi-lo sobre suas angústias.

No intuito de salientar a liberdade como um dos principais objetivos da educação, Peixoto (2009) referindo Mounier (1990) delinea a pessoa como um ser de liberdade, capaz de definir, de construir o seu caminho, por isso a “educação não pode, pois, pretender moldar a criança ao conformismo de um meio familiar, social ou estatal, e nem pode se restringir a adaptá-lo à função ou ao papel que julgará como adulto” (p.822), mas como autônoma e responsável de suas próprias ações.

Isto posto, conclui-se que a psicologia no âmbito escolar encontra, mesmo diante de seus limites, suas possibilidades de ressignificação do ser humano, por meio de uma proposta de trabalho alicerçada nos princípios da relação dialógica.

Tanto assim, que ao final do trabalho realizado no campo escolar, a estagiária recebeu a proposta de permanecer na instituição por meio de um ‘contrato especial’, o qual a colocará como membro participante do projeto *Mais Educação*, por ter sido considerada pela coordenação da escola-campo, a profissional adequada e capacitada para trabalhar nas oficinas de tal projeto e intituladas como: *Prevenção e Promoção da Saúde*.

Isto, sem dúvida, confirma o reconhecimento do trabalho desenvolvido no campo, o qual teve como eixo fundamental o diálogo autêntico, genuíno e confirmador do outro como ser humano em potencial.

Referências

- Abbagnano, Nicola (2000). *Dicionário de Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Aranha, Maria L. de Arruda (1996). *Historia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- Araújo, Claisy Maria M. & Almeida, Sandra Francesca C. (2006). Psicologia institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em: Almeida, Sandra Francesca C. (Org.) *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.
- Aun, J. G., Coelho, S. V. & Vasconcellos, M. J. E. (2005). Família em contexto de pobreza. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos*. (pp. 224-233, v.1) Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa.
- Buber, Martin (1974). *Eu e Tu*. 5ª ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Coll, César (2000). *Psicologia do Ensino*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Elias, Gizele G. Parreira (2008). *Martín Buber e Educação*. Seminário de Pesquisa do Programa de Doutorado em Educação - PUC Goiás.

Freire, Paulo (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. Em: Patto, Maria Helena Souza (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo (pp.61-78)

Khoury, Ivone (1984). Educação e Psicologia Escolar. Em: Khoury, Ivone (Org.) *Psicologia Escolar* (pp.1-6). São Paulo: EPU.

Loureiro, Marcos da Silva (2008). Psicologia da educação no Brasil. Em: Miranda, Marília G. & Resende, Anita C. A. (Orgs.) *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura* (pp.19-33). Goiânia: UCG.

Maluf, Maria R. (2003). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. Em: Prette, Zilda A. P. Del (Org.) *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de vida* (pp.59-71). Campinas: Alínea

Maluf, Maria R. (2007). O psicólogo escolar e Alfabetização. Em: Martinez, Albertina M. (Org.) *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.67-92). 2º ed. Campinas: Alínea

Mounier, Emmanuel (1964). *O Personalismo*. Santos: Moraes Editoras & Martins Fontes.

Novaes, Maria Helena (1984). *Psicologia Escolar*. 8º ed. Petrópolis: Vozes.

Reis, Claudia (Orientadora). (2007). *Mitos e verdades sobre a atuação do psicólogo escolar*. Trabalho de licenciatura em Psicologia. Manaus: UFAM. Retirado em fev./2009, do website www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0070.pdf

Santiago, Maria Betânia Nascimento & Röhr, Ferdinand (2006). Formação e Diálogo nos Discursos de Martin Buber. In: 29a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos (2006). Retirado em 7 de novembro de 2009 do Website www.anped.org.br

Santiago, Maria Betânia Nascimento (2008) Diálogo e Educação: Pensamento pedagógico em Martin Buber. Trabalho de pós-graduação em Educação. Recife: UFPE. Retirado em 7 de novembro de 2009 do website www.bdtd.ufpe.br.

Peixoto, Adão José (2009). Pessoa, existência e educação. Goiânia: Editora da UCG & Editora Alínea.

Zuben, Newton Aquiles Von (1974). Introdução. Em: Buber, Martin. *Eu e Tu*. 5º ed. São Paulo: Centauro Editora.