

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELIS REGINA DA ROSA

**PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O
OLHAR DAS FAMÍLIAS: DESVELANDO UM CONTEXTO,
REPENSANDO O CAMINHO**

**LAGES
2016**

ELIS REGINA DA ROSA

**PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O
OLHAR DAS FAMÍLIAS: DESVELANDO UM CONTEXTO,
REPENSANDO O CAMINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Strictu Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade e Co-orientadora: Dra Marina Patrício de Arruda

**LAGES
2016**

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2001).

RESUMO

A presente pesquisa trata da importância de se discutir às possíveis contribuições do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral sob o olhar das famílias. Tem como *lôcus* um Centro de Atenção Infantil Municipal (CEIM), situado nas dependências de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), pertencente a um bairro da mesma cidade. A pesquisa foi realizada com foco no Ensino Fundamental, do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano. Seguimos o modelo de entrevistas semi estruturadas, com oito perguntas de ampla relevância ao tema da pesquisa e que oferecessem coerência com o método de análise proposto. As entrevistas foram feitas com 8 famílias. Utilizamos para tanto, o método de análise de conteúdo. Ao utilizamos análise de conteúdo como instrumento, emergiram categorias de análise: Realidade Explicitada entre o psicólogo que precisa e o desejo e disponibilidade do serviço no CAIC; Psicologia Escolar: o compromisso com a educação integral no CAIC. Durante as análises pudemos constatar que existem importantes diferenças entre esses sistemas (Escolar e familiar). Consideramos que a estruturação de escolas com modelos de atendimento integral, que visem a formações do ser como um todo, necessita de cuidado a pontos primordiais que permeiam o cenário em que a escola funciona, como foi trazido nos dados analisados, a sociedade com suas carências e vulnerabilidades, influenciam diretamente na instituição dos valores morais e existenciais dos cidadãos que se identificam naquele contexto escolar. No entanto, é factível a interdependência e complementaridade entre eles. Essa premissa, nos direciona para estudos e pesquisas futuras tendo o viés investigativo sobre as crenças de diferentes profissionais da escola sob a atuação do Psicólogo Escolar.

Palavras – chave: Psicólogo Escolar. Educação integral. Família .

ABSTRACT

The present research deals with the importance of arguing to the possible contributions of the psychologist in the context of the institutions of education in the city of Lages, SC, prioritizing the demand in schools of integral attention under the look of the families. A Center of Atenção Municipal Infantil has as lócus (CEIM), situated in the dependences of a Center of Integral Attention to the Child and Adolescent (CAIC), pertaining to a quarter of the same city. The research was carried through with focus in Basic Ensino, of 1º (first) to 9º (ninth) year. We follow the model of structuralized half interviews, with eight questions of ample relevance to the subject of the research and that they offered coherence with the considered method of analysis. The interviews had been made with 8 families. We use for in such a way, the method of content analysis. To it we use content analysis as instrument, had emerged categories of analysis: Explicitada reality between the psychologist whom it needs and the desire and availability of the service in the CAIC; Pertaining to school psychology: the commitment with the integral education in the CAIC. During the analyses we could evidence that important differences between these systems exist (Pertaining to school and familiar). We consider that the estruturação of schools with models of integral attendance, that aim at the formations of the being as a whole, needs care the primordial points that permeiam the scene where the school functions, as it was brought in the analyzed data, the society with its lacks and vulnerabilities, influences directly in the institution of the moral and existenciais values of the citizens who if identify in that pertaining to school context. However, it is feasible the interdependence and complementaridade between them. This premise, in them directs for studies and future research having the investigativo bias on the beliefs of different professionals of the school under the performance of the Pertaining to school Psychologist.

Words - key: Pertaining to school psychologist. Integral education. Family .

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC - CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CEIM - CENTRO DE ATENÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CENPEC – Centro de Educação Cultura e Ação Comunitária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS.....	19
OBJETIVO GERAL.....	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
PERGUNTA NORTEADORA.....	20
2. METODOLOGIA.....	23
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	25
2.3 PROCESSO DE PESQUISA.....	26
2.4 PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	27
2.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	28
2.6 ESTADO DA ARTE.....	28
2.7 CAMPO DE PESQUISA : CONTEXTUALIZANDO CAICs.....	31
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
3.1 EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO.....	35
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	42
3.3 EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA - CONSTRUÇÃO HISTÓRICA NO PAÍS.....	55
4. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	65
4.1 REALIDADE EXPLICITADA ENTRE O PSICÓLOGO , A DEMANDA DE ATENDIMENTO E A DISPONIBILIDADE DO SERVIÇO NO CAIC.....	65
4.2 PSICOLOGIA ESCOLAR : O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAIC.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
6. REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	
APÊNDICE 1.....	96
APÊNDICE 2.....	98
APÊNDICE 3.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Direcionamento da Pesquisa	29
Quadro 2: Critério de exclusão	29
Quadro 3 : Classificação das Revistas	30
Quadro 4: Critério de exclusão	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquemas da Entrevista	27
Figura 2: Tripé teórico	34



**Banca Examinadora
23 de Fevereiro de 2016**

Prof.^a Dr.^a Izabel Cristina Feijó de Andrade.
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marina Patrício de Arruda.
Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Lucia Ceccato de Lima.
Membro Interno PPGE

Prof.^a Dr.^a Mareli Eliane Graupe.
Suplente PPGE

Prof.^a Dr.^a Lilia Kanan.
Membro Externo PPGAS

Prof.^a Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício.
Membro Externo – UJS

AGRADECIMENTOS

A Deus a minha vida e tudo o que conquistei.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Izabel Cristina Feijó de Andrade juntamente com a Dr.^a Marina Patrício de Arruda, minha Co-orientadora que não mediram esforços para me apoiarem e incentivarem

A minha turma de mestrado a agradável convivência, o compartilhar de momentos únicos de aprendizagem e alegrias, as grandes amizades que fiz.

Aos sujeitos do estudo, que deram imenso apoio para a realização desta pesquisa.

Finalmente, expresso a minha profunda admiração e gratidão a todos que, de alguma forma, partilharam deste momento ímpar de minha vida.

INTRODUÇÃO

A ideia por desenvolver esse projeto, surgiu pelo meu interesse em contribuir para as reflexões sobre as práticas de psicólogos em escolas e centros de abrangência social para o fomento da educação integral na região de Lages SC.

Ao perceber as relações de aprendizagem estabelecidas em um CAIC, por meio de um estágio acadêmico realizado durante a graduação, vivenciado na instituição CAIC, surgiram, então, anseios por respostas, que mais tarde significariam a escolha em explorar o campo de pesquisa e o caminho da educação apoiado por equipes multidisciplinares em que atuam psicólogos, ou que tenham como proposta o acompanhamento integrado por esse profissional da Psicologia.

Nas pesquisas de Lessa (2010), Lessa e Facci (2011) e Gomes (2012) que estão relacionadas a este estudo e discutem as contribuições da Psicologia Escolar para as práticas relacionadas ao ensino – aprendizagem, apontam o papel do psicólogo como alguém que busca romper a barreira entre os estudantes e suas aprendizagens. Esse posicionamento decorre da expansão das práticas intervencionistas e adaptacionistas dos psicólogos nos ambientes educacionais.

A função e a atuação do psicólogo no contexto educacional ainda é um tema presente nas discussões entre os professores e gestores e, até mesmo, entre os profissionais da área. Assim sendo, enfatizamos, nessa pesquisa, que a presença desse profissional no contexto escolar e o seu envolvimento com a política pública da educação integral gera uma demanda de intervenção junto aos estudantes no período escolar.

Nesse sentido, é pertinente alertar que a atuação do psicólogo na escola não pode se configurar com uma “clinicalização” escolar para adaptar estudantes, pois é viável a validação do universo social em que o estudante interage, em que coexistem fatores de relevante importância para o seu desenvolvimento, de modo que a somatória destes cenários, resultam significativamente, na sua completude educacional e composição de cidadão social.

Compartilhamos a posição de que o psicólogo escolar, a partir de seu campo de conhecimento e atuação, se insere na política pública da educação e construir uma prática mais confiante, mesmo mergulhado à incerteza sobre o que fazer exatamente. Nessa perspectiva, uma atuação “clinicalizada”, traz perigo de cristalização de prática diagnóstica sem precedente.

Na medida em que o psicólogo adentra o cotidiano institucional como ator escolar vincula-se a uma postura voltada para a formação dos professores como nos propõe Facci (2009), pois a aquisição de conhecimentos psicológicos relacionados ao processo de mediação da aprendizagem e da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, pode contribuir com as concepções teóricas que entrelaçam a ação docente. Assim, se configura uma parceria com o professor. Para Neves (2011), as ações dos professores interferem diretamente na relação desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A referida autora afirma que o professor deve ter voz e vez no contexto escolar para relatar as suas demandas e desafios de trabalhar com as características peculiares de desenvolvimento infantil, trazidas pelas crianças, daí decorre a necessidade de um psicólogo escolar no contexto educacional.

Essa perspectiva é o ponto chave defendido nesse trabalho, pois a parceria do professor e do psicólogo no acompanhamento dos estudantes traz benefícios para os dois profissionais e, especialmente, para a criança.

Buscamos um entendimento sobre a psicologia e suas sub-áreas de atuação ao dialogarmos com Antunes (2007) que define e diferencia a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar. A Psicologia Educacional pode ser entendida como sub-área de conhecimento científico, que tem como eixo a produção de saberes relacionados ao fenômeno psicológico e que o constituem no processo educativo de modo geral. Já a Psicologia Escolar, diferencia-se pelo âmbito profissional e a ação determinada, ou seja, a escola e as relações que aí se estabelecem, fundamentam a atuação do profissional que busca compreender o fenômeno escolar e seus desafios nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação. Assim, nos referimos ao psicólogo que atuará no contexto escolar com Psicólogo Escolar ou mesmo no campo do conhecimento como Psicologia Escolar.

Assim, Antunes (2007) também afirma que esses dois campos da Psicologia estão intrinsecamente relacionados, mas não são idênticos, pois o primeiro tem o propósito de produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. O outro se relaciona como campo de atuação e intervenção profissional.

Para refletir sobre as práticas da Psicologia Escolar realizadas no Brasil, situamos o desenvolvimento da profissão na década de 70, período que enfatizou o desenvolvimento científico da área profissional e fomentou as práticas de publicação e encontros científicos.

A partir dessa década, uma série de pesquisas vem se debruçando em estudos sobre a atuação desse profissional e que

expressam uma perspectiva crítica da Psicologia Educacional e Escolar, entre eles destacamos: Andaló (1984); Leite (1992); Antunes (2003^a) e (2003^b); Machado, Fernandes e Rocha (2006); Campos (2007); Souza (2010); Guzzo, Marinho-Araújo (2011), entre outros.

A inserção de uma escola inclusiva e que acolhe a desigualdade, direciona os profissionais da área da Educação e da Psicologia a buscarem realizar pesquisas e práticas que superem a simples adaptação da criança ao sistema educacional (MALUF, 1994). Nesse caso, de uma prática de aumento da jornada de permanência na escola para evitarem o reducionismo da área, como uma psicologia direcionada ao Escolar como nos alerta Tanamachi (2002). No entanto, a perspectiva defendida aqui é da Psicologia Escolar que tem como objeto de investigação a Educação Escolar, como nos apresenta Meira (2002) o que torna fundamental a aproximação com a Escola onde se processa as relações entre os alunos, as famílias, os gestores e os professores.

Nesse contexto, e com a inserção da educação integral como política pública educacional, a Escola ganha destaque e torna-se alvo de estudos e atuação da Psicologia (VIÉGAS, 2002; ASBAHR, 2005; CALDAS, 2010 e YAMAMOTO, 2012, entre outros. Esses trabalhos destacados ganham sentido porque priorizam as propostas pedagógicas instituídas nas políticas públicas educacionais e que estão sendo apropriadas nas práticas docentes.

O CAIC se retrata hoje como uma possibilidade de educação integral em tempo integral onde:

[...] a escola de educação em tempo integral deve se estabelecer visando alguns pontos: [...] promover novas e ousadas formas de ensinar, aprender e construir seu conhecimento, em diferentes temporalidades, valendo-se da contribuição de vários sujeitos com seus repertórios geracionais, sociais, históricos e culturais, ou seja, do intercâmbio entre contextos sociais e culturais da mistura de idade, gênero e etnias. (FERNANDES, 2007, p.125)

Para este olhar, entendemos a necessidade de incluir no quadro dos profissionais da educação, o psicólogo escolar, que pode ser um dos envolvidos na ampliação e no direcionamento de políticas públicas de atendimento dos estudantes no CAIC.

As ações de relevância psicológica e social, voltados a educação podem significar o sucesso dos processos educacionais, por facilitar o

desenvolvimento do estudante com novos olhares sobre o desenvolvimento. Esses profissionais podem contribuir com saberes significativos para as práticas escolares de modo a possibilitar que o estudante possa ser assistido além da sala de aula superando as práticas adaptacionistas do Psicólogo Escolar que tanto são criticadas por autores como: Souza (2010); Lessa (2010); Facci (2011); Gomes (2012) e Viégas (2012).

O estudo realizado, dentro dessa perspectiva, se justifica pelas observações profissionais da pesquisadora, sobre as necessidades de abrangência da Psicologia Escolar frente às demandas de atendimentos em contextos escolares, principalmente em Centros de Atenção Integral (precisamente nas escolas em atividade nesse Centro) que consta na LDB 9.394. Lei que propõe um processo educativo desenvolvido de modo ampliado e abrangente. Processo previsto na referida lei, conforme destaque:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 32, LDB). É a primeira etapa educacional a ser reconhecida como direito humano universal. (BRASIL, 1996, p.24)

Nesse sentido, a educação integral ganha destaque por ser uma proposta que envolva a sociedade e se amplia para o núcleo familiar. Entendemos, então que no presente estudo que o ensino focado na LDB 93.94/96 é de suma relevância para que se discuta sobre o acompanhamento e atenção de um profissional psicólogo. Essa pesquisa foi realizada com oito famílias de estudantes do CAIC e que frequentavam entre o 1º (primeiro) e o 9º (nono) anos.

O diferencial da instituição escolhida para a pesquisa, é que a proposta do CAIC estende a formação do estudante para além do ensino

fundamental, oferecendo cursos no contra turno e de desenvolvimento cultural e esportivo, durante e após a conclusão do ensino fundamental.

Devido ao fato de centros de educação com o modelo de funcionamento dos CAICs, não apresentarem em seu plano de ensino a possibilidade de atuação de um psicólogo em suas dependências, surgiu, por parte da pesquisadora, questionamentos frente a essa realidade. Para tanto, buscamos caminhos para a exploração das perspectivas da comunidade que utiliza o centro, estimulando discussões sobre o tema. Com foco nas práticas que podem ou não serem desenvolvidas no contexto escolar das instituições escolares como um CAIC - modelos de instituições de ensino que foram implantados no Brasil com a proposta de oferecer a educação integral para o desenvolvimento do estudante.

A relevância dessa pesquisa está no enfoque escolar dado à atuação do psicólogo no contexto educacional em que sua função ultrapassa o eixo avaliativo-diagnóstico para uma perspectiva de abordagem social efetiva, focada no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e nas potencialidades de cada um. No contexto acadêmico a pesquisa se torna importante, tendo em vista que os registros demonstraram escassez de pesquisas na área. Enfatizando o diálogo constante entre profissionais da saúde e da educação para que a consolidação de uma atuação profissional escolar e que revela as constantes mudanças e com emergentes valores, concepções e preocupações da sociedade contemporânea, e, sobretudo a urgência da formação permanente e continuada dos profissionais para atender essas demandas diversas oriundas da educação integral.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa vêm ao encontro da perspectiva de que a Psicologia Escolar, enquanto campo de produção científica e de atuação profissional caracteriza-se pela inserção da Psicologia no contexto escolar com sentido de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem e da relação entre esses dois processos.

Consideramos que para compreender a atuação do psicólogo escolar é essencial entendermos as concepções que as embasam, já que toda prática é intencional e ideológica, quer se tenha consciência disso ou não. Essa clareza de concepções embasa o trabalho e permitem perceber o *status quo* da educação e da possível atuação do Psicólogo Escolar no Contexto da educação integral.

1.2 OBJETIVO GERAL

- Discutir às possíveis contribuições do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, em atividade no CAIC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral sob o olhar das famílias.

1.1.3. Objetivos específicos

- Identificar a compreensão sobre a prática psicológica no processo educativo, por parte de familiares responsáveis pelos estudantes pertencentes à escola municipal em atividade no CAIC.
- Verificar se as famílias dos estudantes do CAIC conhecem sobre a atuação do psicólogo na escola.
- Identificar a percepção das famílias dos estudantes a respeito da atenção do psicólogo na escola.

1.1.4 PERGUNTA NORTEADORA

A partir do objetivo dessa pesquisa propomos uma questão norteadora que nos guiou durante toda a coleta e análise de dados: **“Como a família percebe as possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar em instituições de ensino que oferecem a atenção integral?”**

Essa questão vem atrelada a minha atuação como psicóloga em que percebemos a interação cotidiana entre o psicólogo e professores, famílias, crianças, equipes gestoras / pedagógicas e lideranças comunitárias que se fazem presentes no contexto educacional de comunidades do Município de Lages, mas que ainda fazem um trabalho que não tem muita visibilidade. Para Moreira e Guzzo (2014, p. 44) “a possibilidade e a necessidade de que a atuação do psicólogo [...] assuma uma postura crítica ao colaborar para a elaboração de ações coletivas que partam da realidade para a promoção de desenvolvimento e não o contrário”. Essa perspectiva amplia a ideia da atuação desse profissional que supere as práticas adaptacionistas e remediativas, mesmo que algumas escolas ainda esperem por isso.

As escolas ainda esperam o modelo remediativo de psicologia que diagnóstica e cura e as políticas públicas revelam cisões e lacunas importantes que não asseguram o espaço e não esclarecem a função do psicólogo escolar. Assim a lacuna

entre o que é esperado e a ausência de uma política clara favorecem movimentos de resistência por parte dos professores e demais membros das equipes educativas e dificulta a elaboração e execução de propostas efetivas por parte dos profissionais que se dedicam ao contexto das escolas. (MOREIRA e GUZZO, 2014, p. 43.44)

Destacamos assim, algumas teses que defendem a ideia da atuação do Psicólogo Escolar em que destacam desde os elementos que podem auxiliar na estrutura, nos recursos metodológicos, nas modalidades de atuação e nos resultados da atuação (SANT'ANA, 2008; COSTA, 2010; MOREIRA, 2010; GUZZO, MOREIRA & MEZZALIRA, 2011).

Nessa perspectiva, na interlocução com alguns atores sociais, desde membros do cenário escolar, até pessoas atuantes na realidade do estudante, que estavam envolvidos no processo educacional. A Psicologia Escolar tem construído atuações que buscam não somente abandonar um modelo que focaliza o entrave ou limitações dos alunos, mas tenta integrar as potencialidades dos estudantes, para ampliar as possibilidades de sucesso de todos envolvidos.

Na busca por melhorar a compreensão do estudo realizado na pesquisa, dividimos essa dissertação em quatro momentos. No primeiro, introduzimos o tema em questão, os objetivos propostos e a pergunta norteadora da pesquisa, dando ênfase aos aspectos de se superar o modelo de adaptacionista ou limitador das dificuldades dos alunos, na direção de uma atuação que envolve todos os sujeitos questão nos CAICs.

No segundo, na metodologia, nos pautamos na perspectiva qualitativa e que foi realizada por meio de pesquisa de campo em um CAIC em Lages. Buscamos discutir às possíveis contribuições da atuação do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral. Os dados foram tratados com base em Bardin (2011).

No terceiro momento, apresentamos a fundamentação teórica em que destacamos o modo como se estruturam as equipes multidisciplinares na educação; segue com dados sobre as características da educação integral, momento que visa facilitar o entendimento desse sistema de ensino com o modelo discutido, que oferece formação ampla

na prática educativa. Na sequência, às temáticas referentes à Educação e a Psicologia – para destacar sua construção histórica no Brasil.

A seguir, trabalhamos o mapeamento do estado de desenvolvimento do tema no capítulo denominado: Discutindo a inserção do psicólogo no contexto da educação integradora – com a finalidade de trabalhar a união da prática psicológica na interligação com as propostas da educação Integral, visa promover outros olhares a serem adotados para as equipes multidisciplinares.

Buscamos, aqui, situar o processo educativo em transição no contexto nacional, momento em que registros foram levantados sobre a relação da Psicologia e a Educação, utilizando para tanto, de estudo histórico sobre o tema. Dessa forma, visa facilitar a compreensão diante dos avanços e conquistas a serem realizadas a partir desta investigação. A finalidade deste levantamento de dados sobre a construção da Psicologia no cenário brasileiro, é que o entendimento do histórico da profissão, traga contribuições para as práticas atuais da educação; e que proporcione reflexões sobre relação das ciências e saberes praticados em escolas com o modelo dos CAICs.

Num quarto momento, abordamos os dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com famílias que mostram que a instituição de ensino em atividade no CAIC, com discussões sobre como o apoio psicoterapêutico é oferecido no espaço escolar e, também, no espaço ampliado do centro de atenção social.

E, por fim, numa quinta parte, apresentamos as considerações finais em que apontamos os avanços e descobertas oriundas da pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa parte da pesquisa vamos expor o caminho percorrido por meio do delineamento qualitativo dos dados e buscamos aprofundar o conhecimento da realidade exposta pelas famílias entrevistadas. O foco do estudo esteve centrado nas ações desenvolvidas no CAIC e suas dificuldades.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa proposta realiza-se por meio do método de pesquisa de campo, em um CAIC em Lages. Buscamos discutir às possíveis contribuições do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral. Tem como *lócus* um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), situado nas dependências de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), pertencente a um bairro da mesma cidade. A pesquisa foi realizada com foco no Ensino Fundamental, do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano.

As entrevistas aconteceram com a colaboração de oito representantes de famílias que utilizavam no momento da investigação, dos serviços que o CAIC ofertava. Entretanto, seguimos roteiro de entrevistas semi - estruturadas, com oito perguntas de ampla relevância ao tema da pesquisa e que oferecessem coerência com o método de análise proposto.

Utilizamos para tanto, o método de análise de conteúdo, estabelecido por Laurence Bardin (2011). Segundo sua obra, a análise de conteúdo, sistematizando um método que apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Na estrutura do método de análise de conteúdo, subdivide-se o plano cronológico e epistemológico, que remete o pesquisador para alguns exemplos representativos daquilo que se pode pôr em prática no campo da psicologia (principalmente em Psicologia Social) e da Sociologia. Alguns exemplos elucidados na obra são simples e sem pretensões, visam iniciar um investigador iniciante na tarefa seguinte: o jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2011, p. 51).

Outro ponto de análise que merece destaque é o tipo classificatório: diante das respostas as perguntas abertas aplicadas, a

análise segue com indagações sobre o entendimento do conteúdo apresentado. Como a exemplo do horóscopo de revista, que classifica e exemplifica os dados, por meio de pseudoprevisões, que serão utilizadas como categorias pré-classificadas. Essa técnica apresenta um sistema curto e fechado, que acaba em si mesmo e serve de base para uma análise. Pode oferecer subsídios para uma análise mais ampla no momento seguinte.

A escolha dos participantes foi realizada de forma aleatória, ou seja, sem critérios relacionados ao sexo, idade, etnia ou grau de escolaridade. O processo de marcação das entrevistas individuais se realizou conforme a demanda convidada aceitou em concordância com a oferta que foi feita aos mesmos no momento de visita da pesquisadora ao local a ser pesquisado.

Neste momento, foram oferecidos os contatos telefônicos dos participantes, por parte de um profissional da equipe da escola, que exercia o cargo de gestor em programas, no caso o programa Mais Educação (Programa de Assistência Social do Governo Federal). As entrevistas foram agendadas por telefone, com horário predefinido, conforme disponibilidade do participante e do espaço físico em que seriam realizadas, em uma sala de aula nas dependências da escola.

Diante das características principais dos participantes, caracterizou-se da seguinte forma:

Um participante masculino e sete participantes femininos. Todos com filhos menores de quatorze anos, e que estavam matriculados regularmente, na instituição municipal de ensino e em funcionamento nas dependências do Centro (CAIC).

Todos os entrevistados eram, no momento da pesquisa, moradores da região em que a escola estava em atividade. A idade dos pais pesquisados era na faixa etária entre: trinta e cinquenta e dois anos.

O número de filhos que se caracterizavam como usuários do CAIC ficaram entre um e seis filhos. Assim, ocorreu ainda, de que três participantes com idade entre quarenta e três e cinquenta e dois anos, tinha também, netos e sobrinhos que utilizavam dos serviços disponibilizados e também eram moradores da comunidade pesquisada.

O nível de escolaridade dos pesquisados demonstrou que o entrevistado Rodrigo tinha nível superior completo, Fernanda com Ensino médio em andamento e, os demais: Aline, Lúcia, Maria Aparecida e Ana Maria, com Ensino Fundamental Completo; enquanto Rosa e Patrícia possuíam o Ensino fundamental incompleto.

Todos os nomes aqui utilizados são fictícios para garantir o anonimato dos entrevistados, escolhidos pelos participantes no momento das entrevistas.

Entre os participantes com vínculo empregatício formal estavam: Rodrigo, Aline e Fernanda. Rosa era aposentada e os demais estavam desempregados no momento da pesquisa. As remunerações estavam entre um e dois salários mínimos, porém, Fernanda, Patrícia e Rosa, recebiam auxílio financeiro de bolsas relacionadas a programas de desenvolvimento à Educação do governo federal. Destacamos que a aposentada Rosa, era indiretamente beneficiária do programa, pois era cuidadora indireta dos netos estudantes do CAIC, sendo seus filhos os responsáveis legais pelas crianças, sendo assim, oferecia-lhes moradia em sua residência. Residiam todos na mesma propriedade.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo em que foi utilizado a entrevista semi-estruturada. As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. No método qualitativo:

[...] a pesquisa de abordagem qualitativa coleta e analisa sistematicamente materiais narrativos. Tem caráter mais subjetivo, utilizando procedimentos de coleta de dados com menor controle imposto pelo pesquisador (POLIT E HUNGLER, 1995, p. 01).

A escolha por trabalhar com esse tema veio em decorrência de se desenvolver uma pesquisa com um objeto único historicamente situado: a atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. Segundo Lüdke e André (1986, p. 18):

[...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica em

que ocorre, ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Ao considerarmos o objetivo desta pesquisa, caracterizamos essa investigação como de cunho bibliográfico, pois a revisão da literatura oferece suporte para o embasamento dos conhecimentos teóricos, à luz da teoria do conhecimento. O estudo teve a abrangência de leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, entre outros. Realizamos de uma leitura atenta e sistemática que se fez acompanhar de anotações e fichamentos que foram servindo de fundamentação teórica do estudo.

2.3 PROCESSO DE PESQUISA

Todas as informações apresentadas neste trabalho estão devidamente fundamentadas, de forma a permitir análises e discussões teórico-críticas, que possam contribuir com a temática. A pesquisa se processou da seguinte forma:

- **Entrada no campo:** nessa etapa, a pesquisadora se apresentou ao CAIC, a fim de obter autorização para efetuar a pesquisa. Nesse momento, foi validado o instrumento de coleta de dados com uma amostra que não foi selecionada para a pesquisa.
- **Ficando no campo:** nesse momento, fez-se a coleta de informações, utilizando-se, para tanto, os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semi estruturada. Nesta etapa, ocorreu a comunhão do pesquisador com os sujeitos que fizeram parte da pesquisa; por meio dela, o pesquisador se envolveu intimamente com o tema a ser investigado, fazendo um contraponto entre teoria e prática, o que gerou um novo conhecimento. Concomitante à coleta de dados, foram iniciadas as análises dos dados. Foi essa etapa que se fez a aplicação e validação do roteiro da entrevista piloto (Apêndice 3)
- **Saindo do campo:** nesse momento, foram desenvolvidos os dados para os sujeitos da pesquisa, apresentando publicamente os seus resultados para a comunidade acadêmica da UNIPLAC e demais convidados, ou seja, foi feita uma apresentação geral dos termos emergentes, oriundos dos dados coletados. É uma etapa bastante importante, já que toda a ação gera um retorno e as pessoas envolvidas que acabam criando expectativas para

com relação aos resultados obtidos com a pesquisa. Também será entregue no campo uma versão impressa dos dados analisados.

2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Realizamos entrevistas individuais, com base em roteiro semi estruturado, junto a oito representantes de famílias de estudantes do CAIC, sendo estes pais de estudantes do ensino fundamental da escola municipal em atividade nesse Centro.

A quantidade de participantes foi definida por simbolizar equivalência com o método escolhido e a disponibilidade dos envolvidos de cada família convidada. A quantidade de participantes foi discutido com a equipe de gestão da instituição e adequado ao momento da organização para aplicação das entrevistas, ao considerar o tempo e o espaço físico ofertado.

A pesquisa realiza-se conforme a figura 1 a seguir:

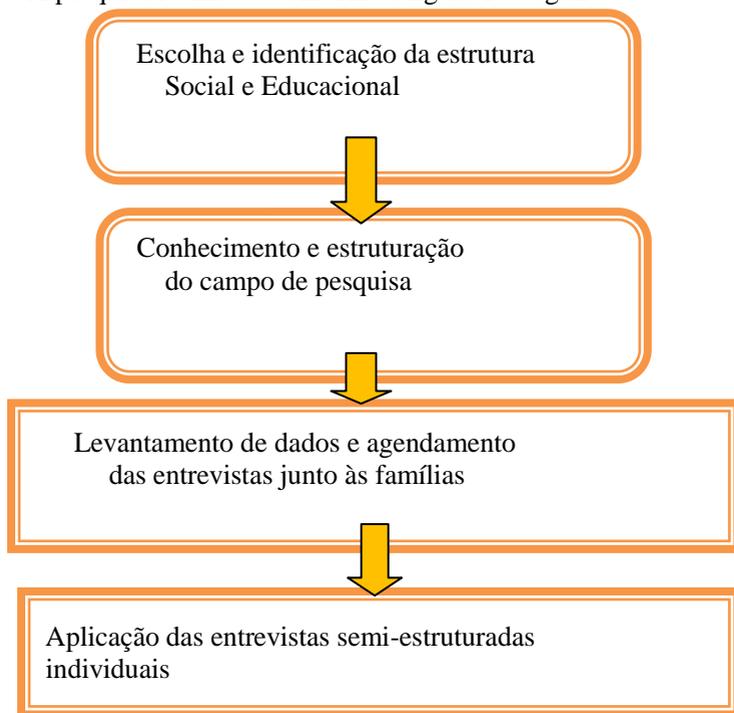


Figura 1: Esquema da entrevista

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

Nessa perspectiva, encontramos nos apêndices: 1, 2 e 3, o quadro explicativo sobre publicações relevantes ao tema e que serviram como embasamento para este projeto; o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido Para Participação (TCLE)- (Apêndice 1), Roteiro da entrevista (Apêndice 2) e a entrevista piloto realizada até o presente momento – (Apêndice 3)

2.5 . ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados segundo o método de Análise de Conteúdo, com base na proposta de Laurence Bardin (2011). Ao realizarmos a escolha de utilização da análise de conteúdo, como método de análise dos dados coletados para esta pesquisa considerou os pontos de relevância para corroborarem amplamente com a exploração das informações. Nesta proposta citamos, a seguir, os pontos principais:

Sua aplicação é datada desde a interpretação dos textos da hermenêutica, sendo esta a de interpretar os textos sagrados ou misteriosos. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, Bardin (2011) propõe que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Assim, para que a pesquisa obtenha êxito, foram procurados textos entre os textos encontrados, os seja, as informações para uma análise aprofundada, visando identificar o que não está explícito.

2.6 ESTADO DA ARTE

Iniciamos essa pesquisa com uma sinopse sobre as pesquisas feitas acerca do tema em estudo. Esse estudo preliminar da literatura teve como propósito de identificar o “estado da arte” sobre o tema em

discussão: **Função/atuação do psicólogo escolar**, em pesquisas realizadas no Brasil nas áreas de Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional.

Essa escolha foi direcionada para:

QUADRO 1: DIRECIONAMENTO DA PESQUISA

- (a) vínculo com a psicologia e a educação, classificadas pelas áreas de avaliação do Qualis/CAPES;
- (b) atualidade, artigos produzidos entre 2008 e 2014.
- (c) artigos presentes na plataforma Scielo.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

O CRITÉRIO DE EXCLUSÃO UTILIZADO FOI:

QUADRO 2: CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

- a) Artigos não que estavam disponível em forma *on line*;
- b) as revistas estrangeiras;
- c) artigos não classificados na área ou contidos nos estratos B2

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

Foram selecionadas as revistas classificadas na área Psicologia e nos estratos A1, A2 e B1. No sítio da Capes, cada um dos ISSN foi digitado na busca individual, para confirmar a classificação. Identificamos informações que nos ajudaram no aprofundamento do estudo das referências, pois tínhamos a pretensão de direcionar a função do Psicólogo Escolar para uma atuação não adaptacionista de avaliação e diagnóstico. Foi importante esse procedimento para perceber a tendência de publicação e sua cronologia. Dentro desse contexto definimos do *corpus* definitivo da pesquisa estabelecendo a plataforma SciELO como base.

No total tivemos 53 periódicos assim retratados:

QUADRO 3: CLASSIFICAÇÃO DAS REVISTAS

Periódico/Classificação	Quantidades
A1	03
A2	07
B1	33

Fonte: Elaborado pela Autora a partir da Plataforma Scielo.

Esses artigos selecionados compuseram a fundamentação teórica do trabalho, dando suporte para as análises e discussões aqui presentes. Os autores presentes nos artigos nos serviram para legitimar nossas intensões nessa pesquisa, entre eles destacamos:

Quadro 4: Autores da presentes nas revistas

Autores	Datas
Sant'Ana	2008
Costa	2010
Moreira	2010
Guzzo, Moreira & Mezzalira	2011
Gomes	2012
Facci	2011
Souza	2010
Lessa	2010
Viégas	2012
Lessa e Facci	2011
Guzzo, marinho-araújo	2011
Caldas	2010
Yamamoto	2012
Moreira e Guzzo	2014

Fonte: Elaborado pela Autora a partir da Plataforma Scielo.

Esses autores foram utilizados durante as análises dos dados e o que possibilitou um amadurecimento teórico da pesquisa.

2.7 CAMPO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO OS CAICS

O programa que executou a implantação do CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança) destaca-se ser a instituição de ensino escolhida para sediar a pesquisa que é oriunda de um dado momento político no Brasil, especificamente no mandato de Fernando Collor. Presidente que criou o Projeto Minha Gente, que tinha como finalidade implementar ações integradas nas áreas de saúde, educação e assistência e promoção social voltadas para o atendimento de estudantes e adolescentes das classes populares.

Art. 1º É criado o Projeto Minha Gente, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente. Parágrafo único. O Projeto Minha Gente compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades: I - pré-escola; I - creche e pré-escola; II - escola de primeiro grau em tempo integral; III - puericultura; IV - convivência comunitária e esportiva; V - alojamento para menores carentes. Art. 2º A coordenação do Projeto Minha Gente caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança". (DECRETO 91 de 1991)

De forma a garantir todos esses objetivos em um único ambiente, o governo esboçou a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, conhecidos por meio de sua sigla – CIAC. Essas instituições escolares foram pensadas de modo a abrigar diferentes segmentos de ensino: a creche, a pré-escola e o ensino de primeiro grau, conforme a denominação da época. Era um Projeto que se pretendia grandioso, pois previa a construção de cinco mil CIACs com o propósito de receber cerca de seis milhões de estudantes e jovens, dos quais 3,7 milhões seriam atendidos no ensino de Primeiro Grau, e os restantes, acolhidos nas creches e pré-escolas.

O programa originário do CAIC foi fundamentado pela Legião Brasileira de Assistência, sob a supervisão do Ministério da Criança, e posterior acompanhamento da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Este programa foi oriundo da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, criada em 1992 e que deu continuidade ao projeto, porém realizou algumas modificações, incluindo a alteração em sua nomenclatura, que neste dado momento passa a chamar-se: Pronaica - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, que dava segmento a proposta inicial do CAIC, anteriormente CIAC - Centro Integral de Atenção à Criança.

Entretanto, neste novo momento, se caracterizavam construções exclusivas e adaptadas para esta finalidade de atendimento. Enfatizando a pedagogia adequada à assistência integral do educando e a população em que o Centro de Educação assistia. Entre os pontos principais da proposta inicial de implantação do CAIC, segundo o MEC (1994, p.8) destacamos:

[...] a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1º grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho; b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos; c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida; d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a estudantes e adolescentes; e) a redução do nível de violência contra crianças; e f) a promoção social das comunidades atendidas .

Preconizando o desenvolvimento da população atendida pelos CAICs, buscou-se como principal alternativa o foco na criança como proposta de desenvolvimento integral, visando a abrangência futura de sua família, par estimular que sua família também desenvolvesse atividades nas unidades próximas de sua residência. Com ofertas de capacitação profissional e assistenciais básicas de saúde. O diferencial seriam serviços centrados na comunidade em um lugar fisicamente projetado para esta finalidade. Como base reflexões de implantação dos CAICs no Brasil foram utilizados dados relativos ao ano de 1995, motivado pela ausência de posteriores registros sobre o andamento dos projetos. Segundo dados do IPEA (1995, p. 6) os CAICs foram instituídos priorizando:

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de

primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

A instituição de ensino escolhida para a aplicação desta pesquisa foi inaugurada em 31 de Julho de 1992, pelo então prefeito João Raimundo Colombo. Atende em torno de 700 estudantes anualmente nas dependências da escola, consideramos que a grande maioria desses, também são participantes do Programa Mais Educação, com o intuito de realiza atividades voltadas ao desenvolvimento da cidadania, principal proposta dos programas, segundo seus coordenadores.

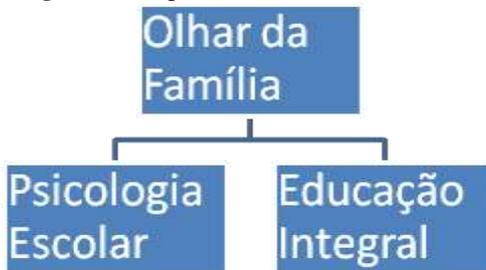
Em plena atividade na comunidade em que o Centro está inserido, o CAIC conta com aproximadamente 35 profissionais na educação infantil, focados na atenção a 230 crianças; 40 professores atuantes na educação básica: 1º a 9º ano, atuando com uma média de 700 estudantes, sendo que os demais estudantes pertencem aos cursos oferecidos e aos programas com atividades extracurriculares. Totaliza 150 funcionários em exercício, incluem-se os instrutores dos cursos..

Entre as principais atividades culturais oferecidas à comunidade nas dependências do CAIC são: Artesanato; Cabeleireiro, Banda musical; Coral; Dança; Ballet; Ginástica; Taekowondo; Teatro; Violão. Destacamos que essas modalidades são ofertadas gratuitamente, com exceção do curso de Cabeleireiro, por, na época do levantamento dos dados, a prefeitura municipal não disponibilizar profissional habilitado. O monitor atuante no período é um prestador de serviços temporários, para atender somente àquela demanda.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa parte, aprofundaremos, teoricamente sobre o tripé que sustenta a discussão aqui presente:

Figura 2: Tripé teórico



Fonte: Elaborado pela Autora.

3.1 EQUIPES INTER/MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Na proposta de atuação do psicólogo numa equipe inter/multidisciplinar, que atua junto às famílias e interage com estudantes com proposta é o grande desafio dos CAICs. Essa equipe segue um regimento federal que lhe dê suporte organizacional, juntamente com a LDB 93.94/96 que norteia as atividades. Podemos citar que na esfera federal o Projeto de Lei 7500/2006 e Projeto de Lei 76/2011 que determinam a obrigatoriedade da assistência a educadores e educandos da educação básica, por meio de uma emenda da LDB 9394/96.

Dessa forma, esse tipo de atuação incrementa a estruturação da educação integral que é defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, 18).

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções

junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Esse momento possibilita a sua estruturação e faz com que realize o mapeamento da demanda dos atendimentos a serem realizados, com alusão as necessidades do campo de atuação em que desenvolverá suas atividades. O número de estudantes e a situação econômica das famílias são fatores importantes, além da vulnerabilidade social. Por isso a defesa pela educação integral para que:

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. (BRASIL, 2013, p. 26)

Complementando essa ideia temos a defesa de que:

[...] permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada. No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante

da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p. 27)

Nessa perspectiva, atentamos para o planejamento e organização de novos fluxos (trajetórias, dinâmicas e flexíveis centradas nas necessidades educativas dos estudantes) fatores que impliquem em ações eficazes na promoção da educação integral, priorizando o desenvolvimento do ser identificado com a sua realidade de vida, com o seu papel consciente e responsável de cidadão.

A implantação de uma rede de atendimento com cuidados progressivos nas áreas de atuação do psicólogo, aqui definida como Educação, aprimora as práticas realizadas no contexto educacional, extinguindo a verticalização das ideias e o repasse de conhecimentos.

Para que o emprego de práticas de equipes inter/multidisciplinares seja possível, à organização para a inter-relação desses conhecimentos necessitam de atenção, validando os fatores biopsicossociais que envolvem os sujeitos atendidos pelas equipes, enfatizando o olhar de articulação dos saberes como enriquecimento das dimensões abordadas.

Para que os trabalhos sejam realizados com sucesso no campo educacional, faz-se necessário a ênfase na organização e conhecimento de outras áreas relevantes ao processo de educação que ocorre naquele contexto, evitando isolar suas práticas da realizada pelos outros profissionais atuantes na equipe.

A sustentação das práticas e possibilidades de uma equipe inter/multidisciplinar na educação compreende a totalidade do processo educativo e os aspectos envolvidos no processo em que ocorre a educação integral. Nessa perspectiva, entendemos que as ciências envolvidas agregam técnicas que buscam compreensão e criação de alternativas de intervenção nas escolas. Nas DCN (BRASIL, 2013, p. 38) impõe a adoção de um “trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais; de forma de “programas

de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo.”

Para entendermos como promover a organização e funcionamento de uma equipe inter/multidisciplinar, com foco no coletivo escolar trabalhando a dimensão biopsicossocial em que se atua, buscando compreender também as relações e os fenômenos que emergem do contexto educacional. Entendendo que os sujeitos podem, quando assistidos por equipes consistentes e comprometidas com o processo, operar suas escolhas sociais de forma capaz e consistentes, com desenvolvimento e aprimoramentos de potenciais pautados em suas singularidades.

O trabalho realizado pela equipe inter/multidisciplinar para atendimento na educação integral está diretamente relacionado ao estabelecimento de vínculos de acesso entre os profissionais, a sociedade e as políticas públicas praticadas nas esferas sociais. Instituem-se contatos que estimulem a autonomia e o reconhecimento dos sujeitos atendidos como protagonistas de suas escolhas (NUNES, 1997).

A concretização do trabalho de atenção integral de equipes inter/multidisciplinares, tanto em contextos de saúde pública quanto na educação, ocorre com ênfase na análise constante e coletiva das práticas realizadas, desenvolvidas por meio de estratégias de adaptação e problematização, sintetizadas em reuniões para a discussão e integração de saberes existentes na equipe. Discutir os casos para a promoção de novos olhares diante das práticas, também sinaliza como ponto norteador das conquistas no espaço integrador da educação.

Para construir a educação sob o olhar integrador de saberes presentes em equipes inter/multidisciplinares exige o entendimento dos passos que fundamentam a coesão do caminho a ser percorrido. Pontos como a aproximação, o encontro com o sujeito investigado e a realidade que se apresenta para as discussões, como os principais métodos a serem explorados no fomento à compreensão, à produção e a atenção aos cuidados com efetivação dos serviços prestados a comunidade envolvida no processo.

Quando se discute sobre o tema de atuação de equipes inter/multidisciplinares no campo da educação integral é preciso problematizar o viés proposto para a realização dos trabalhos, ou seja, que proposta será traçada para que se alcance objetivos de sucesso. A busca por instrumentos e procedimentos de acesso à diversidade dos estudantes que estão nos CAICs.

A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (BRASIL, 2013, p. 107)

Neste momento, serão sinalizadas as necessidades e a vulnerabilidade dos estudantes, com ênfase em alternativas de adaptação e resolução de situações adversas às propostas do Centro de ensino. Focar na escolha e aprimoramento das técnicas a serem empregadas nas atividades, também se torna o diferencial positivo para essa etapa. Utilizando como caminho o vínculo entre a escola – os profissionais e o papel social - e os estudantes, para a promoção do desenvolvimento saudável destes como cidadãos.

Entre os principais desafios dessas equipes na educação integral, encontramos além da organização para a integração dos saberes, o exercício da prática acolhedora e a compreensão de que o processo ocorre na trajetória contínua da construção do conhecimento e não no êxito das conquistas por etapas.

Utilizar a escuta ativa das necessidades da comunidade escolar ao utilizar de serviços disponibilizados pela equipe, também é um ponto a ser destacado, caminho que evita relações em que o conhecimento impera como poder e afasta o estudante e suas famílias da proposta da equipe. Neste momento, a linguagem clara e focada facilita o estabelecimento de vínculos eficazes para o andamento das atividades.

A abordagem da equipe e a postura a ser adotada no contato com o estudante e os atores sociais da comunidade em questão, significarão o sucesso ou fracasso do estabelecimento de vínculos de trabalho. Para facilitar a compreensão do processo, podemos dizer que os conceitos pré existentes sobre os conhecimentos e técnicas ofertadas pela equipe, ao serem devidamente expostos, mediarão à consistência do vínculo a ser estabelecido na escola.

Na expectativa de intervenção social dos membros da equipe, os fatores agravantes e a história de vida que apresentam os sujeitos sociais são caminhos indispensáveis e possíveis para o acesso e aproveitamento da comunidade as contribuições dos profissionais membros de equipe inter/multidisciplinar de educação.

Conhecer e utilizar de recursos humanos e tecnológicos para o aperfeiçoamento da atenção ofertada pela equipe são possibilidades a serem priorizadas e adequadas para a realização de projetos de intervenção social para a educação a acompanhada e constituída da melhor forma possível, suprimindo as demandas sociais que necessitem de seu suporte de conhecimento, com a articulação de saberes adequados e diversos (CAMPOS, 2010).

Ao discutirmos as possibilidades sobre as práticas psicológicas em centros de ensino integral, sinalizamos o contexto em que a educação integral ocorre, situando as origens deste sistema no país que surge como a proposta de maior abrangência social sobre o ambiente do estudante. Nesta proposta surge a educação integradora, ampliadora, acolhedora, integral (MEC, 2009), retratada também nas DCN (BRASIL, 2013, p.125), como um currículo integrado:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. As

atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola.

Para facilitar a compreensão diante do funcionamento de equipes inter/multidisciplinares nesse contexto, que consiste na organização diferenciada de funcionamento, fato que promove o suporte mútuo entre profissionais da área educacional. Os membros da equipe atuante se propõem a, em conjunto com os demais profissionais em exercício na intuição de ensino, focar suas tarefas a um objetivo comum, ou seja, as pessoas a serem atendidas.

Em destaque para o posicionamento do profissional psicólogo, a validação do saber que a Psicologia trará como contribuição para a equipe, fará com que a interação traga resultados favoráveis para tratamentos com olhares em dimensões amplas de conhecimento.

Nos casos em que a equipe da escola consegue articular os saberes com sucesso, o êxito concretizado uma vez que o profissional de determinada área não limita seu alcance social somente a um olhar sob as necessidades do estudante, mas estende outras propostas de desenvolver o acompanhamento com sucesso, que promove a compreensão e resolução de possibilidades novas de seu cotidiano de interação.

Dentre os principais desafios, encontramos também o fator sociológico, que inclui as contingências em que o sujeito se insere e encontram suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, crescimento moral e profissional, além do acolhimento e amparo político/econômico para evolução e reconhecimento no seu ambiente de interação. Nestes pontos fundamentais do processo educativo, merece destaque o desafio dos desafios, que é a aplicação de novas metodologias do conhecimento, inovações organizacionais e de revisões conceituais.

Pensando sobre as práticas da educação no Brasil, destacamos as contribuições de Morin (2007), que convoca o educador a necessidade de refletir diante de alguns pontos importantes, como a capacidade do ser humano em educar-se e aprender com o meio, o que

faz com que o conhecimento sofra constantes mutações, possibilitando que este processo ocorra, é a característica que possuímos de inverter nossos papéis diante das informações que surgem, processo em que, como forma de organizá-las, faz o papel crítico e, ao mesmo tempo, o de apoiador para a construção e identificação com o conhecimento.

O pensamento é liberto, pois é criativo, artístico, político, educacional e ético; e, a partir das ações e reflexões resultantes destes fatores, é que nossa movimentação evolutiva ocorre, considerando a objetividade e a subjetividade dos dados, criando uma teia multirreferencial capaz de se reorganizar a todo novo estímulo percebido no contexto (MORIN, 2007).

Para considerar os fatores citados anteriormente, a aprendizagem pode ser vista como uma condição humana prazerosa, libertadora e causadora da autonomia do sujeito e, com a identificação destes, é possível que se prime com mais eficiência a educação que prepara cidadãos para enfrentar problemas. Problemas estes, que seguem além do que a escola pede, mas a uma vida social em que os desafios são constantes e rigorosos.

Diante do mundo de incertezas que nos cerca, se faz necessária a mediação entre nossos conflitos éticos e sociais diante das reflexões resultantes de reformulações do conhecimento e suas práticas, priorizando a construção de uma sociedade existencialmente favorável e coerente com nossas ambições de evolução enquanto autores da história da humanidade.

Quanto à interação dos saberes e ao acesso dos sujeitos ao conhecimento, MORIN (2010):

Estamos inseridos mais e mais profundamente na crise da humanidade. Mas a própria profundidade da crise indica a esperança improvável. Quando um sistema é incapaz de tratar seus problemas vitais, ou ele se desintegra ou suscita nele mesmo um metassistema mais rico, capaz de tratar seus problemas, ou seja, de metamorfosear-se. Ora, o sistema Terra não pode tratar seus problemas fundamentais, os da fome, da miséria, das migrações, da degradação ecológica, da difusão e multiplicação de armas de destruição em massa e da eclosão de ódios ideológico-religiosos. Ele está condenado a se desintegrar ou a metamorfosear-se. (MORIN, 2010, p. 268)

Para a reflexão do conhecimento e as políticas públicas empregadas no acesso de estudantes para a reflexão para o mundo, um dos pontos de apoio para o papel do psicólogo no contexto em que se insere fatores como a necessidade de que o estudante, sujeito da educação integral, esteja amparado socialmente em suas peculiaridades, para que o conjunto de interesses que a sociedade lhe proporcione, seja coerente com o bem coletivo, mas em concordância com seus valores e desejos pessoais.

O desafio proposto na escola trabalhada é para que o adolescente participante seja convocado a buscar e fazer parte da mudança que resultaria na promoção do desenvolvimento crítico e qualidade de vida de modo globalizado. Neste olhar, estruturam-se possíveis debates sobre a sua inserção escolar.

Atividades relacionadas ao atendimento psicológico em relação a sujeitos atuantes na escola e na comunidade - com situações de vulnerabilidade social latente, passa a ser um meio de quebrar paradigmas sociais, por meio do entendimento de que, muitas vezes o acesso a atendimentos especializados são escassos. Promover a busca ativa, o acolhimento e o estabelecimento do vínculo – para possível acompanhamento, de modo que a confiança construa no sujeito novas possibilidades de responsabilizar-se por suas escolhas futuras e no fato de perceber que há escolhas dentro do seu contexto social.

Consideramos então, o olhar da Psicologia sobre o desenvolvimento humano, podemos afirmar que o conhecimento não está no sujeito – organismo, tampouco no objeto – meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois e de todas as influências que pode sofrer. Para Morin (2010) a inteligência é relacionada com a aquisição de conhecimento à medida que sua função é estruturar as interações sujeito - objeto.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Compreender o funcionamento e as atribuições da educação integral como parte do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, buscou o entendimento sobre este modelo educativo, com foco na presente pesquisa como objeto de ação social. Este surge da necessidade de ampliar o campo de desenvolvimento da aprendizagem, atendendo às necessidades da criança e do adolescente com cursos formativos, como o Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007.

O Programa Mais Educação surgiu da necessidade de ampliação da carga horária de permanência do educando na instituição de ensino, constituindo-se como um estímulo ao desenvolvimento educacional do sujeito integral, proposto por profissionais de áreas diferenciadas de atuação na educação. Seu objetivo centra-se no processo de interação do estudante com a escola, para expandir o campo educativo às famílias e a outros profissionais da educação, como professores e coordenadores independentemente do processo de escolarização formal.

A educação integral pode ser explicada, segundo documento MEC (2009) como um conjunto de estratégias que visa o desenvolvimento pleno do ser humano, em que a integração e ampliação do tempo no espaço escolar e fora dele, é considerado o principal fator como contribuições de aprendizagem. Sob este olhar nenhum conhecimento pode ser descartado, sendo considerados os campos diversos da educação integral, em conjunto, como responsáveis pela qualidade educacional.

Este modelo educacional contribui para a redução de diferenças sociais, atuando como ampliador de horizontes, facilitando o desenvolvimento criativo e inclusivo dos grupos incluídos no processo. E está retratada nas DCN (BRASIL, 2013, p. 139) no Art 37 que:

[...] a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

E mais a diante no § 1º desse documento explica que o currículo da escola de tempo integral deve ser concebido como um projeto educativo integrado:

[...] implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a

experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2013, p. 139)

A proposta de educação integral sinaliza, então, a possibilidade de equilíbrio social, melhorando a qualidade de vida de estudantes e jovens. Esse processo ocorre por meio de um sistema capaz de promover o desenvolvimento social, considera-se, ainda, a realização de diagnósticos das necessidades de determinados grupos em que a intervenção será promovida, mediando ainda à aplicação de políticas públicas adequadas e eficazes.

Essa qualidade está explicitada nas DCN (BRASIL, 2013, p. 152-153) quando afirma que a essa qualidade é social e centrada no diálogo, na colaboração, nos sujeitos e nas aprendizagens:

- I** – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II** – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III** – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV** – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V** – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VI** – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;

VII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;

IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

Entre os principais objetivos da educação integral está o de promover debates sobre os espaços e as modalidades dos diferentes saberes, em que temáticas e arranjos educativos são considerados. Prevê, ainda, formas de torná-la concreta no país, relacionando práticas nacionais de sucesso com propostas de atores sociais, considerando suas expectativas de realização embasadas em dados de pesquisas recentes. O desenvolvimento da educação integral inclui políticas ampliadas, abrangentes a dimensão física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética na constituição educativa do sujeito, resultará, conseqüentemente, na promoção de sua segurança.

No propósito de atender o estudante de modo integral, ampliado, pode-se considerar a educação como um fator de promoção e organização do conhecimento, tendo a realidade local como o caminho a ser adequado no contexto em questão, para que sua transformação seja possível.

Com a estruturação da educação plena MEC (2009), é possível perceber, com base nos dados explicitados nos registros, o estabelecimento de vínculos afetivos e o engajamento da comunidade, desenvolvidos com base no fortalecimento político e com foco na realização de processos de mobilização considerados necessários. Ao envolver seus integrantes por estímulos acolhedores e atividades para o desenvolvimento humano, as práticas propostas demonstram sucesso direto, resultado de valorização e reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Nas DCN (BRASIL, 2013, p 163) retrata que:

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções

intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

A política social em prática no Brasil legitima, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Art.34, a educação num contexto ampliado, que visa promover debates que envolvem os representantes das esferas Regional, Estadual e Nacional. A Conferência Nacional da Educação, de abril de 2010, trouxe o tema como destaque, que emerge a proposta da universalização de jornada de sete horas para a educação fundamental, com cinco dias na semana para permanência do educando nas dependências da instituição, incluindo alimentação. O prazo para as mudanças está sendo discutido como proposta, para implantação prevista para dez anos.

Segundo a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, (SECADI), em atividade desde 2007, encontramos em estudos propostas e estratégias para que a abrangência e organização da educação sejam facilitadas por meio da ampliação do tempo de permanência nos centros, visa atingir maiores dimensões educativas.

Os espaços formativos em que o modelo de educação integral ocorre são assistidos com incentivo financeiro do FUNDEB (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), diferenciando o percentual de financiamento para estudantes em processo de formação integral, assistido pelo Programa Mais Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece:

[...] entre seus numerosos dispositivos, no art. 10, a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levando (levará) em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo. E o art. 36 estabelece que no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações de distribuição dos recursos dos

Fundos, seguirão as seguintes especificações (fixando como fator de referência 1 (um) os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano): inciso IV – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), inciso VI – anos finais do Ensino Fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos) e inciso IX – Ensino Médio no campo – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos).

A educação é percebida pelos profissionais atuantes no cenário da Psicologia, sob o olhar das interações dos sujeitos, como parte fundamental para o desenvolvimento social, os princípios de pertencimento são promovidos, prioriza mediar e incluir a participação do cidadão, para tornar a comunidade consciente da necessidade da construção de novos valores, fazendo-se presentes o senso de coletivo, resulta na integração: escola e comunidade.

Diante do que encontramos sobre a evolução da educação integral no Brasil, podemos perceber avanços consideráveis já vivenciados nas práticas de católicos, de anarquistas, de integralistas, destacando-se o educador Anísio Teixeira, defensor e colaborador da inserção do modelo em escolas que atendessem a proposta ideológica. (MEC, 2009).

A educação integral teve seu marco político à década de 30, representada pelo Movimento integralista, que defendia o modelo educativo integral, com embasamento nos escritos de Plínio Salgado e de nomes de destaque no país por sua representatividade militar. Sob o olhar dos anarquistas, a educação integral era diretamente ligada aos meios de desenvolver a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, com princípios de disciplina e nacionalismo cívico. (CENPEC, 2011).

Nos fundamentos de implantação dos centros de ensino público, o grupo de intelectuais representantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – mais precisamente no discurso de Anísio Teixeira, o maior representante do movimento – defendia a inserção de atividades extracurriculares no projeto escolar. Esta inclusão foi proposta num programa que oferecesse a leitura, a aritmética e a escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança. Percebemos que a educação não poderia ocorrer sem condições mínimas de sobrevivência, em que a desnutrição e o abandono se constituíam como os principais fatores impeditivos.

Segundo dados do MEC (2009, p. 18):

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”.

A primeira instituição de ensino a receber as práticas deste ideal educacional foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, situado em Salvador – Bahia, em torno de 1950. Na sequência, surgem as práticas de Darcy Ribeiro, que caracterizaram grandes avanços neste modelo educativo. Nesta proposta, aproximadamente quinhentos prédios foram arquitetados por Oscar Niemeyer, para viabilizar a implementação da Educação Integral no Brasil. Após vivenciar na prática o modelo baiano, com suas vantagens e desvantagens de funcionamento, os demais Centros sofreram alterações, focaliza no aprimoramento do projeto.

Na perspectiva de educação integral em centros de atenção como a instituição em que a pesquisa será aplicada, destacam-se dados do MEC (2009, p. 16):

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

No momento histórico e frente à busca de soluções que preocupam o desenvolvimento de melhorias quanto ao sistema educacional no Brasil, faz-se determinante possibilitar a implantação da educação integral e integradora, por meio de estudos sobre sua viabilidade de execução.

A avaliação dos resultados advindos das práticas educativas é o mecanismo indispensável para o sucesso do método de integração dos saberes na educação, para melhorar significativamente a prática das equipes em atividade nos Centros CAICs, ampliando o olhar governamental e pedagógico dos programas a serem desenvolvidos e aprimorados na proposta de educação integral.

Inicialmente, a realização de coleta de dados possibilitará a identificação de aspectos da realidade social presente no contexto a ser percebido, trazendo experiências do cotidiano da comunidade. Isto propiciará mapear dados relevantes para a definição de planos de ação, fatos que visam a realização de projetos futuros, incluindo a realização de trabalhos com as equipes de profissionais atuantes na comunidade assistida pelos centros de educação que atenderam à proposta.

Os resultados adquiridos, a partir da coleta de dados e das práticas, definirão os indicadores e conceitos do monitoramento. Esses fatores que servirão como base para o método mais adequado a ser aplicado na educação ampliada, abrangente, integrada, pois os debates promovidos e resultantes de pesquisas de campo neste sentido buscam contribuir com novos conceitos sobre a relação da escola e os fatores psicossociais que a sustentam. A inclusão do psicólogo escolar neste contexto pode ser uma alternativa para enriquecer essas discussões educacionais.

A partir da implementação dos Centros Educacionais com práticas em Educação Integral, o ensino público brasileiro introduz um novo conceito de responsabilidades. Até então, estas eram consideradas alheias às práticas escolares. Ao assumir ditas responsabilidades, fica instituído que a integração de fatores sociais diversos são substantivos para a capacitação da sociedade escolar, situando o trabalho pedagógico que segue interligado com as áreas diversas de formação do sujeito, presentes no todo em que seu conhecimento se constrói.

O Plano Nacional de Educação apresenta que as escolas públicas tinham até 2014 para garantir o ensino em período integral e que em 10 anos, 25% dos estudantes terão que ter 7 horas por dia na escola. Assim, está descrita na Lei Ordinária de 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação decênio 2011 -2020, em sua Meta 6, e suas estratégias 6.1:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes (as) da educação básica. Estratégia 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) estudantes (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

O Brasil tem uma carga horária pequena se compararmos com outros países que já tem esse tempo estendido como os Estados Unidos que já adota escolas de tempo integral há 200 anos, países da Europa, Japão, Coreia do Sul entre outros. Isso não quer dizer que educação integral é igual há ter mais tempo na escola, se não continuaremos limitados no que diz respeito à construção de um currículo integrador do sujeito, ou seja, o padrão de escolas de educação em tempo integral que temos hoje. Prática em que, pela manhã ela é uma unidade tradicional e à tarde se transforma num espaço lúdico com atividades artísticas desconectadas de um projeto, deve mudar para uma dimensão mais integral.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas,

acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento interpessoal entre todas as pessoas. (BRASIL, 2013, p. 25)

Na educação integral, a transversalidade dos conteúdos trabalhados de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotam o modelo.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (BRASIL, 2013, p. 29)

Sendo assim, para ampliar o tempo é preciso, efetivamente, pensar: **“Qual a oportunidade de educação que podemos promover?”**

Nessa perspectiva muito se avançou nos programas que dialogavam ainda de forma indireta com as premissas de educação integral. Educar e cuidar de um sujeito integralmente depende da articulação do próprio poder público – é uma tarefa que não pode ser exclusiva das secretarias de educação e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transporte e planejamento.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da

criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2013, p. 89)

O que vemos é que não basta ampliar a jornada da escola, é necessário ampliar também, espaços e conteúdos, para que a educação integral forme sujeitos inteiros, multidimensional, um sujeito ativo, que considera suas necessidades básicas. Fator que busca a satisfação nas diversas áreas de conhecimento. Como Andrade e Portal citam em seu livro, a Inteira do Ser:

À medida que tomo consciência da rota traçada e do tempo destinado ao caminho escolhido, procuro integrar, num quebra-cabeça, a inteireza do ser, libertando-me do peso do passado e da preocupação com o futuro. Agora, sou mais capaz de usufruir o presente e, com isso, usufruo da plenitude da vida. (ANDRADE, 2014, p. 117)

Esse sujeito multidimensional que está mutuamente ligado às relações sociais, afetivas, culturais, políticas e cognitivas, tornando capaz de refletir e transformar o contexto que está inserido. Segundo Gonçalves, o sujeito está diretamente ou indiretamente envolvido nessas relações:

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 131)

Certamente as escolas têm que mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter uma oficina de artes no contraturno, é preciso muito mais. Elas têm que relacionar os conteúdos com o que o aluno traz nos encontros e com o contexto de suas comunidades. Mesmo vivendo numa sociedade cada vez mais fragmentada é preciso

transversalizar mais, rompendo com práticas de trabalhar com conteúdos isolados.

Sabemos que a articulação do educador é fundamental para esse modelo de educação, em que o profissional precisa conhecer a realidade da escola, dos estudantes e da própria comunidade. Por isso, a importância da formação permanente e continuada do professor é essencial, para que, com base nas informações, eles saibam articular e propor um projeto de ação pedagógica no âmbito da educação integral. Os professores poderiam estimular a curiosidade dos alunos, trazendo a vida dos estudantes e da comunidade para dentro da sala de aula e de outros espaços de aprendizagem. Atividades práticas envolvendo a articulação de várias disciplinas. A educação integral se cristaliza dessa forma, ensinando por meio da dança, da música, trabalhando com memória e propondo sempre a participação ativa do sujeito.

É preciso, no entanto, compreender, com Freire (1991), que esses sujeitos, que estão na escola ou em seu entorno, têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola, potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo. Para esse autor:

[...] para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado. (...) Para nós, também, os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. (FREIRE, 1991,p.75).

Para garantir o direito da educação para a criança se faz necessariamente que a educação seja integral, inteira, íntegra e de articulação. Para observar o sujeito em todas as suas dimensões e que

não se dá só naquele tempo e hora que a criança está sentada dentro da sala de aula, garantindo o direito de aprender como resultado de uma educação de qualidade. Mas, de que qualidade estamos falando? Nas DCN (BRASIL, 2013, p. 107) explicita que:

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Essa educação como direito, tem que acontecer durante toda a vida, mas é importante entender que existe um espaço privilegiado para que ela aconteça, esse espaço é a escola, que não se pode perder de vista. Sendo assim, é preciso avaliar o papel da escola na educação integral que é constituída pela família, comunidade e escola. A escola tem como grande desafio articular o espaço, o tempo e as possibilidades educativas que a vida da criança oferece para que esse direito de aprender com o mundo e estar no mundo possa ser garantido.

Para facilitar a compreensão da inserção do profissional de Psicologia nesse contexto educacional integral, traremos a seguir, dados que se situam em momentos históricos em que a ciência psicológica se integra ao processo educacional no Brasil. Essa se destacou como fundamental para atingir efetivamente o que já era sinalizado como necessidade, a de ampliação do olhar do educador, trazendo métodos de interpretação subjetiva da realidade do sujeito da educação.

3.3 EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA – CONSTRUÇÃO HISTÓRICA NO PAÍS

Em um breve estudo sobre a criação da Psicologia como ciência cabe situar, utiliza das contribuições de Netto (In. Wechsler, 2001), a criação do laboratório em Leipzig, na Alemanha, em 1879, pelo médico fisiologista Wilhelm Wundt, que passou a desenvolver estudos associados com os processos mentais e como estes se desenvolviam. Sob esse olhar novos caminhos marcaram os estudos sobre elementos da consciência humana, no caminho da ótica das ciências biológicas, considera aspectos subjetivos do comportamento humano como relevantes à compreensão das relações de construção de conhecimentos sobre o tema e as contribuições com as demais ciências.

No caminho posterior ao primeiro laboratório de estudo da Psicologia, se consolidam as ideias de mensuração do comportamento humano, estruturadas nos estudos dos instrumentos de Galton, posteriormente aprimorados nos trabalhos de Binnet, na França, em 1905. Este pesquisador definiu escalas para a mensuração do comportamento humano, facilitando o desenvolvimento da Psicologia escolar. Essas escalas foram elaboradas tendo como base práticas pedagógicas, em ambientes de testagem de aptidões da inteligência, visando a sua padronização.

Surge então o conceito de Psicometria (a definição mais aceita do conceito foi dada por Stanley Smith Stevens em 1946, que estabelecia que: medir consiste em assinalar números a objetos e eventos de acordo com alguma regra). Essa possibilidade buscava selecionar, adaptar, orientar e classificar as estudantes no contexto escolar. Repercutiram no cenário mundial, resultando em práticas de distinção entre os considerados normais e os anormais.

Segundo Netto (In. Wechsler, 2001), após a identificação da Psicologia como ciência, no cenário internacional, dados históricos de desenvolvimento da Psicologia, trazem registros brasileiros que transformaram em prática no país o que vinha sendo explorado fora dele. O pioneiro nos experimentos nacionais foi Manoel Bomfim. Médico, sociólogo e historiador, que após insistente dedicação a Psicologia, habilitou-se também como psicólogo.

Bomfim construiu um laboratório de Psicologia experimental, situado na cidade do Rio de Janeiro, datado como 1906, tendo como moldes às práticas de Binet em Paris. Seu trabalho buscava desenvolver a Psicologia para melhorias educacionais com aplicação no contexto

brasileiro, este espaço foi denominado de Centro de Cultura Superior, instituído em 1897.

O desenvolvimento da Psicologia no Brasil ocorreu em conjunto com a trajetória da Pedagogia. Em 1830, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, foi estruturada a primeira Escola Normal de Educação. Poucos anos mais tarde, em 1832, em Salvador, Bahia, criava-se a primeira escola destinada à formação de professores de disciplinas específicas, sendo uma delas a Pedagogia.

No caminho de desenvolvimento da Psicologia, em 1912 as escolas que seguiram esse modelo, criadas em São Paulo, foram aprimoradas com a divisão de três disciplinas: Pedagogia, Psicologia e Metodologia. Reafirmam, assim, a ideia de que essas ciências tiveram seus históricos de desenvolvimento interligados como proposta de aprimoramento da educação brasileira.

Esse marco é datado entre 1912 e 1931, período em que as escolas sob esse modelo foram instituídas da capital ao interior do estado de São Paulo. Após este período, o campo de estudo e desenvolvimento expandiu-se para os demais estados brasileiros, fator que colabora com as condições atuais da Profissão.

Inicialmente, parte-se do princípio da importância da consciência dos profissionais em educação, quanto à constituição da identidade do sujeito como um processo totalizador, sendo que a escola se faz presente como uma parte deste todo. Assim, se faz necessário investigar, além das questões de aprendizagem, a dimensão do todo trazido pelo estudante, ponto que interfere o núcleo social ao qual ele pertence e se desenvolve.

Para Brandão (2006), a educação se manifesta em vários contextos do dia a dia, citando como exemplo a casa, a rua e a igreja, ou seja, onde existe interação com pessoas e objetos. A ideia da visão ocidental como educação transmissora de conhecimento é questionada e contestada em suas obras, que defendem que a educação está presente em todos os modelos sociais, em que cita as tribos, caçadores, pastores nômades, países desenvolvidos, países subdesenvolvidos, entre outras culturas e contextos.

Assim, podemos considerar que os costumes de determinado povo se constituem como fator de educação em sociedade, construindo e legitimando sua identidade educacional. Nesse processo, os costumes são mantidos como fatores definidores de um grupo social, cujas tradições e comportamentos são mantidos como fundamentos que lhe definem como peculiar frente aos demais grupos. Conforme destacado a seguir:

De tudo o que se discute hoje sobre a educação, algumas das questões entre as mais importantes estão escritas nesta carta de índios. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2006, p. 5) .

Há ainda, conforme aponta Brandão (2006), situações sociais em que a educação ocorre por meio da informalidade dos grupos, sendo concebida somente pela transmissão de valores culturais, sem a utilização de métodos desenvolvidos para o saber pedagógico, em que se prioriza a continuidade do grupo. Este conhecimento se daria em um processo lento de repetição dos costumes e ao espírito de pertencimento àquela determinada cultura em que o sujeito estaria inserido.

Surge então, para explicar este processo, o conceito de Brandão (2006), sobre endoculturação: que é o processo em que o indivíduo adquire as especificidades de determinada cultura, a fim de “torná-lo pessoa” dentro de sua comunidade – dado que afirma a educação como uma fração desse processo.

No surgimento do ato de ensinar, vale destacar que se realizou em conjunto com a ênfase aos conflitos de interesses, relaciona-se tal fato a divisão de poderes na sociedade, resultando na divisão de saberes e direcionamento das propostas, em que cada categoria ficaria responsável pelo repasse daquele determinado saber e assim, ao seu aprimoramento. O fato serviu como marco da desigualdade entre os integrantes de grupos que até então eram equivalentes enquanto atuantes nas atividades.

Investigamos a prática educacional realizada na Grécia antiga, neste contexto, situa que os métodos educativos que se dividiam entre técnica, responsável pela realização de tarefas e a teoria, que instruíam o cidadão nobre a aristocracia. Vale destacar que tal separação é refletida na atual concepção do método de se construir o saber.

Brandão (2006) contribui referindo-se ainda ao conceito da Paidéia, em que se educava para toda a vida e para a cidadania, criando um planejamento para a criança, desconsidera as necessidades do estudante. Lembrando que as estudantes que não eram parte da nobreza não recebiam tal benefício, sendo os escravos que conduziam os sujeitos então submetidos ao processo, sendo denominados de pedagogos, ensina a cultura da polis e realizando o verdadeiro ato de educar.

Pela via da história da educação, Brandão (2006) corrobora com a ideia da construção romana para a expansão da cultura latina na Península Itálica, na Europa, na Ásia e Norte da África.

O conceito de educação, segundo Brandão (2006), perpassa as teorias sobre métodos educativos, por meio dos quais a sociedade limita-se a compreender a ferramenta como aplicação isolada da construção de saber, difunde que os fatores que contribuem para uma completa aprendizagem se dão pela soma de vários campos de socialização.

Brandão (2006) compreende que as políticas públicas para a educação sejam amplas e incisivas para acompanhar a abrangência que também é observada na didática da aprendizagem. Critica a contradição entre as leis e a prática no Brasil, onde a educação elitista ainda é prioridade.

Para entender o processo educacional e seus fatores formadores, é possível trabalhar a educação não formal que firma a compreensão de que o conhecimento é construído fundamentalmente pelos estímulos do ambiente. O caminho discutido oferecerá nos contextos em que a educação ocorre, o fator delineado não somente como o espaço da escola, mas na extensão dela, na descoberta do mundo e de todas as possibilidades de saberes oferecidas.

Tratamos, portanto, de um campo do saber complementar ao outro, tomando dimensões facilitadoras de sucesso para o aluno. Neste contexto, se definem o papel do Psicólogo, atuando na compreensão desses processos como fenômenos causais da constituição do sujeito. A educação ocorre de modo amplo, não se restringindo a espaços e/ou fatores subjetivos trazidos pelo educando, mas expandindo suas bases para variáveis culturais que fundamentam todo o processo.

Para entendermos como a cultura interfere diretamente no processo ensino aprendizagem e na atuação de profissionais inseridos com o propósito de contribuir com o processo, destacaremos a ideia de Geertz (1978), que esclarece que nós nos auto-inventamos por meio da interpretação do ambiente, situação em que os fenômenos sociais se instalam na nossa rotina e fazem com que a naturalização aconteça. Para que essas variações sejam percebidas pelo pesquisador, não é necessário que ele tome parte de seus costumes, mas apenas entenda como o processo se dá, considerando como os fatores contribuem para que institucionalização humana ocorra. Normalizando suas características e, ao mesmo tempo, considerando o que lhes torna peculiares.

Ainda segundo o autor, é importante manter certa coerência do que é interpretado e do que é fruto do inconsciente de modo particular a

realidade de cada integrante da cultura, onde o contexto dos comportamentos é o que pontualmente interfere nos estudos etnográficos e antropológicos. A antropologia desempenha um papel de suma importância na interpretação dos fenômenos sociais, mas vale ressaltar que, além de temporárias, estas também são influenciadas pelo meio em que se dão.

No trecho a seguir, Geertz (1978, p. 64) reforça:

Isso, por sua vez, significa que o pensamento humano é, basicamente, um ato aberto conduzido em termos de materiais objetivos da cultura comum, e só secundariamente um assunto privado. No sentido tanto do raciocínio orientado como da formulação dos sentimentos, assim como da integração de ambos os motivos, os processos mentais do homem ocorrem [...] Não obstante as alegações em contrário do isolacionista em favor da substancialidade do sistema fechado da cultura, da organização social, do comportamento individual ou da fisiologia nervosa, o progresso na análise científica da mente humana. Exige um ataque conjunto de praticamente todas as ciências comportamentais, nas quais as descobertas de cada uma forçarão a constante reavaliação teórica de todas as outras.

A cultura é sempre mutável, ela se reestrutura a cada nova mudança, considera que as mudanças são constantes e temporárias, perceptíveis nas contribuições de Geertz (1978), que as experiências vividas são únicas, o que torna o processo ainda mais complexo. Faz a necessidade de generalizar difícil, embora, necessária. Destaca que se pode generalizar dentro do que se especifica e não no contexto.

Após destacarmos os fatores que corroboram com a institucionalização da educação em uma nação, cito aqui a brasileira, faz-se necessária a exploração do campo do saber psicológico em que ocorreu este processo, que servirá como marco o encontro da Educação com a Psicologia, para compreendermos o caminho conjunto percorrido até então por estas duas ciências.

Na realização do detalhamento da prática do profissional de Psicologia no Brasil percebe-se que suas atividades vêm diretamente relacionadas à influência dos psicólogos estrangeiros que vieram para o país e iniciaram a formação e disseminação dos conhecimentos e

práticas psicológicas. Podendo ser definida como a primeira vez que a Psicologia se constituiu como exercício efetivo da profissão em hospitais, organizações industriais, e notoriamente em escolas.

Segundo Barbosa (2012), no Manifesto de 1932* ficou autodenominado que as transformações ocorridas, à época, seriam reconhecidas como Escola Nova ou Educação Nova, quando os profissionais da educação percebiam que as transformações políticas, econômicas e social, solicitavam ao poder público uma renovação no campo educativo do país. Neste período o país sofria com altos índices de analfabetismo e desestruturação no sistema educacional, tendo este campo limitado quanto a ofertas de escolas que estimulavam a mudanças na estruturação do modelo vigente.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, instituído sob esta denominação a partir do Manifesto autodenominado de 1932, destacava a importância de que os poderes públicos oferecessem educação laica e gratuita para toda a população em idade escolar, baseando-se em pressupostos escolanovistas, também conhecida como Escola Ativa, ou Escola Progressiva. Nesta proposta, se defendia a descentralização do ensino da figura do professor, que estimula o estudante a desenvolver-se de modo dinâmico e interativo com seu ambiente e com foco, ainda, na prerrogativa de que este poderia ser o autor na construção de seu conhecimento.

Após a estruturação da educação no Brasil, com base nos movimentos históricos referidos, situaremos a inserção das práticas psicológicas sob esse novo olhar pontua, a seguir, os caminhos que a profissão percorreu. E chegaremos ao momento em que a presente pesquisa se debruça, que busca analisar a ciência psicológica e suas práticas adotadas a serviço da integração teórico-prática entre Educação e Psicologia, na realidade brasileira.

As observações sobre o campo da Psicologia como área de atuação no Brasil mostram que o papel do psicólogo é menos difundido no contexto educacional. Já os demais campos de atuação se expandem significativamente, considerando-se que a profissão é relativamente nova no país, sendo formalizada em 1962.

* Manifesto Em 1932, um grupo de intelectuais, com diferentes ideologias, se uniu para escrever um manifesto que visou reformular a educação brasileira e resultou em grande repercussão no país. Com a promulgação da Constituição brasileira de 1934 assegurou-se a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório.

Diante das principais contribuições para a institucionalização da Psicologia no Brasil, recebem destaque os trabalhos de Cleparéde e de sua Psicologia pedagógica e das produções do instituto Jean-Jacques Rousseau. É considerado referência em pesquisa, formação e teorização dos estudos psicológicos (BARBOSA, 2012).

É importante relacionar o desenvolvimento dos conhecimentos da Psicologia, com o período da ditadura militar, momento em que o campo das ideias se fez cercado de perseguições sofridas pelos profissionais que instigavam o pensamento reflexivo e o desenvolvimento humano por meio de cursos, inclusive, seus professores considerados subversivos .

Porém, assim como em todos os movimentos sociais da história, a profissão se dividiu, definimos o grupo de psicólogos dos dois lados, defendendo aquilo que seria mais coerente com suas ideias de práticas psicológicas. Neste período, destacamos também o fechamento de escolas experimentais em São Paulo e de ginásios vocacionais, que contavam com o trabalho de psicólogos e educadores para a sua estruturação (BARBOSA, 2012).

Na realidade em que essa pesquisa é aplicada, há relatos em que os docentes da instituição de ensino destacam a atuação de psicólogos no contexto de instituições de foco psicossocial, como alternativa utilizada para mediar possíveis tratamentos e possibilidades de atendimento psicológico dos estudantes da comunidade e do ambiente escolar.

Para tanto, vale destacar que, segundo (KINOSHITA, 1996), a atuação de profissionais na clínica psicossocial, o foco de atenção mental centraliza o processo terapêutico na produção de cuidado e ampliação das variáveis de autonomia do sujeito. No caminho para a realização de trabalhos voltados para a autonomia, vale destacar que esse processo não significa a auto-suficiência ou isolamento do sujeito em suas contingências sociais, mas sim, a capacidade de apoderar-se de habilidades de negociação e inter relação com o seu meio social, promove-se, dessa forma, relações interdependentes entre sujeitos do grupo.

Nas atividades desenvolvidas pelo psicólogo escolar, podemos considerar as contribuições da Psicologia em sua abrangência sócio-histórica, em que valida à personificação do educando como um ser integralmente desenvolvido com variáveis amplamente estruturadas. Considerando que as relações afetivas – emocionais perpassam o ambiente escolar e a extensão social limitada a determinados ambientes.

Nessa proposta, entra como ponto de reflexão para os educadores a subjetividade constituinte na formação do ser humano, advinda das relações inter e intrapessoais. Quanto ao entendimento sobre as percepções que os sujeitos fazem sobre os estímulos ambientais e existenciais, podemos nos servir das contribuições de Aguiar (2010), este afirma que o referido processo se dá por meio das apropriações que as pessoas fazem das objetivações humanas.

Essas objetivações são produtos da atividade social humana ao longo da história como, por exemplo, linguagem, instrumentos, elementos da natureza transformados. Assim, o ser humano a partir do momento em que se apropria das objetivações humanas com a indispensável ajuda de outro ser humano, transforma-as como sendo suas, atribuindo sentidos a elas, se auto produzindo e reproduzindo essas objetivações, constituindo a cultura humana. Dizem Pan e Cols (2011, p. 8) que “os processos de objetivações e apropriações se constituem como mola propulsora tanto do desenvolvimento sócio-histórico da subjetividade, quanto do desenvolvimento da sociedade, do gênero humano.”

Para entendermos melhor a subjetividade que o educando traz constituído em sua personalidade, e importante considerar que a subjetividade do indivíduo é formada por meio de uma relação dialética entre subjetividade e objetividade. O indivíduo apropria-se das objetivações e atribui sentido a elas.

Objetividade e subjetividade se determinam, se relacionam. Para Vigotski, citado por Pan e Cols. (2011), a construção da subjetividade individual se dá por meio do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos; o indivíduo converte o que é intersubjetivo para o plano intra-subjetivo e vice-versa.

Esses autores contribuem com a compreensão da Psicologia e o fenômeno social, como expressa o trecho a seguir:

Como toda e qualquer ciência, a Psicologia é um produto histórico-social, resultado da atividade prática humana que se volta sobre a materialidade natural e/ou social do mundo. Seus conhecimentos referem-se, portanto, às determinadas abstrações (apropriações) de seu objeto, isto é, do fenômeno psicológico, realizadas, por sua vez, a partir de determinadas concepções de homem, de mundo e do próprio conhecimento que são, elas também, fundadas num dado tempo e lugar e, por outro lado, o fundamento para os métodos e para as

técnicas pelas quais se investiga esse objeto e se produz um saber e um fazer a seu respeito (PAN e COLS, 2011, p. 8).

Na construção da subjetividade do estudante, o “outro” – sujeito social do qual ele interage - fará o papel de facilitador, ao estimular possibilidades de ênfase às suas habilidades, direta e indiretamente, para que se ajustando no contexto este possa apropriar-se de sua condição humana.

Explorando ainda o universo da educação e a relação influenciada por fatores psicossociais, vale situar estudiosos influentes na época da institucionalização da educação no Brasil. Pensamento construído na crença de que apesar de a sociedade sofrer mudanças constantes, sempre respeitava a uma determinada ordem de funcionamento, seguia num processo unilateral e irreversível. Atualmente o pensamento exposto anteriormente é considerado incoerente com a nossa realidade (PAN e COLS, 2011)

A construção do conhecimento é organizada diante do ambiente em que ele se constrói, como um efeito espiral, que constantemente se estrutura no ambiente social a que pertence.

Os macros conceitos são responsáveis pela adequação do indivíduo e o meio ao qual ele se adapta. Eles interagem entre si e são denominados como ecológicos e sistêmicos. Estas unidades se organizam de forma a proporcionar a interdependência entre elas. Os processos interligados que globalizam os fatores sociais em que o conhecimento ocorre, desencadeiam nas regularidades e irregularidades das relações, sendo essas irregularidades que causam as dependências e independências do ecossistema.

O ambiente educacional também funciona regido pela dinâmica da sociedade, ponto que estabelece critérios para que o educador consiga realizar suas propostas profissionais com coerência, um deles é a necessidade da ampla compreensão deste processo de interação entre os sistemas de naturezas diferentes, denominado ecossistemologia. Essa ciência estuda as interações com relações sistêmicas, ou seja, que ocorrem em ciclos regulares.

Cabe destacarmos, o aprendizado como unificador das relações e dos objetos estudados. Nessa proposta, o educador é um atualizador na construção do conhecimento. O processo de aprendizagem se dá por meio da relação estabelecida com o mundo, que se apresenta como resultado das relações entre as redes.

As relações entre as redes de conhecimento resultariam na coerência do conhecimento com o que se espera da realidade aplicada na aprendizagem, que rompe com a fragmentação das ciências. Discute a autonomia como resultada da dependência do meio em que vivemos. A autonomia diante do texto torna-se indispensável, pois é o que modifica o meio em que o indivíduo interage e diferencia-o dos demais, fatores indispensáveis a sua sobrevivência (PAN e COLS, 2011)

O modo sistêmico de perceber o conhecimento proporciona a interação entre os saberes e a contextualização das disciplinas, valorizando-as por meio da possibilidade de associá-las, proporcionar o entendimento de sua aplicabilidade. Compreender a importância dessas relações é ampliar e proporcionar o conhecimento, promover reflexões a cerca da construção de mundo que o homem faz enquanto aprende e aplica sua subjetividade.

O tempo de estruturação do conhecimento também precisa ser percebido com atenção por parte do estudante, oportuniza que o outro organize suas idéias e anseio de acordo com aquilo que aparece como necessidade para ele naquele momento, para criar um vínculo compassivo na relação estabelecida, tornando o diálogo coerente com a proposta interativa pretendida. Neste processo, a conceitualização dos fatos é dispensada, facilitando a flexibilidade das ideias trabalhadas.

Para facilitar a compreensão do papel do psicólogo nas instituições de ensino, podemos definir como foco principal a compreensão do porque o estudante não aprende. No entanto, somente esse enfoque não basta, pois se faz fundamental compreender como o processo de escolarização tem acontecido naquele contexto e tem feito com que os resultados sejam ou não satisfatórios.

Para Souza (2002), o olhar do psicólogo diante do processo educacional descentraliza a evolução da aprendizagem, do aluno como personagem, se valida que o universo escolar oferece cenários e situações diversas, influenciados por fatores resultantes de aspectos intra-escolares, que envolve desde políticas públicas educacionais, passando por condições econômicas, culturais e sociais do sujeito, até chegar as suas mais específicas condições existenciais, contextualizadas.

O Olhar da família demonstra as necessidades percebidas sobre o desenvolvimento do estudante no contexto geral em que acontece, sem a separação dos papéis escolares – políticos – sociais, mas no apanhado de sua situação de vida, validando todas as esferas de interação e com foco no resultado aparente, observável de seu comportamento.

4. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados utilizados para a análise são oriundos das entrevistas realizadas e buscamos investigar as contribuições e possibilidades de atuação para psicólogos em instituições de ensino integral. Ao utilizarmos análise de conteúdo como instrumento, emergiram categorias de análise:

- a) **Realidade Explicitada entre o psicólogo e a demanda de atendimento e a disponibilidade do serviço no CAIC;**
- b) **Psicologia Escolar: o compromisso com a educação integral no CAIC.**

Essas duas categorias emergentes têm como eixo teórico a aproximação com a educação integral que vem ressignificando a educação escolar e ampliando suas tarefas sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva buscamos mostrar que a educação integral está presente, em propostas de diferentes correntes políticas, na trajetória histórica do nosso país.

Essas categorias decorreram das perguntas utilizadas para a coleta dos dados que foram formuladas com ênfase na proposta de compreender o contexto social em que seria investigado o tema, utilizando para tanto, a colaboração de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC.

4.1 REALIDADE EXPLICITADA ENTRE O PSICÓLOGO , A DEMANDA DE ATENDIMENTO E A DISPONIBILIDADE DO SERVIÇO NO CAIC

Com a finalidade de investigar sobre a compreensão do participante diante das atribuições do profissional de Psicologia e o seu grau de particularidade com a especialidade procuramos saber das famílias suas representações sobre que papel o psicólogo escolar tinha no CAIC.

Alguns dos entrevistados afirmaram que o psicólogo é visto como alguém que conversa sobre problemas e orienta as famílias. Essa representação está atrelada a prática profissional adaptacionista que tem relação direta aos problemas do comportamento trazidos pelo estudante e que precisa ser atendido e diagnosticado, como podemos observar nos depoimentos selecionados a seguir:

É uma pessoa que estudou para poder conversar sobre os problemas da pessoa. (Aline).

Eu acho que o psicólogo é para atender as pessoas com problemas. (Fernanda)

Atender quem vem sem orientação de casa e pessoas com problemas de falta de valores. (Ana Maria)

Um psicólogo é para ver, pelo menos uma vez por semana aquelas pessoas que tem problemas com suas famílias. Chamar para conversar e tentar ajudar a resolver o problema dela. (Rosa)

O papel do psicólogo no âmbito escolar transcende as práticas adaptacionistas, pois percebemos que esse profissional dispõe de conhecimentos que podem auxiliar na formação de professores a fim de explicitarem e fundamentarem adequadamente suas práticas e no entendimento de algumas problemáticas do contexto escolar .

Esse profissional tem a tarefa de desenvolver nas instituições educacionais uma prática de formação permanente dos educadores, de modo a contribuir com os educadores, para que eles estejam cada vez mais fortalecidos e familiarizados com os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Souza (2002) apresenta uma lista que pode ser relacionada à função do psicólogo escolar. Dentre ela, destacamos:

- Ajudar o educador a refletir sobre sua infância, para assim compreender melhor a infância de seus alunos;
- Ajudar o educador a refletir sobre sua família para compreender melhor a dinâmica familiar dos alunos;
- Auxiliar o educador no convívio das relações grupais, nas relações de equipe e no trabalho de constituição de grupos;
- Auxiliar o educador a conhecer e refletir sobre o processo de desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem e as teorias a respeito;
- Refletir sobre as questões éticas e políticas relacionadas à educação e ao cenário escolar;
- Conduzir intervenções no cenário escolar, com respeito à figura do educador, dialogando com ele, colaborando em suas necessidades de reflexão e de construção do conhecimento, sem imposições, direcionamentos ou controle.

Poderemos ampliar essas funções concernentes à atuação do psicólogo no âmbito escolar acrescentando que esse profissional ainda pode:

- Desenvolver trabalhos de Orientação Profissional e Vocacional com os alunos;
 - Desenvolver ações preventivas ao uso de drogas;
- Desenvolver ações sobre temas como sexualidade, ética, agressividade junto com o corpo docente;
- Desenvolver ações sobre desenvolvimento humano, prevenção ao uso de drogas, sexualidade, agressividade, ética junto com o corpo docente direcionadas ao esclarecimento da comunidade;
- Dialogar junto com o corpo docente, com os pais sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos, metodologia e objetivos da escola bem como sobre dificuldades dos alunos;
- Participar, junto com toda a equipe da escola, da construção do seu projeto político-pedagógico;
- Desenvolver trabalho de relações grupais para que a equipe da escola possa melhorar cada vez mais suas relações interpessoais.

Todas essas funções levam a considerarmos que esse profissional pode contribuir para o melhor desempenho dos estudantes na direção de desenvolver suas potencialidades. Além de perceberem as dificuldades de aprendizado ou de comportamento de alguns estudantes e encaminhá-los para atendimento terapêutico fora da Escola, em Instituições especializadas.

Outra informação relevante detectada nos depoimentos retirados das entrevistas diz respeito à ideia de orientação psicológica que possa ser recebida desse profissional atuante na escola, conforme destaca a seguir:

*Eu nunca precisei de um psicólogo para mim, mas de os outros falarem, é uma orientação, né?
(Patrícia)*

E, na proposta de utilidade do atendimento por psicólogos:

Um serviço de atendimento com psicólogos é muito útil e não é só as estudantes que precisam, os adultos também. Acho que ajuda muito no comportamento das pessoas. (Lucia)

Buscamos investigar sobre a familiarização do participante com as práticas profissionais da área psicológica e estabelecer um vínculo com as vivências do sujeito entrevistado. Com relação à familiarização da função do psicólogo escolar, os entrevistados, nos revelaram experiências familiares com casos relacionados à escola e a sintomas de comportamento percebido na rotina da família. Sobre essa categoria percebemos que em nove momentos dos depoimentos dos entrevistados, surgiram informações sobre a utilização de serviços de Psicologia no contexto em que os participantes viviam. Em todos os casos, houve experiências com atendimentos psicológicos. Conforme destaque:

Sim, meu filho e também pedi uma psicóloga para a minha filha. Pedi na semana passada. [...] No caso do meu filho, que já recebeu sim. (Aline).

Ele (Filho) faz acompanhamento com a Psicóloga e a fonoaudióloga a três anos. (Rodrigo)

Já. Em casa, eu tenho um filho que foi encaminhado para o psicólogo, lá no centro (Psicossocial). Eu fui junto e ele foi duas vezes só, depois não foi mais. (Patrícia)

Eu não, mas a minha filha já e acompanhei o tratamento. Eu acompanhei o tratamento dela. (Lucia)

O meu neto é hiperativo e foi atendido por psicólogo, durante dois meses. (Fernanda)

Já levei meu filho uma vez ao psicólogo. (Maria Aparecida)

Já precisei de atendimento para a minha filha. Ela era muito pequena na época, tinha só três anos. (Ana Maria)

Tenho três filhos e um neto que foram atendidos no Psicossocial. (Rosa)

O fato de que os participantes já tenham recebido o atendimento com um profissional psicólogo, tornou as opiniões relevantes sobre a necessidade ou não de se encaminhar o estudante para o serviço especializado na comunidade, já que a demanda de necessidade já tinha sido detectada pela escola. O que alertamos é que a função do psicólogo escolar não é fazer atendimento dentro da escola, mas atribuir com maior ênfase ao trabalho coletivo com os educadores, garantindo a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento (Educação e Psicologia, entre outras) de modo a valorizar a especificidade de cada profissional da escola.

Se pensarmos criticamente a Psicologia Escolar, podemos enfatizar que essa área pode direcionar e complementar o trabalho dos profissionais que atuam na escola (incluindo o próprio psicólogo escolar), com vista à emancipação humana por que professores e psicólogos são oriundos de áreas afins, mas que parece que não se apropriaram desse saber ainda, mantendo práticas ultrapassadas e adaptacionistas (Marçal e Silva, 2006; Silva, 2008; Souza, 2007), o que mostra as lacunas na atuação do psicólogo escolar. Isso requer mais investigações, direcionamentos práticos e atualizações constantes. Maluf (2003) apresenta em seus estudos indicativos que expressam o pensamento atual sobre a Psicologia Escolar: uma que ressalta a crítica em seu discurso e outra que aponta novas formas de atuação.

O que estamos pensando é que a Psicologia Escolar está numa nova fase, sendo reconhecida por inovações. Para Tanamachi e Meira (2003, p. 11) “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola”.

Essa ideia vem ao encontro do que define Meira (2003, p. 61):

Psicologia Escolar como uma área de atuação da Psicologia que envolve o exercício profissional do Psicólogo que atua no campo educacional em diferentes espaços sociais (diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; em universidades; clínicas; equipes de assessoria ou de pesquisas, etc.), que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve fundamentar-se de forma consistente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas .

Nos discursos registrados para a pesquisa ficaram aparente o reconhecimento do serviço do Psicólogo Escolar, mesmo este não sendo oferecido de acordo com as necessidades que os familiares dos estudantes entenderam como sendo da escola, mas essa perspectiva ainda é clínica. Conforme demonstram os dados:

Se alguém pudesse atender aqui hoje, eu usaria, porque o meu pequeno (filho caçula) que estuda aqui, esta nas fichinhas (cadastro e lista de espera para o Psicossocial) para receber atendimento.

Esse povo aqui da escola precisa muito de atendimento. (Aline)

A experiência tem sido boa. (Rodrigo)

[...] senti a segurança com que ele foi tratado. (Maria Aparecida)

[...] e foi muito bom para eles. (Rosa)

Isso gera uma demanda que será quase impossível de ser atendida na escola, pois o que desejam é um atendimento psicoterapêutico no campo escolar e social do CAIC. Essa ideia está representada nos depoimentos a seguir:

Foi por isso que pedi que o CAIC acompanhasse e não obtive o serviço. O que acontece é que o CAIC deveria ter toda essa assistência, ate porque o projeto do CAIC tem toda essa assistência prevista, mas no decorrer do tempo, dos anos, foi caindo fora, então ele era para isso, para ter essa referência, esse ponto de ajuda. (Rodrigo)

Eu só não procuro atendimento para mim, porque sei que é bem difícil conseguir vaga. Na minha família também tem outras pessoas que precisariam de vagas, sinto que tem muita necessidade. (Rosa)

Essa ideia ainda perdura no contexto educacional e tem como base a perspectiva da década de 70 quando a prática positivista e assistencialista perdurava entre as ações desenvolvidas pelo psicólogo.

Psicologia Escolar ainda exercem um forte papel ideológico em nossa sociedade e, no contexto educacional, encontra seus reflexos em práticas adaptacionistas desenvolvidas por muitos profissionais, cujos modos de atuação culpabilizam o aluno pelo fracasso escolar, por meio de procedimentos baseados principalmente no psicodiagnóstico clínico ou tradicional e no abuso da psicometria, caracterizando modelos clínicos de atendimento em que o foco do problema encontra-se no aluno ou, em última instância, em sua família. (SOUZA, 2010, p.18)

Outro ponto é que a atuação de um psicólogo com relação à orientação, aparece nos depoimentos como prática que supre a necessidade dos estudantes e possa a oferecer respostas as condutas e comportamentos dos estudantes:

*Já levei meu filho uma vez ao psicólogo, para que fosse orientado (Maria Aparecida)
[...] uma olhada, assim, uma orientação. (Ana Maria)*

Ainda sobre os atendimentos e a relação de oferta para a comunidade, com sucesso diante da proposta que o CAIC traz e sobre os casos em que não atinge êxito esperado, surgiram os seguintes discursos:

A experiência tem sido boa, apesar de que o atendimento não é aquele: “grandioso!” (Sorriu), porque quem conhece a área, sabe que se pode evoluir muito mais. Até certo ponto, o acompanhamento que meu filho faz, tem suprido o esperado (Rodrigo)

O alerta está em não transformar os espaços de atendimento dos estudantes, das famílias e dos professores num espaço privado de atendimento clínico, como diz Souza (2010, p. 159):

Assim, nem todos os membros da escola conhecem ou depositam confiança numa proposta de trabalho do psicólogo que seja mais ampla, abarcando a dinâmica institucional em sua complexidade. Deste modo, percebemos a importância de se definir critérios para atendimento, para que o psicólogo não permita a criação de demandas contínuas e diárias que mais se assemelham a um “consultório psicológico dentro da escola”.

Ao investigarmos os pontos relevantes para a compreensão do acesso que a pessoa teve com a prática da Psicologia, com ênfase nos meios de atingir êxito no atendimento quando surgiu uma demanda no contexto do CAIC. Ao buscarmos informações sobre o acesso das famílias de estudantes ao atendimento psicológico, os entrevistados destacaram que os encaminhamentos relacionados ao desempenho dos

estudantes e os conflitos familiares podem ser tratados pelo Psicólogo Escolar.

Nessa categoria de análise os encaminhamentos para o Centro de Atendimento Psicossocial, realizados sobre a demanda do CAIC, surgiram os seguintes dados:

Eu imaginei que ia levar num atendimento do Psicossocial (Aline)

Psicossocial que atendeu. (Lucia)

[...] encaminharam a gente lá para o centro (Psicossocial). (Ana Maria)

Para Martínez (2009) estas concepções do trabalho do psicólogo escolar, que incluem a dimensão psicossocial nos contextos educativos estão emergindo no contexto educacional como demandas explícitas de modo a “perceber a escola simultaneamente, na sua dimensão psicoeducativa e psicossocial . Ação que permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, resultem mais efetivas para a otimização dos processos educativos que nela ocorrem” (p.173).

Os depoimentos revelam que as famílias manifestam o interesse em receber atendimento psicológico no CAIC como é possível perceber nos depoimentos a seguir:

[...] gostaria de receber o atendimento pelo CAIC. (Aline)

Era bom que tivesse no colégio (escola) para atender, [...] Eu acho que se tivesse um psicólogo para atender a gente aqui, ia ser uma maravilha. Já era até para ter, porque no caso do meu filho, ele estaria bem mais fácil, fácil de lidar. (Patricia)

Aqui na escola tinha que ter outros acompanhamentos. Tinha que ter psicóloga, por exemplo, para orientar as pessoas. (Rosa)

A identificação da necessidade da disponibilidade do serviço de atendimento psicoterapêutico que fosse disponibilizado na escola, aparece nos seguintes dados:

Na escola é só marcar o que você precisa ali numa salinha e trazer. Atendia aqui mesmo, o que

*a senhora acha? Porque ajuda muito uma família.
(Patricia)*
*Então eu mesma pedi uma consulta (na escola).
(Ana Maria)*
*Sinto que o problema não está só comigo, tem
outras famílias daqui que precisam muito de
ajuda. (Rosa)*

As famílias com casos atendidos e encaminhados pela escola, os dados mostraram a relação da escola com os encaminhamentos:

A escola encaminhou. (Patricia)
*O encaminhamento partiu do CAIC, porque ela
tinha algumas dificuldades pessoais. (Lucia)*
*A escola percebeu que precisava, mas a gente é
que foi atrás para providenciar o atendimento
para o neto. (Fernanda)*
*Eu conversei com outras pessoas que já tinham
levado seus filhos e fui atrás para que ele fosse
atendido também. (Maria Aparecida)*

As famílias revelam que essas experiências foram relevantes para contexto familiar. Neste momento, os discursos dos participantes trazem:

*Eu acho que é uma coisa boa para a pessoa.
(Patricia)*
[...] à experiência foi boa. (Lucia)
*Fez um efeito muito bom para nós , na época.
(Maria Aparecida)*
O atendimento foi bom. (Ana Maria)

O que consideramos importante, nesse momento é perceber que:

Sob este enfoque, afirmaram que a avaliação e a intervenção realizada pelo profissional não deve buscar a causa dos problemas nos indivíduos, sejam eles crianças, famílias e/ou a escola, mas sim as circunstâncias que podem ser modificadas. Isso se torna possível ao garantir a historicidade dos fatos apresentados como queixa [...] (SOUZA, 2010, 59)

Às famílias entrevistadas tem uma identificação particular por atendimento psicológico e muito interesse em usufruir do atendimento de um psicólogo, em destacamos os seguintes depoimentos:

*Eu percebi a necessidade, na época. (Rodrigo)
Chamar aqui para conversar. Isso é o que precisava muito. É uma coisa necessária. Se os governantes arrumassem isso aqui para nós, seria muito bom. (Rosa)*

Para Souza (2010, p. 60) é essencial que na intervenção exista dois eixos possíveis de atuação do psicólogo:

(1) A relação desenvolvimento/aprendizagem na criança e nas pessoas envolvidas no caso e (2) o auxílio na elaboração de afetos/emoções de todos. Com a família e com a escola, a intervenção incide sobre as concepções, hipóteses, expectativas acerca da queixa apresentada para, a partir deste conhecimento, mobilizar significados e sentidos, preparando-os para se apropriarem de novas possibilidades de produção da existência no contexto da escola. Como mediador, o psicólogo deve implicar as pessoas envolvidas no processo de avaliação da queixa, buscando desfazer ideias preconceituosas, procurando conduzir o processo sempre fundamentado na relação dialética estabelecida entre indivíduo e sociedade.

O que se pode considerar então, nessa categoria analisada, é que o psicólogo se constitui como um mediador que atua juntamente com educadores, alunos, funcionários, direção e famílias e comunidade para propor escolhas didáticas participando de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente.

4.2 PSICOLOGIA ESCOLAR: O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAIC

Buscar informações sobre a rede de atendimentos e promoção de vínculos sociais que o CAIC praticava no momento das entrevistas e como se estabelecem as relações nesse ambiente escolar, com modelo de proposta integral. Consideramos que uma educação de qualidade só acontece quando a escola pode servir de espaço para alcançar o objetivo

de solidificar práticas e reflexões capazes de construir um lugar democrático e participativo, de igualdade na socialização, distribuição de verbas, recursos e na formação continuada de profissionais para trabalharem com essas estudantes do tempo integral, segundo Gonçalves:

Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p.131)

Com relação aos profissionais da escola, ficou aparente a relação entre a equipe atuante e a comunidade com discursos de satisfação e insatisfação dos familiares dos estudantes que revelaram o comprometimento social do CAIC:

Acho que a escola deve ser um apoio, é a segunda casa e nada a base de grito, né? (Maria Aparecida)

Vejo que aqui tinha que ter mais orientação, como para as crianças, por exemplo, que mexem, roubam coisas dos outros, porque se ninguém orienta na escola. Tinha que revistarem as mochilas e orientar quanto a isso. Não sei se falta Conselho Tutelar ou a própria polícia, mas a escola precisa ser mais amparada quanto a isso. Vejo que a escola precisa de alguém que trabalhe conduta e valores com as crianças. Tem a orientadora, mas acho pouco. Tem que ser algo mais específico para este lado. (Ana Maria)

Quero saber se arrumo alguma ajuda, alguma coisa aqui pelo CAIC.

Eu vivo preocupada com a droga aqui no bairro, eu e a minha família ficamos muito preocupados. É muito jovem desocupado, daí se juntam para pensar e fazer o que não presta. (Rosa)

Assim, podemos perceber que os familiares têm preocupação com as ações praticadas no contexto escolar. Para Souza (2010, p. 161):

Neste sentido, compreendemos que a vida escolar não é isenta de conflitos e contradições. Estes fazem parte do movimento institucional e de certa forma, são saudáveis, pois representam forças em movimento, produção de ideias e saberes. A questão disciplinar deve ser investigada e compreendida em sua complexidade e o psicólogo escolar precisa estar atento para evitar assumir um papel inflexível, de controle e ordem absolutos, que não condiz com os objetivos de seu trabalho na escola. Sobre este aspecto, a experiência do psicólogo [...] se apresenta mais promissora, tendo em vista que ele não faz diretamente orientações disciplinares, mas realiza um trabalho em parceria com o coordenador disciplinar, elaborando e desenvolvendo atividades educativas junto a alunos que participaram de ações consideradas indisciplinadas.

Nesse viés do acolhimento e atendimento favorável das necessidades que o CAIC oferta aos seus usuários (Famílias e estudantes), destacamos os seguintes discursos:

Sim, gosto daqui. O pessoal que trabalha por aqui é bom com a gente sim. (Aline)

[...] dizer que se criaram aqui, (Filhos). (Patricia)
Sempre fui bem atendida no CAIC. Hoje tenho uma neta que é aluna e já tive os meus filhos atendidos aqui. (Lucia)

Sou bem tratada aqui no CAIC. As pessoas que trabalham aqui, tentam fazer o melhor, dentro do que conseguem. (Fernanda)

Nos depoimentos dos entrevistados percebemos que o psicólogo tem atuado, junto aos pais, numa perspectiva mais remediativa. Para Souza (2010, p. 170):

[...] tendo em vista que o atendimento individual de pais nos moldes tradicionais é a estratégia mais comumente utilizada pelos profissionais, embora existam algumas iniciativas voltadas para uma

prática diferenciada, como o desenvolvimento de encontros nos quais os pais discutem temas educacionais envolvendo a participação de especialistas nos assuntos relacionados. Assim, torna-se urgente que os psicólogos escolares reflitam sobre as razões que dificultam um trabalho mais abrangente junto às famílias e, a partir desta compreensão, busquem formas de interação com características mais promotoras e que considerem o papel social da escola e da família na Educação.

Nesse mesmo sentido, Souza (2010) nos alerta que o psicólogo tem que ter outras possibilidades de intervenção fundamentada em concepções que considerem a dimensão histórico-cultural da constituição humana:

A maioria dos psicólogos adota práticas tradicionais, como a avaliação psicológica, o atendimento ao aluno e a orientação profissional. Entretanto, compreendemos que, para além dessa classificação dicotômica tradicional x emergente, é preciso considerar novas perspectivas em Psicologia, analisando-se toda a história da Psicologia Escolar, bem como o contexto em que as práticas são desenvolvidas. Vemos que ainda que realizando atividades consideradas tradicionais, o psicólogo pode ampliar o alcance de sua atuação, desde esteja fundamentado em concepções que considerem a dimensão histórico-cultural da constituição humana. (SOUZA, 2010, p. 179-180)

Isso revela uma carência nos serviços prestados pelo CAIC e que está presente aparece nos depoimentos a seguir:

Aqui na escola tem filhos de traficantes, que não recebem nenhum tipo de orientação para isso, que é necessária mesmo para a criança. Esses estudantes fazem errado e vejo que os professores não fazem nada. A escola até fala, mas não adianta, então, acho pouco. (Ana Maria)
Aqui na escola tinha que ter outros tipos de acompanhamentos, como uma psicóloga para

orientar a famílias. [...] Então se o CAIC não tomar alguma providência, as famílias não dão conta. A droga está muito forte aqui na comunidade. (Rosa)

Esses depoimentos revelam a necessidade de uma intervenção sistêmica do Psicólogo Escolar de modo que percebam a interdependência desses sistemas (familiar e escolar) que são incontestáveis. Assim, as queixas apresentadas pela família reverberam-se no funcionamento escolar. Desse modo, surgem alguns questionamentos que nos levam a outras pesquisas futuras, entre eles destacamos: De quem é a responsabilidade de educar os estudantes? Quais são as tarefas da família na educação dos filhos? E, quais são responsabilidades da escola? E, quando a escola e a família não conseguem cumprir a tarefa de socializar os estudantes e encantá-los pelos estudos? Como encaram o problema?

Esses questionamentos são decorrentes dos próprios depoimentos dos entrevistados que deixam nas entrelinhas a ideia de que a escola é responsável pela educação formal e a família sustenta a crença do distanciamento e a dissociação das relações e funções desses dois sistemas (CHECHIA e ANDRADE, 2005; OLIVEIRA, 2002; VIANA, 2005), deixando a educação informal sob sua responsabilidade. Oliveira (2002) afirma que a relação família-escola pode ser analisada sob o olhar psicológico percebendo as relações vividas na família e suas implicações no processo escolar. Assim, compreendemos que a escola também educar as famílias para esses atendimentos feitos no CAIC. As famílias entrevistadas relataram em seus depoimentos que existem falhas no atendimento no CAIC, como é possível perceber nos depoimentos a seguir:

Foi bem complicado, não tive a assistência do CAIC. Procurei a assistência pedagógica da escola e não tive retorno até hoje (fazia quatro meses), continuou a mesma coisa. (Rodrigo)
Muitas vezes, não fui bem sucedida em relação à equipe daqui. (Maria Aparecida)

Outro ponto enfatizado é o tratamento dos profissionais atuantes no CAIC ao buscar atendimento. Já que a relação entre a família-escola se configura como a crença do distanciamento e a dissociação acaba por exigir desses profissionais um aprofundamento dessa relação escola-família a partir de uma perspectiva sistêmica, para que seja possível

emergir pontos relevantes sobre a construção e interação dos grupos de estudantes e famílias dos estudantes do CAIC. Assim, nas entrevistas, é possível categorizar que o tratamento realizado não supre as expectativas diante da equipe de profissionais do CAIC:

*[...] não suprem a demanda dos atendimentos.
(Rodrigo)*

[...] a diretora é uma pessoa muito humana, mas outras pessoas envolvidas na escola, não tratam a gente bem. Tem que bater de frente com esses. (Maria Aparecida)

Essas estudantes fazem errado e vejo que os professores não fazem nada. (Ana Maria)

Mas algumas famílias acreditam que “ajuda é bem vinda”. Nos dados presentes nos discursos, a relação do tema fica em destaque nos seguintes trechos:

*Eles tentam ajudar o povo conforme podem, né?
(Aline)*

Tratam muito bem a comunidade. (Rodrigo)

Posso falar que não tenho reclamações sobre o CAIC, é ótimo. Sempre fui bem tratada por todo mundo. Várias vezes, me apurei com o material (escolar) para eles e não da para comprar para todos , não tem como. É só o meu marido que recebe e é um salário básico. Não é fácil. Roupa também elas (professoras) já me ajudaram bastante.

A educação e o ensino são entre elas e digo que o tratamento comigo... me tratam muito bem. Elas são boas. (Patrícia)

O CAIC é bom para atender o povo, não posso me queixar. (Lucia)

A minha neta é criada como filha, já que a minha filha é mãe solteira e o esposo atual dela não aceita a menina. Então eu crio ela também. Os professores sabem disso e sempre tentam ajudar os pais do bairro. (Fernanda)

Já tive necessidade de vários tipos de atendimentos aqui do CAIC e posso dizer que sempre fui muito bem tratada. As pessoas que trabalham aqui são competentes, sabem tratar bem a gente, com carinho. (Rosa)

Diante dessa categoria destacamos a necessidade de mais profissionais para atendimento para suprir a demanda, destacamos alguns depoimentos que retratam isso:

Se tivesse atendimento de mais profissionais, eu seria uma que ia usar. Vejo que é importante. (Fernanda)

Vejo que a escola precisa de alguém que trabalhe conduta e valores com as crianças. Tem a orientadora, mas acho pouco. Tem que ser algo mais específico para este lado. (Ana Maria)

Buscamos também perceber a importância da compreensão sobre as carências que a comunidade apresenta e de que forma ela é assistida pelo CAIC. Diante de sua necessidade extraclasse e de que modo este processo ocorre enquanto atividades disponíveis na escola integral.

No Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC está explícita, a partir da visão sistêmica a necessidade de atendimento de todos os alunos da escola e para isso:

[...] assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola. Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios.

Assim, é urgente considerarmos a necessidade de instituir iniciativas no processo de planejamento e gestão numa perspectiva sistêmica, integrada, inter e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares e modo a consolidar uma ação sistêmica entre as necessidades educacionais e psicológicas dos estudantes atendidos no CAIC.;

AS famílias entrevistadas apresentam outras necessidade de atendimentos especializados e que o CAIC não possui, dentre eles destacamos:

O pessoal da Enfermagem, porque ocorrem muitos acidentes e a gente não pode dar os primeiros socorros, então, o pessoal junto, psicopedagogos e até Fonos (fonoaudiólogos) ajudaria por aqui. (Rodrigo)

Achamos muita falta de um professor de disciplina, porque nem todos são (indisciplinados), mas a maioria dos estudantes precisa de uma pessoa para ficar ali junto e acompanhá-los. (Lucia). Ele ia dizer que tinha que ser diferente, tratar ele de forma diferente, porque quem estuda sabe que um adolescente não pode ser marginalizado, trataria ele com paciência. (Maria Aparecida)

Não. Faltam mais cursos e mais profissionais para atender os alunos. Psicólogos e pessoas que orientem. (Ana Maria)

Não. Seria muito importante que as estudantes fossem ajudadas com acompanhamento de psicólogos no seu desenvolvimento. (Rodrigo)

Se tivesse um psicólogo, por exemplo, para atender o meu filho aqui no CAIC, não ia ser como foi. (Maria Aparecida)

Muitos entrevistados apontam para o interesse em atividades em período integral para as estudantes do CAIC:

Eu gosto do programa Mais Educação, porque se é para deixar eles em casa de manhã, porque eles estudam na parte da tarde. Porque os três mais velhos não tem como segurar dentro de casa e se for para estar La fora brincando com um filho de vizinho; e se for para estar brigando e me incomodando... aqui eles tem ocupação: é uma brincadeira para fazer, uma atividade para fazer... porque se eles vem para cá, sei que estão aqui (CAIC).

Olhe, eles tomam café da manhã aqui, ficam na brincadeira do Mais Educação, né? Tem a atividade que tem que fazer, daí almoçam aqui

*também, trocam de roupas em casa , esperam umas horinhas , só para dar tempo de voltar para o colégio e já voltam para cá. Só voltam para casa as cinco e meia da tarde.
Eu prefiro que eles fiquem no CAIC o dia inteiro.
(Patrícia)*

No entanto, nos termos da lei, no dispositivo legal, da Lei nº9394/96 (LDB 1996), fica estabelecido as diretrizes e as bases da educação a ampliação progressiva do período de permanência dos estudantes na escola em direção a regime de tempo integral, em seu Artigo 34, parágrafo segundo:

A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Atualmente o Plano Nacional de Educação apresenta que as escolas públicas têm até 2014 para garantir o ensino em período integral e que em 10 anos, 25% dos estudantes terão que ter 7 horas por dia na escola. Assim está descrita na Lei Ordinária de 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação decênio 2011 -2020, em sua Meta 6, e suas estratégias 6.1:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes (as) da educação básica. Estratégia 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) estudantes (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

O que vemos é que não basta ampliar a jornada da escola, é necessário ampliar também, espaços e conteúdos, para que a educação integral forme sujeitos inteiros, sujeitos multidimensionais, um sujeito ativo, que considera suas necessidades básicas e que busca a satisfação nas diversas áreas de conhecimento. Como Andrade e Portal (2014, p 117) cita em seu livro, a Inteiraza do Ser:

À medida que tomo consciência da rota traçada e do tempo destinado ao caminho escolhido, procuro integrar, num quebra-cabeça, a inteireza do ser, libertando-me do peso do passado e da preocupação com o futuro. Agora, sou mais capaz de usufruir o presente e, com isso, usufruo da plenitude da vida.

Esse sujeito íntegro, multidimensional está mutuamente ligado as relações sociais, afetivas, culturais, políticas e cognitivas, tornando capaz de refletir e transformar o contexto que está inserido. Dessa forma, o sujeito está diretamente ou indiretamente envolvido nessas relações:

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006. p.131)

Porém, não podemos esquecer que a Educação Integral como formação do ser humano agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, em todas as suas dimensões bio-psicossócio-culturais. Nessa perspectiva, a educação visaria à formação e o desenvolvimento global e não apenas o acúmulo informacional. A educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio sujeito e do contexto em que ele vive. A ideia da formação integral do homem como ser multidimensional exige uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para pensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, com

o objetivo de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das estudantes e adolescentes. Moacir Gadotti afirma:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos estudantes sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso. (GADOTTI,2009, p.13).

Diante dessa categoria podemos afirmar que muitos se precisa fazer e há a atenção para o risco que se corre com as ações excludentes e marginalizantes. Ficamos atentos os psicólogos escolares para esses dois sistemas (família e escola) dentro da escola integral para que não percam força e suas estratégias tornarem-se menos eficazes ou mesmo que esses dois sistemas disputem espaço e legalidade.

Durante as análises pudemos constatar que existem importantes diferenças entre esses sistemas (Escolar e familiar). No entanto, é factível a interdependência e complementaridade entre eles. Essa premissa, nos direciona para estudos e pesquisas futuras tendo o viés investigativo sobre as crenças dos representantes das famílias sob a atuação do Psicólogo Escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações coletadas e analisadas trouxeram subsídios observáveis sobre as práticas realizadas no CAIC, para que a pesquisadora reflita sobre as relações estabelecidas entre uma comunidade como a investigada e a escola. Desse modo, podemos considerar que o objetivo geral dessa foi alcançado, pois se discutiu às possíveis contribuições do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral, com o modelo do CAIC, sob o olhar das famílias.

O primeiro objetivo específico foi alcançado, pois buscamos identificar a compreensão sobre a prática psicológica no processo educativo, por parte de familiares que responsáveis pelos estudantes pertencentes à escola municipal em atividade no CAIC. Esses nos relevaram indícios de que o atendimento precisa ser melhorado, pois a ênfase ainda está em atuações adaptacionistas e não sistêmicas como propomos.

O segundo objetivo específico também foi alcançado porque percebemos que as famílias dos estudantes do CAIC conhecem sobre a atuação do psicólogo na escola, mas direcionam para os problemas que eles mesmos não conseguem resolver em casa e acreditam que o psicólogo escolar poderá ajudá-los.

Com os objetivos atingidos conseqüentemente, tivemos a pergunta da pesquisa respondida: “Como a família percebe as possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar em instituições de ensino que oferecem a educação integral?”. Para isso podemos considerar que as informações coletadas e analisadas trouxeram subsídios observáveis sobre as práticas, para que a pesquisadora reflita sobre as relações estabelecidas entre uma comunidade como a investigada e a escola com o regimento do CAIC.

A aproximação da escola com o que acontece na extensão da comunidade mostrou que a escola não pode ser separada, em seu papel formador e integrador, do desenvolvimento social. Problemas como: a violência, o acesso a drogas e carências econômicas – presentes no discurso das famílias sinalizam o co-dependência do ciclo estabelecido.

A questão de carência socioeconômica, não trazia dados pontuais e estatísticos no momento da estruturação da pesquisa de campo, porém ficaram aparentes na dependência de suprimentos expressas nas informações fornecidas por alguns participantes.

Discursos mostraram que peças de vestuário e cestas básicas de alimentação eram fornecidas pela escola com frequência e a um número

considerável de famílias, os dados exatos não foram registrados, devido à dificuldade de acesso a relatórios sobre o tema sócio assistencial da escola. Segundo o profissional responsável, não havia registros na escola sobre o número atualizado, associando o déficit das informações à troca de gestão na escola e de equipamentos administrativos.

Mesmo que a forma como os valores sociais sobre a escola e a relação estabelecida nesse contexto seja um produto intencional do conhecimento, o todo que estrutura essa relação não é dissociado do cenário geral da comunidade.

A sociedade forma ciclo de sustentação da existência e formação de seus cidadãos, que incluem vertentes de conhecimento e fatores variantes amplos e abrangentes para a visão escolar e de seus envolvidos, nesse caso os estudantes e os profissionais que mediam o processo de desenvolvimento dos mesmos.

Consideramos que a estruturação de escolas com modelos de atendimento integral, que visem a formações do ser como um todo, necessita de cuidado a pontos primordiais que permeiam o cenário em que a escola funciona, como foi trazido nos dados analisados, a sociedade com suas carências e vulnerabilidades, influenciam diretamente na instituição dos valores morais e existenciais dos cidadãos que se identificam naquele contexto escolar.

Dessa forma, a escola, cada vez mais, assume funções que não tinha até então e para que ela consiga cumprir com seu papel, é importante que tenha um Projeto Político Pedagógico atualizado e que este seja o centro dos trabalhos, visando à educação integrada, com desenvolvimento diferenciado e uma cidadania participante da vida das crianças. A criança, nesse conjunto de ações, desenvolve-se com harmonia, devolve à família novas oportunidades no mercado de trabalho e estabelece notável economia de gastos em casa durante sua jornada ininterrupta na escola.

A educação integral pode sim ser o caminho para a melhoria do ensino no Brasil. Com ela, é possível melhorarmos também o processo de democratização na educação do país. Se a escola, dentro do seu cotidiano, trazer a comunidade para planejar o projeto pedagógico de forma efetivamente democrática e participativa, melhoraremos a qualidade no aprendizado dos nossos alunos. Além disso, ela se tornará mais atrativa e mais humana. Assim como as escolas devem ser.

Compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a

escola. Porém, há muito que repensar e acrescentar para que se alcance uma educação de qualidade, fortalecendo a escola como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as estudantes e jovens brasileiros.

Os serviços que a sociedade, com suas políticas públicas, de assistência e formação dos estudantes podem atender, será o suporte para o sucesso da integração dos saberes construídos na escola e significados cognitivamente pelos membros da comunidade, formam o conceito de escola acolhedora e capaz de suprir necessidades educativas, que vão além do processo de aprendizagem no espaço físico da instituição. Mas em relação retro alimentadora como o meio social em que ocorre.

Na dissociação do processo que ocorre na escola e a interação social que se estabelecem, os pontos separados serão invalidados para o processo intencional de uma escola integral – integradora dos saberes do estudante.

Portanto, ao discutirmos e pesquisarmos as possibilidades, contribuições e promoção de debates sobre fonte científica de conhecimento em que se institui a Psicologia e como se daria a relação com a escola e seu ambiente de desenvolvimento, torna-se coerente a reflexão sobre pontos como a violência, a vulnerabilidade, a dependência econômica. Estes fatores de suma relevância estão aparentes nos discursos de pessoas como os participantes dessa pesquisa, atentando ainda, para o entendimento e valoração de como os vínculos sociais afetivos ocorrem.

Para que seja fundada a valoração da cultura de que é possível a instituição de conhecimentos integrados, para a promoção de estudantes melhores assistidos em centro de Educação com o modelo do CAIC, é preciso confiar na linguagem social que emana a complexidade de desenvolvimento de determinado grupo.

Para tal proposta, o ciclo social do qual será influenciado pela ação política desse processo, de interação dos pontos que suportam a sociedade, ficará como fator de maior atenção ao discutirmos e analisarmos as possibilidades de atuação, para possíveis contribuições de um profissional da Psicologia.

Quando trazido nos relatos da comunidade, o distanciamento de um de atendimento Psicossocial na cidade pesquisada, e o quanto a demanda de atendimentos psicoterapêuticos, já emergiram na comunidade pesquisada. Podemos considerar que a compreensão deste contexto – Psicologia – Escola – Social – Apresenta significado para as pessoas ouvidas. O tema não causou o estranhamento para os moradores

do bairro e que utilizam dos serviços assistenciais do CAIC, pelo contrário, suas experiências com o serviço especializado, causam surpresa à pesquisadora.

A visão baseada em dados e práticas inconsistentes e, talvez, taxativa de um psicólogo atuante em limites clínicos e pouco interativo com o cenário que os participantes viviam , foi desconstruído na familiarização com que os entrevistados relatam as práticas e experiências que trouxeram para a pesquisa sobre a atuação do psicólogo e como este profissional contribuiria para o seu contexto de vida.

6. REFERÊNCIAS

ANDALO, C. S. A. **O papel do psicólogo escolar**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.4, n.1, pp. 43-46. 1984.

ANDRADE, I. C. F. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. São José, SC: ICEP, 2014.

AGUIAR, W.M.J (2010). **Reflexões a partir da Psicologia Sócio Histórica sobre a Categoria “Consciência”**. *Caderno de Pesquisa*, n 110, 125-142.

ANTUNES, M. A. M. (2007). **Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas**. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11), 0-0. Recuperado: 02 janeiro 2016.
Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext

ANTUNES, M.A.M. **Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: M.E.M. Meira, & M.A.M. Antunes (orgs) **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. (p. 139-168) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003^a.

ASBAHR, F. da S. F. **Sobre a atividade pedagógica**. In: Asbahr, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–São Paulo: s.n., 2005.

BARBOSA, R.B. **Contribuições para a construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. *Psicologia Ciência e Profissão*. 2012. São Paulo, Conselho Federal de Psicologia. P.102-123.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 318)

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Parâmetros Curriculares Nacionais.

[Sítio] Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL, A Lei Ordinária de 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [Sítio] Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. Referencial Curricular Para A Educação Infantil. V. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS, R.F.L. Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional. Um estudo a partir da psicologia escolar, 2010. Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de psicologia, USP, São Paulo, 2002.

CAMPOS, H.R (Org.). Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas. Campinas: Alinea, 2007.

CECHIA, V. A. & ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, 10,431-440, 2005.

GADOTTI, M.. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa de cultura sobre o conceito de homem. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, A. M. M. O psicólogo na rede pública de educação: Possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. 2012. 105f. Dissertação (mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Caderno CENPEC, n.2, 2006.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G. & MEZZALIRA, A. S. C. (2011). **Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos**. Avaliação Psicológica 10(2), 163-171.

GUZZO, R.S; MARINHO-ARAÚJO, C.M. (Orgs). **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: Alinea, 2011.

FACCI, M. G. D. (2009). **A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural**. In C. J. Marinho-Araújo (Org.), **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática** (pp. 107-131). Campinas, SP: Alínea.

FERNANDES, C. S. **Características dos comportamentos profissionais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região da Grande Florianópolis/SC**. (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina), 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

KINOSHITA, R.T. **Contratualidade e Reabilitação Psicossocial**. In: PITTA, A. (org.). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996. p.55-59.

LEITE, S.A. **Atuação do psicólogo na educação**: In: MACHADO, A.M; SOUZA, M.P.R (Orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 5 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LESSA , P. V., & Facci, M. G. D. (2011). **A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-141.

LESSA, P. V. de (2010). **Atuação do Psicólogo no ensino publico do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.M; FERNANDES, A.M.D; RCHA, M.L (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.** 5ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARÇAL, V. P. B., & SILVA, S. M. C. (2006). **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 121-131.

MALUF, M. R. (2003). **Psicologia Escolar: Reafirmando uma nova formação e atuação profissional.** In: O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Org.). **Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica.**São Paulo: Casa do Psicólogo.

MALUF, M.R. **Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação.** In: ACHCAR, R. (Org.), **Psicologo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEC. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. il. – (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9

MEIRA, M. E. M. (2003) **Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica.** In MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.M. (orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77).

MEIRA, M.E.M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais.** In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M; ROCHA, M.L (orgs.). **psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MOREIRA, Ana Paula Gomes e GUZZO, Raquel Souza Lobo. **O psicólogo na escola: um trabalho invisível?** Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 7 (1), jan - jun, 2014, 42-52. 2014.

MOREIRA, A. P. G. (2010). **Situação-limite na Educação Infantil:** contradições e possibilidades de intervenção. Dissertação de Mestrado.

Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes, 2010. P.70 .

NEVES, M. M. B. J. **Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação.** Em: C. M. Marinho-Araújo, **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras** (pp. 175- 214). Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

Neves, M. B. J. **A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2001.

PAN, M.A.G.S E COLS, S.A. **Subjetividade: Um diálogo Interdisciplinar. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar.** Interação em Psicologia, 15 (n. Esp), 1-13.

POLIT, D. F. e HUNGLER, B. P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

SANT'ANA, I. M. (2008). **Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação:** a relação psicólogo-professor em processo de construção. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas

SILVA, S. M. C. (2008). **A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações.** Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga **A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança:** Uma parceria possível?/ Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira. – Porto Alegre, 2007.

SOUZA, R. et al. (Orgs.). **O psicólogo e a educação:** uma relação possível. In: A Praxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: Editora DP8A, 2002.

SOUZA, B. P. (Org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B.P. **Professora desesperada procura psicóloga pra classe indisciplinada**. In: MACHADO. A. M; SOUZA, M. P.R. (Orgs) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 5ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TANAMACHI, E. R., & MEIRA, M. E. M. (2003). **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), **Psicologia Escolar: práticas críticas** (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

YAMAMOTO, O. H. **50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?** *Psicologia: ciência e profissão*, v.32 (num. esp.), p.6-17, 2012.

TANAMACHI, E.R. **Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia Escolar**: In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M; ROCHA, M.L (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VIÉGAS, L. S. **A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações**. *Estudos IAT*, Salvador, v.2, n 1, p. 121, jan/jun.; 2012.

VIÉGAS, L. S. **A progressão continuada e suas repercussões n perspectiva de um grupo de professores**, 2002. Dissertação (Mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de psicologia, USP São Paulo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES****HUMANOS****ELIS REGINA DA ROSA****PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE PÓS GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU**

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a , em uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora.

**PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O
OLHAR DAS FAMÍLIAS: DESVELANDO UM CONTEXTO,
REPENSANDO O CAMINHO**

Pesquisadora: Elis Regina da Rosa.

Telefone para contato: (49)9912-8948

O objetivo desta pesquisa é discutir às possíveis contribuições do psicólogo no contexto das instituições de ensino na cidade de Lages, SC, priorizando a demanda em escolas de atenção integral sob o olhar das famílias. A sua participação na pesquisa consiste em participar como entrevistado/a , por meio de uma entrevista semi-estruturada, que será gravada. Os dados serão utilizados para análise posterior e será realizada pela própria pesquisadora, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado/a. os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. Para a elaboração do relatório de pesquisa, resguardando sempre a sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelo telefone acima citado.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido á feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e a outra com o/a sujeito/a da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

**SENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
SUJEITO DE PESQUISA**

Eu, _____, RG _____ CPF _____,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios

decorrentes da minha participação. Ficou garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data: _____

Assinatura _____ do _____ sujeito _____ da
pesquisa: _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA PESQUISA – PPGE UNIPLAC

Mestranda: Elis Regina da Rosa

Orientadora:

Instituição pesquisada: CAIC Nossa Sra dos Prazeres – Lages SC

DADOS GERAIS – Identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Escolaridade:

ROTEIRO

1. Sabe qual é o papel de um psicólogo?
2. Já recebeu atendimento de um profissional da área da Psicologia?
3. Como foi a experiência? Indicação, livre procura...
4. Sente-se acolhido diante do tratamento que recebe da equipe de profissionais do CAIC? Explique:
5. Como percebe o tratamento dos profissionais atuantes no CAIC ao buscar atendimento?
6. Sente-se assistido profissionalmente em todas as suas necessidades como usuário do Centro (CAIC)?
7. Qual foi a última vez em que procurou por atendimento especializado? Em que especialidade?
8. Diante da proposta, qual contribuição pensa serem possíveis de aplicabilidade para a sua vida? Considerando a relevância das atribuições do Psicólogo?

APÊNDICE 3

ENTREVISTA PILOTO

Maria Aparecida (nome fictício)

Data de realização da pesquisa: 14/08/2015.

Foram realizadas três visitas na instituição de ensino pesquisada, antes de ser realizado o convite a participante. Essa aproximação inicial teve o intuito de entender as necessidades da realidade que se apresentava naquele ambiente, para que, com o contato próximo das práticas que vinham sendo realizadas naquele ambiente, pudéssemos perceber e compreender o que precisa ser focado como prioridade para utilização posterior desse estudo na comunidade e fomentar o seu desenvolvimento educacional.

Neste caminho para a pesquisa, foi possível perceber o quão relevante para a comunidade que interage com o CAIC é a oferta de serviços voltados ao melhor desenvolvimento de seus sujeitos como cidadãos. Em conversas realizadas de modo informal, com a finalidade de investigação e estabelecimento de vínculos com seus profissionais e integrantes da comunidade usuária do CAIC.

Como relevante para o projeto, merece destaque fatores como à carência de políticas públicas voltadas ao fortalecimento do CAIC na época e a inconsistência de planos de ação para a aproximação da comunidade com as atividades ainda realizadas no Centro, pontos de forte significado para os membros do grupo no momento da abordagem.

Os dados levantados sinalizam que a instituição de ensino e a comunidade apresentam deturpações e ruídos de comunicação. Num estudo posterior da dinâmica que sustenta as atividades na instituição e apontam as práticas sociais que ali ocorrem, ficam evidentes que fatores internos, relacionados à estruturação pedagógica da equipe de profissionais, também são queixas trazidas pelos membros da equipe. Dados que puderam ser comprovados nos discursos dos integrantes do grupo – incluindo a comunidade e os profissionais que atuam nos serviços oferecidos.

A entrevista piloto realizada foi realizada, conforme planejamento prévio dessa pesquisa, nas dependências da instituição de ensino escolhida para o estudo. Em data pré-agendada com a moradora da comunidade e respeitando a sua disponibilidade em participar com as suas vivências relacionadas ao tema.

Uma das formas de facilitar a aproximação com a participante da pesquisa foi oferecer a ela a possibilidade de escolher o nome pelo qual gostaria de ser representada neste estudo, na oportunidade, a mesma sugeriu que fosse referenciada como Maria Aparecida.

A participante possuía trinta e sete anos de idade, nível fundamental completo residia a aproximadamente dois quilômetros do local pesquisado. Sendo possível considerá-la como usuária assídua do Centro (CAIC), além do grau aparente de interação com a instituição ser frequente.

Nas explicações iniciais sobre os procedimentos e a finalidade da pesquisa, Maria Aparecida questionou sobre quais seriam os passos futuros após a conclusão do estudo, destacando desde o início que já tinha conhecimento sobre a relevância que teria a atuação de um profissional de Psicologia das dependências da escola. Alegou que percebia os estudantes demasiadamente incompreendidos pelos profissionais que interagiam com os mesmos na época. Neste trecho, fica evidenciada a opinião da pesquisada sobre a relação: comunidade - escola:

“Preciso direto do acompanhamento de perto com o meu filho. Na verdade, ele começou a apresentar problemas de comportamento a aproximadamente um ano, e, muitas vezes, eu não fui bem sucedida em relação a escola. Tive que bater o pé e dizer que ia atrás de psicóloga, porque já queriam partir para uma expulsão. A equipe não sabia como lidar com ele, ameaçavam de tirar daqui. Queriam expulsá-lo, por causa de bilhetes (brincadeiras em sala de aula). Eu vejo que a escola precisa ser como um apoio, uma segunda casa. E aqui é tudo na base de gritos.”

Em outro momento:

“Um dia eles estão de um jeito e no outro de outro, não tem acesso, jeito de te receberem bem”. Relatou não sentir-se apoiada e acolhida pela equipe de professores. Relacionando a instabilidade no comportamento com a comunidade, oscilando entre agressividade e apoio, as principais causas de tal insegurança.

Citou que apenas uma profissional atuante na administração da instituição, seria a opção de acesso entre os pais e a escola, relacionando a distribuição de cestas básicas e de apoio emocional às famílias. Apontou que faltava humanidade por parte dos professores e equipe atuante no CAIC para lidar com questões trazidas por moradores da comunidade. Questionada sobre a humanidade, trouxe que o comportamento deles era “distante”.

Ao ser questionada sobre a disponibilidade de um psicólogo no CAIC, enfatizando o interesse em ser usuária, a participante sinalizou também a relevância de um profissional Assistente Social, justificando que este colaboraria com uma equipe no acompanhamento das necessidades estudantis atendidas pelo centro.

Quando explorado o ponto, ainda na perspectiva de atuação do psicólogo em uma escola com o mesmo modelo funcional do CAIC, Maria relatou que uma escola do tamanho do CAIC, que atende toda a comunidade, com casos de envolvimento com drogas e violência não poderia ficar sem psicólogo. “As estudantes são marginalizadas pelas roupas que vestem e por aparências e que um profissional próximo das estudantes não deixaria estes tratamentos continuarem. Os próprios professores precisariam entender de Psicologia”.

Partindo para perspectiva de compreensão do papel do psicólogo escolar no contexto das experiências da entrevistada, Maria destacou exemplos sobre:

“Um adolescente de quatorze anos como o meu filho, não vai aceitar um empurrão e ficar quieto. Um psicólogo aqui ia compreender que aquilo faz parte da fase deles e teria paciência com os adolescentes e estudantes que são atendidas na escola. Não iria excluir com os professores tem feito.

Foi relatado pela participante que seu filho já foi atendido por uma psicóloga, em um momento difícil, em que a família não sabia como lidar com as questões comportamentais que ele vivia, sendo novamente citada a falta de acolhimento dos professores da escola. A orientação que foi feita foi considerada excelente. E marcante de forma positiva na experiência da família.