

Atuação do Psicólogo Escolar Crítico Frente às Queixas Escolares: As Assembleias Escolares

Critical School Psychologist's Action on the School Complaints: School Assemblies

Actuación del Psicólogo Escolar Crítico Frente a las Quejas Escolares: Las Asambleas Escolares

Patricia Carla Silva do Vale Zucoloto(1), Laís Nunes Souto(2), Dionis Soares de Souza(3), Kalena Ellen dos Santos Ferraz(4), Gilberto Santos Lima(5), Maria Virgínia Machado Dazzani(6)

1 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

E-mail: patriciavalezuc@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8624-9154>

2 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

E-mail: lais.nsouto@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2279-7175>

3 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

E-mail: dio.ssoares@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5602-2351>

4 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

E-mail: kalenaFerraz18@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-7992>

5 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, Brasil.

E-mail: gilblima@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6582-724X>

6 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

E-mail: vdazzani@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5303-3576>

Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 217-232, Janeiro-Junho, 2019 - ISSN 2175-5027

[Recebido: Novembro 05, 2018; Aceito: Janeiro 18, 2019]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3039>

Endereço correspondente / Correspondence address

Patricia Carla Silva do Vale Zucoloto

Programa de Pós-graduação em Psicologia - UFBA.

R. Prof. Aristides Novis, 197 - Federação, Salvador - BA,

Brasil. CEP 40210-630

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editora: Naiana Dapieve Patjaschefe:

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

O presente artigo relata uma experiência de atuação em psicologia escolar. Desde 1980, a psicologia escolar critica a psicologia tradicional, através de pesquisas que contestam a explicação patologizante do fracasso escolar, gerando modificações na atuação de muitos psicólogos. Práticas psicológicas como a psicoterapia clínica em ambiente escolar são substituídas por práticas discursivas promotoras de diálogo. Com o objetivo de estabelecer a democracia escolar e o protagonismo das crianças na transformação das relações interpessoais, as assembleias escolares se revelam como potencial instrumento socioeducativo. Realizamos uma intervenção numa escola pública de ensino fundamental, em Salvador - BA, com uma turma do 5º ano, a partir de queixas de indisciplina. Foram realizados cinco encontros semanais com a turma: um de preparação, dois de assembleia, um de fechamento e outro de festa de encerramento. Reuniões com membros da equipe escolar precederam o primeiro encontro e sucederam o último. Pudemos perceber o quanto é importante para os alunos serem escutados e reconhecidos como sujeitos, acolhidos em suas opiniões nem sempre “politicamente corretas”. Este trabalho está em processo. Nas próximas etapas, os psicólogos problematizarão com a equipe escolar o que se entende por indisciplina, quando esta acontece e quais são as práticas que a produzem.

Palavras-chave: Psicologia educacional, queixas escolares, assembleias escolares

Abstract

This article is an account of experience of acting in school psychology. Since 1980, school psychology began to criticize traditional psychology, through research that challenged the pathologizing explanation of school failure, generating changes in the performance of many psychologists. Psychological practices such as clinical psychotherapy in the school environment are replaced by discursive practices promoting dialogue. In order to establish school democracy and the role of children in the transformation of interpersonal relationships, school assemblies are a potential socio-educational tool. We performed an intervention in a public elementary school, with a group of the 5th year, with problems of indiscipline. Five weekly meetings were held with the class, one a week: a preparation meeting, two assembly meetings, a closing meeting and a closing party. Meetings with school staff members preceded the first meeting and succeeded the latter. We have realized how important it is for students to be listened to and recognized as subjects, welcomed in their opinions, not always “politically correct”. This work is in process, in the next stages the psychologists will problematize with the school what they understand by indiscipline, when it happens and which are the practices that produce it.

Keywords: Educational psychology, school complaints, school assemblies

Resumen

El presente artículo relata una experiencia de actuación en psicología escolar. Desde 1980, la psicología escolar critica la psicología tradicional, a través de investigaciones que cuestionan la explicación patologizante del fracaso escolar, generando modificaciones en la actuación de muchos psicólogos. Las prácticas psicológicas como la psicoterapia clínica en el ambiente escolar se sustituyen por prácticas promotoras de diálogo. Con el objetivo de establecer el protagonismo de los niños en la transformación de las relaciones interpersonales, las asambleas escolares se revelan como instrumento socioeducativo. Realizamos una intervención en una escuela pública de enseñanza fundamental, en Salvador - Bahia, con una clase del 5º año, a partir de quejas de indisciplina. Se realizaron cinco encuentros semanales: uno de preparación, dos de asamblea, uno de cierre y otro de fiesta de clausura. Las reuniones con miembros del equipo escolar precedieron el primer encuentro y sucedieron el último. Percibimos cuán importante es que los estudiantes sean escuchados y reconocidos como sujetos, acogidos en sus opiniones no siempre “políticamente correctas”. Este trabajo está en proceso. En las próximas etapas, los psicólogos van a problematizar con el equipo escolar lo que se entiende por indisciplina, cuando ésta sucede y cuáles son las prácticas que la producen.

Palabras clave: Psicología escolar crítica, quejas escolares, asambleas escolares

Introdução

O presente artigo é um relato de experiência de atuação em psicologia escolar, numa escola pública de ensino fundamental que abrange as cinco séries iniciais. A atuação do psicólogo escolar, no momento atual, tem sido informada por uma série de leituras críticas que o situam historicamente em relação à psicologia escolar e educacional, o que pode levá-lo a entender, de modo crítico, a relação entre escola e sociedade. Isso torna compreensível a diversidade de modos de atuação do psicólogo na instituição escolar.

Partimos da compreensão de que o fracasso escolar não é destino, não é biológica ou socialmente determinado, é uma construção histórica, social e política. As crianças que fracassam são, em sua maioria, provenientes de classe social mais baixa, com famílias que lutam para lhes dar uma vida digna, dentro do possível, e cujos pais se queixam de estarem ausentes fisicamente por terem que trabalhar muito para levar o alimento para elas.

O trabalho de Patto (2015) foi um marco de mudança na análise do fracasso escolar, que passa a ser investigado a partir dos mecanismos intraescolares de seletividade social e da contribuição das ideias difundidas pelo pensamento educacional na produção do fracasso escolar. Sua análise focalizou as relações e sentidos estabelecidos diariamente na escola e na interação desta com a sociedade. Assim, observou que o rendimento escolar não pode ser atribuído meramente a um aspecto ou a um dos atores envolvidos na escolarização e considerou a possibilidade da escola se constituir, por meio dos sujeitos e das suas compreensões do processo educativo, em um espaço de transformação social.

Para compreender a escola e suas dificuldades, devemos nos voltar para as seguintes dimensões: relações escola-Estado (legislação, condições de trabalho dos professores); relações escola-clientela (representações dos professores sobre a clientela); práticas institucionais (organização das classes, critérios sobre o bom professor e o bom aluno, práticas disciplinares) e relações professor-aluno em sala de aula (preconceitos sobre os alunos pobres) (Sawaya, 2002).

Os estudos críticos sobre a escola geraram um corpo de conhecimentos que aponta para novos modos de atuação do psicólogo e de formação de professores. Diante disso, propõe-se que a intervenção do psicólogo nas escolas pode se voltar para a abertura de “espaços de fala” entre alunos e professores, visando explicitar as contradições das práticas, concepções e relações escolares, e sugerir práticas alternativas (Sawaya, 2002).

Atuação do Psicólogo Frente às Queixas Escolares

A psicologia escolar passou por uma revisão crítica de seus pressupostos, fundamentos teóricos e atuação, a partir da década de 1980, quando alguns trabalhos (Goldenstein, 1986; Patto, 2015; Machado, 1995; Moysés, 2001) explicitaram a participação da escola na produção dos problemas dos quais ela se queixava, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e violência nas relações dentro da instituição. Esses trabalhos demonstraram que é necessário analisar de forma crítica a participação da própria psicologia escolar na justificativa das desigualdades sociais que se expressam nas dificuldades de permanência e sucesso escolar das crianças das classes populares. Além disso, investigaram a participação das práticas escolares excludentes e dos preconceitos com relação aos alunos pobres e seus contextos familiares na produção dessas dificuldades de escolarização. A atuação do psicólogo diante da queixa escolar não pode ser vista, portanto, como algo uniforme (Souza, 2000). Houve, desse modo, mudança de uma versão centrada no aluno para outra centrada nos processos escolares. A primeira versão não considerava a escola como instituição social que reproduz as contradições da sociedade que a inclui – uma sociedade dividida em classes. A segunda concebe as dificuldades de aprendizagem escolar e de escolarização das crianças das classes populares, na escola pública fundamental, como resultado das condições de ensino que lhes são oferecidas.

As Assembleias Escolares na Resolução de Conflitos

Durante algum tempo, a Psicologia Educacional sofreu duras críticas (Silva, Barros, & Halpern, 2003), em vista da postura de homogeneização e anulação das diferenças. Para enfrentar isso, são necessárias novas formas de atuação que possibilitem avançar nas práticas educativas, com foco nos processos comunicacionais, para a formação de uma postura crítica do discente (Eidt, 2009; Mesquita, 2010; Gaitas & Morgado, 2010).

O ambiente escolar não é um espaço fechado. É constituído por pessoas. E o conflito é parte natural da vida humana. Porém, os sistemas educacionais não cumprem seu papel na formação de cidadãos preparados para resolução de conflitos pela via da não-violência, com atitudes e ações práticas. As ações educadoras devem acolher a diversidade e promover o diálogo e a participação ativa de todos nas decisões e acordos, dando ênfase ao protagonismo das crianças no enfrentamento aos conflitos vividos (Mesquita, 2010).

A educação baseada na resolução de conflitos aparece como proposta metodológica para essa problemática (Schnitman, 2000). Novos paradigmas fundamentados na promoção de diálogos e práticas discursivas vêm ganhando espaço e substituindo práticas psicológicas tradicionais. Nesse sentido, o trabalho

com assembleias escolares se apresenta como um acréscimo teórico-metodológico à perspectiva de resolução de conflitos, pois permite, na prática, o conhecimento de valores e princípios que orientam o grupo e, ao mesmo tempo, a formação cultural individual. Trata-se de um movimento contínuo e inter-relacionado, em que o coletivo transforma e compõe o indivíduo, que, por sua vez, interfere nas relações coletivas.

Com o objetivo de estabelecer a democracia escolar, o protagonismo e a participação das crianças na transformação das relações interpessoais, as assembleias escolares se revelaram um potencial instrumento socioeducativo para atuação psicológica no contexto escolar (Araújo, 2004). A assembleia escolar é espaço institucional do diálogo sobre a convivência, planejado para alunos e professores (Puig, 2000). A assembleia proporciona a solução de conflitos que surgem no cotidiano e, desta maneira, contribui para a construção de capacidades necessárias ao processo de construção de valores e atitudes éticas.

Sob essa perspectiva, os conflitos escolares deixam de ser responsabilidade apenas do educador e passam a ser compartilhados por todos os membros da classe, sujeitos ativos na elaboração e fiscalização dos acordos estabelecidos. O espaço das assembleias contribui para construção de um ambiente escolar mais democrático, através do modo como as relações interpessoais são estabelecidas. Contudo, para o alcance desse objetivo, as assembleias devem assumir um papel institucional, com periodicidade nos encontros e espaços determinados.

Diferentemente de outros modelos de resolução de conflitos, as assembleias não buscam necessariamente estabelecer o consenso entre as partes envolvidas, mas lidar com a diversidade no espaço coletivo, incentivando o protagonismo dos envolvidos através da participação (Araújo, 2004). O modelo das assembleias é o modelo da democracia participativa, que busca alcançar no espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, respeitando as diferenças entre os membros participantes.

Introduzir o trabalho com assembleias em ambiente escolar é um processo complexo, devido ao caráter dinâmico dos conflitos, sendo que, também, não há uma forma única para se operacionalizar as assembleias. Todavia, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para essa prática, por oportunizar a convivência entre valores e culturas diferentes (Schnitman, 2000). Sendo assim, busca-se aqui apresentar o percurso metodológico que foi desenvolvido para a prática com assembleias, levando em consideração as particularidades encontradas na instituição de ensino em que o trabalho ocorreu, uma escola pública da cidade de Salvador.

Metodologia

Realizamos uma intervenção numa escola onde já havia sido realizada uma pesquisa-intervenção e duas assembleias com uma turma de 4º ano, no ano anterior.

Houve a retomada do contato com a escola, por parte da psicóloga supervisora, e foi proposta a retomada do trabalho com a mesma turma, agora 5º ano.

Nossa equipe de psicologia escolar estava composta por três psicólogos e uma estudante de psicologia de 8º semestre. Fomos bem recebidos e conversamos com o diretor, a vice-diretora, a coordenadora e a professora da referida turma. As queixas eram relativas à indisciplina desses alunos, que eram provenientes de outra escola e vieram para fazer o 4º ano nessa escola no ano anterior. A equipe escolar relatou que, tal qual em 2017, a turma já estava com a terceira professora e que esta cogitava sair, devido às dificuldades de lidar com o comportamento da turma. Propusemos realizar as assembleias escolares como forma de criar um espaço de fala e reflexão com as crianças para a construção democrática de regras de convivência, para assim ouvi-las e compreendê-las como sujeitos. A equipe pedagógica da escola achou interessante a proposta e fizemos com ela um cronograma. Desse modo, acordou-se que a intervenção na atual turma do 5º ano (21 alunos) seria por meio das assembleias e os encontros seriam semanais: um encontro de preparação, dois encontros de assembleia, um encontro de fechamento e outro de festa de encerramento.

Resultados e Discussão: Relato da Experiência

Efetuamos um breve encontro inicial com a turma de alunos para que pudessem conhecer a equipe de psicologia escolar e para explicarmos as atividades que se dariam ao longo das semanas seguintes. Em função da experiência com assembleia no ano anterior, a maioria dos estudantes tinha familiaridade com as regras e etapas do processo. A preparação consistiu em entregar dois papéis a cada um da turma, sendo que eles escreveriam em um deles o que *gostam* e no outro o que *não gostam* na escola. Em seguida, eles poriam os papéis em duas caixas que o grupo levou, cada uma identificada com o “gosto” ou “não gosto”. As regras previam que cada pessoa deveria escrever em seu próprio papel; não poderia se identificar, nem nomear as pessoas, mas poderia se referir a coisas, comportamentos e acontecimentos; e, por fim, não deveria escrever xingamentos ou ofensas.

Durante a escrita, a equipe se colocou à disposição para ajudar o estudante que precisasse. Os que solicitaram foram ajudados e conseguiram completar a atividade. Transcorridos 40 minutos, desde o início da atividade, todos haviam depositado os papéis nas caixas. Foi informado que, na semana seguinte, eles leriam os papéis conjuntamente.

A assembleia.

O momento da assembleia é aquele no qual os papéis escritos pela turma são lidos. Ao ler o que foi escrito, a turma teve oportunidade de debater sobre o tema ou

evento ocorrido, com o objetivo de refletir sobre alternativas para a resolução dos problemas enfrentados por eles. De acordo com Vinha & Tognetta (2009), as situações de debate e interação com os pares são necessárias para a aprendizagem de estratégias de resolução do conflito pela via não violenta, pelo diálogo.

A assembleia ocorreu em dois encontros. No primeiro e segundo encontros a professora da turma estava de licença médica e não pôde participar do trabalho. Em seu lugar, havia uma funcionária da escola presente na sala, e depois a vice-diretora da escola. No primeiro encontro foi solicitado que as crianças sentassem no chão, já no segundo elas próprias se organizaram. Em ambos os momentos os psicólogos se distribuíram entre as crianças, espalhando-se pelo círculo. No primeiro dia de assembleia foram lidos dezessete papéis com a temática do *gosto* e sete papéis referentes ao que *não gosto* na escola. No segundo dia lemos com os estudantes três papéis sobre o que gostavam e treze papéis sobre o que não gostavam na escola. Foram eles divididos por temas que se repetiam.

Algumas expressões indicaram o gostar da professora (quatro), da merenda (seis), da merendeira (três) e de amigas (duas). As crianças disseram também que gostam da escola (duas) e de fazer dever. A merenda e a merendeira são muito queridas pelas crianças e, quando uma delas disse que não gostava da merenda, as outras a fizeram refletir que estava reclamando de algo que era bom para elas, que ela era mal-agradecida. Freitas et al. (2013) avaliam que os alunos consideram a escola como lugar de estudar e de comer. O recreio seria o momento de comer.

A escola aparece como lugar de fazer amigos, de socialização, para essas crianças. Para Müller (2008), a noção de amizade é sugerida pelo compartilhamento de atividades em momentos e espaços específicos da escola. O afeto também se apresenta na relação das crianças com sua mestra. A professora comparece como fonte de afeto, para algumas crianças, e como conselheira (para uma delas). As avaliações e os afetos envolvidos nas relações que as crianças estabelecem com os adultos e com os colegas condicionam suas formas de gostar ou de não gostar da escola (Müller, 2008). Elas falaram, também, sobre o recreio, relatando que, como a professora estava ausente, estavam saindo às 15h e não tinham recreio, algo de que gostavam.

Surgiu, ainda, um debate sobre a afirmação de uma das crianças: “eu gosto de fazer dever”. Os outros ironizaram, ao ouvirem essa afirmação. Então, perguntamos para que servia o dever. Um deles respondeu: “para ter conhecimento no futuro, quando alguém perguntar uma coisa para você, você sabe responder”. Assim, as crianças projetam o conhecimento para o futuro, como prevenção da ignorância (Müller, 2008).

Apareceu, ainda, a sugestão de “que aqui na escola podia ter passeio”. As intervenções foram feitas no intuito de que os estudantes refletissem sobre as possíveis soluções para cada problema apontado por eles. Ao falar dos passeios,

perguntamos quais seriam os lugares aos quais eles gostariam de ir e, assim, surgiram várias propostas, algumas mais distantes das possibilidades da escola (por exemplo, viagem para a França, Croácia, porque era a época da Copa do Mundo) e outras mais próximas, como parques, museus, praias e jardins. Eles compararam a escola atual com a escola anterior, através da qual faziam passeios, e um disse que eles não tinham passeio porque não se comportavam bem. Outro disse que não era por causa deles, mas por causa da Prefeitura, que não apoiava os passeios no 5º ano.

Surgiram referências a valores como “educação” e “respeito”. Uma criança escreveu o seguinte: “Eu gosto de jogos, às vezes os alunos ficam quietos”. Castro, Moura, Vieira e Lara (2018) também encontraram, entre os alunos do seu estudo, uma demanda por consideração, respeito e reciprocidade, assim como a expressão de um generalizado mal-estar.

No item “não gosto”, surgiram queixas referentes à merenda: “não gosto da merenda” e “eu não gosto de que sirvam mingau queimando a língua”. Apareceu também: “não gosto de ficar sem comer”. Freitas et al. (2013) notaram que o programa de merenda escolar gera resistência entre crianças e adolescentes de escolas da região metropolitana de Salvador. Essa rejeição ocorreria porque, para os estudantes, os alimentos oferecidos (sopas e mingaus), apesar de familiares, são impróprios para o momento do recreio, contrariam seus hábitos, que os situam no tempo do jantar. Sendo assim, quando tomam esses alimentos no tempo do recreio, eles o fazem não com o prazer que sentiriam ao tomar um lanche, mas por necessidade, para evitar a fome. Isso parece esclarecer o significado do reproche dos colegas à criança que disse não gostar da merenda.

Surgiram, ainda, queixas referentes à bagunça na sala de aula e problemas de relacionamento entre colegas: “não gosto de bagunça na sala de aula, não gosto de conversar muito, não gosto de briga”; “pessoas que atrapalham a aula”; “não gosto quando pegam minhas coisas”; “não gosto de ser abusada”. Além disso, surgiu uma reclamação relativa ao tempo do recreio: “tem recreio que só dá para comer, não brincamos de corrida, de futebol, brincamos de dominó”. Essas declarações revelam que a convivência entre os estudantes é algo que comporta tensionamentos. São vivências que poderiam ser vistas, pelos professores, como oportunidades para promover exercícios reflexivos. Como Müller (2008) assinala, os conflitos fazem parte da sociabilidade entre as crianças. Isto é, estas experimentam diferentes formas de convivência umas com as outras e, assim, modificam o espaço que os adultos planejam para elas.

Na sequência, questionamos as crianças sobre o que consideravam bagunça e quais seriam as possíveis soluções. Quando lemos o papel “não gosto de ser abusada”, as crianças deixaram claro que se tratava de algo relacionado à pirraça entre os alunos. “Abusar” é uma expressão idiomática baiana, usada como sinônimo de incomodar, aborrecer. Conversamos sobre isso com eles, que estabeleceram a regra de que não deveriam fazer isso com o colega.

O segundo dia da assembleia foi marcado por intensa participação da turma. A maioria quis apresentar propostas de resolução de conflitos, e eles mesmos organizaram bem isso. Nesse dia, o “não gosto” foi repleto de reclamações e denúncias sobre bagunça na sala e problemas de relacionamento entre os colegas. Algumas eram repetições do primeiro dia, mas outras foram acrescidas, tais como: “eu não gosto quando colocam apelidos nos outros”; “eu não gosto de pessoas que ficam brigando na hora da saída”; “eu não gosto de ficar xingando nem de ficar jogando bolinha de papel”; “não gosto de ser maltratada todos os dias pelos meus colegas e ser excluída todos os dias, dói muito, quando chego em casa choro muito”; “falta de educação”. Uma criança declarou não gostar de fazer dever e de estudar e outra disse que não gostava de brincar.

Nesse momento da assembleia, perguntamos se e como essas questões relatadas por eles eram resolvidas. Eles responderam que constantemente a vice-diretora é requisitada. Isso evidencia que a hierarquização marca a dinâmica das relações sociais no ambiente escolar. As resoluções de conflitos são assumidas por quem detém o poder (professor, coordenador ou diretor). Essa forma de intervenção exclui o compartilhamento da resolução do conflito e, por conseguinte, a participação dos estudantes nesse processo cognitivo (Vidigal & Oliveira, 2013). Desse modo, questionamos como eles próprios poderiam resolver alguns dos problemas abordados. Então, um estudante fez sugestões do que eles precisavam melhorar: 1) Não brigar por besteira; 2) Cuidar dos materiais; 3) Fazer as atividades; 4) Respeitar os professores; 5) Não xingar.

Algo bastante impactante foi o relato de uma das crianças por meio do papel “não gosto”, indicando como se sentia excluída e maltratada pelos colegas. Buscamos sensibilizar os alunos, pedindo que se colocassem no lugar de quem escreveu a frase. A aluna que escreveu se identificou e disse que realmente se sentia assim. Falamos com eles sobre a importância de respeitar os sentimentos da colega e eles concordaram. A menina era mais velha em relação aos colegas de classe e se queixou, também, em outro momento, do preconceito referente à sua escolha religiosa, que é o Candomblé. Castro et al. (2018) destacam a importância dos afetos para a compreensão das vivências escolares das crianças e apontam alguns que são muito frequentes: humilhação, constrangimento, frustração, raiva, ressentimento, impotência etc.

Durante a assembleia, observamos que a vice-diretora fez algumas intervenções como, por exemplo, pedir silêncio e dizer que a professora estava doente devido a situações estressantes da sala de aula, o que pode ser entendido como culpabilização dos alunos. Isto apareceu claramente na fala deles posteriormente. Na conversa com a professora, posteriormente, surge o argumento da culpabilização da família pelo comportamento indisciplinado do aluno. Por outro lado, Ramos & Vinha (2014) perceberam que o comportamento indisciplinado está diretamente ligado a práticas pedagógicas ineficazes, e dessas práticas fazem parte o não saber lidar com os conflitos interpessoais e as atitudes autoritárias, derivando para a culpabilização da família.

Assim, como Lima e Santos (2018) afirmam, “os professores acabam por afetar as crianças com suas convicções, ainda que isto não seja planejado e nem mesmo implique uma escolha deliberada” (p. 167).

O fechamento da assembleia se deu através da produção de uma carta para a professora e da confecção de três cartazes. Os cartazes corresponderam aos seguintes temas: lista da gratidão, contendo os pontos positivos da escola e agradecimentos; lista de combinados, com o que não pode ser feito na escola e com sugestões de alternativas ao que não se pode fazer; lista de brincadeiras preferidas para o recreio e fora da sala de aula.

A turma foi dividida em quatro equipes por um sorteio realizado pelos psicólogos, de modo que os estudantes se distribuíssem entre eles. Cada membro da equipe de psicologia se responsabilizou pelo desenvolvimento da atividade com um grupo de estudantes. Os temas de cada lista/carta também foram sorteados para cada equipe. Quando as equipes acabaram a confecção, cada uma delas apresentou para os demais da turma, de modo que todos vissem o que tinham escrito e desenhado e, também, para que fosse possível o acréscimo de algo, caso a turma desejasse. Após a apresentação, os cartazes foram colados na parede da sala, de acordo com a decisão da turma.

A equipe responsável pela confecção da carta foi composta por quatro alunos, três meninos e uma menina. O psicólogo solicitou ao grupo que escrevesse uma carta, com tema livre, para a professora da turma, ainda ausente. Fora relatada uma recente briga entre alunos na sala de aula, durante a qual a professora se sentiu mal, tendo esse problema de saúde motivado o seu afastamento. Diante disso, o grupo decidiu que seria uma carta com pedido de desculpas. De início, seria somente a carta escrita. Contudo, um dos alunos propôs fazer uma capa com um desenho e o grupo concordou com a ideia. Foram disponibilizadas folhas de ofício coloridas, lápis, caneta e giz de cera. O grupo se organizou. Um dos alunos ficou responsável por confeccionar o desenho da capa, outro por escrever a carta e os outros dois os auxiliavam na escrita, dando ideias e sugestões do que escrever e, no desenho, ajudando a colorir.

Todas as ações resultaram de decisões coletivas. Em relação à carta, o grupo optou por escrever primeiro a lápis. A carta foi lida para todos, com abertura para reformulações ou acréscimos. Depois, o texto foi passado para a versão final com caneta. A capa foi produzida por um dos alunos e o desenho escolhido por votação foi uma flor. Ele desenhou a lápis, cobriu com caneta e, com a ajuda dos outros membros do grupo, coloriu o desenho. Após a anexação da capa à carta, eles a leram para todo o grupo. A leitura da carta foi filmada com o consentimento das crianças e enviada para a professora, que, ao retornar, disse que a carta havia chegado no momento certo, ajudando-a a se recuperar e voltar para o trabalho na escola.

O grupo do cartaz das brincadeiras elaborou a seguinte lista: pega-pega, jogar bola, chicotinho queimado, bandeirola, cobra-cega, “baliô”, esconde-esconde e pula corda. As crianças deram ao cartaz o título “brincadeiras especiais”. Para escrever

a lista, o grupo elegeu uma menina que dizia que tinha uma letra bonita. Quando perguntamos porque os outros não ajudavam a escrever, a resposta foi que tinham a letra feia. Problematicamos isso, dizendo que a letra vai ficando mais bonita com a prática, que era preciso escrever para que a letra melhorasse. Mas, eles preferiram que apenas uma menina escrevesse. No final, outro menino também quis escrever a lista de brincadeiras e ele foi um pouco criticado, mas o grupo o deixou escrever. Um dos meninos, que é mais velho, preferiu desenhar em vez de escrever e o seu desenho foi criticado. Eles eram bem críticos em relação à letra e ao desenho que era feito no cartaz. Queriam que ficasse bonito. Trabalharam bem, sem brigas ou dissensão.

O grupo que ficou responsável pela lista de combinados foi integrado por três meninas e dois meninos. Quando se reuniram, a psicóloga explicou que a lista de combinados se referia às discussões acerca do que não podem fazer e do que podem fazer. O grupo decidiu que fosse feito em formato de tabela, com duas colunas. Antes que iniciassem o processo de escrita, tentamos combinar quem escreveria no cartaz. Todos votaram em uma das meninas, porém ela não concordou e outra menina se prontificou. Havia muita preocupação para que o cartaz ficasse bonito, com as letras bem desenhadas, e que não houvesse erro na escrita.

A menina responsável por escrever iniciou pelo título da tabela: “Lista de Combinados”. Para cada palavra escrita havia uma consulta ao grupo para saber a melhor forma de escrever. Na coluna da esquerda, eles listaram comportamentos que não poderiam ocorrer. Esta coluna foi nomeada de “o que não pode fazer”. Conseqüentemente, a coluna da direita se referiu às alternativas viáveis, sendo denominada como “o que pode”. O grupo optou por pintar o título da coluna esquerda de vermelho e o da direita de azul, cores escolhidas pela turma durante a assembleia. Os seguintes combinados foram listados, com seu par oposto: para o “não bagunçar a sala”, surgiu a recomendação de “ficar quieto”; para o “não brigar”, “não provocar os outros”; para o “não conversar”, “conversar só no recreio”; para o “não botar apelido nos outros”, “chamar pelo nome”; para o “não correr nas escadas”, “subir com educação”; para o “não xingar”, “ter respeito pelos outros”; para o “não pegar o material do outro”, “pedir com educação”; para o “não atrapalhar o outro”, “ficar quieto no seu lugar”; para o “não ter preconceito”, “respeitar as diferenças”.

Após a escrita da lista de combinados, o grupo se preocupou em decorar o cartaz. Eles comparavam muito, visando que a decoração do cartaz ficasse tão bonita quanto a dos outros grupos. Isso gerou alguns impasses no grupo com relação às críticas ao que cada um desenhava. Porém, todos trabalharam bem juntos e contribuíram para a confecção do cartaz.

A lista da gratidão foi produzida pela equipe composta por três meninas e dois meninos. A estudante de psicologia, responsável por orientar o grupo, indicou que a ideia era falar sobre o que gostavam na escola e agradecer por isso. Foram eleitas

duas meninas: uma para escrever os elementos da lista e outra para ler para a turma posteriormente. Foi salientada a importância da opinião de todos. As meninas se preocuparam em desenhar e decorar a lista com árvore, flores e corações, enquanto os meninos se incumbiram de fazer e pintar as bordas do cartaz. As palavras escritas na lista foram: 1. Professora; 2. Amor; 3. Recreio; 4. Merenda; 5. Atividades; 6. Amigo; 7. Amizade; 8. Frutas; 9. Educação; 10. Regras; 11. “Estuda”; 12. Lenda; 13. Respeito; 14. Participação; 15. Paz. No final do cartaz, as crianças escreveram: “O respeito começa com a participação de todos e todas”. Foram levantadas questões acerca do respeito às diferenças durante a confecção da lista. As meninas relataram casos de intolerância religiosa e de discriminação por orientação sexual. Em alguns momentos, a lista foi confundida ora como um espaço para denunciar algumas situações vivenciadas no ambiente escolar, ora para apontar aspectos positivos da escola e agradecer por eles.

Ao final deste encontro, combinamos com a turma que faríamos uma festa de encerramento que serviria também como boas-vindas à professora. A equipe de psicólogos se encarregaria dos lanches e a turma ficou responsável por fazer a faixa de boas-vindas.

Festa de Encerramento

Como nos outros dias, ao chegarmos à sala, a turma já havia se organizado em semicírculo, porém cada uma em sua carteira. A professora estava presente e os estudantes iniciaram o movimento de buscar cartolina e lápis de cor para confeccionar um cartaz de boas-vindas para ela. A turma parecia motivada para fazer o cartaz e participar da festa. Pedimos que os estudantes se reunissem nos grupos que confeccionaram os cartazes e os apresentassem para a professora. Curiosamente, o cartaz de combinados, com aquilo que se poderia e não se poderia fazer na escola, desapareceu. Quando os estudantes e a vice-diretora foram questionados, ninguém soube informar o que houve com o cartaz. Isso nos levou a refletir sobre como poderia ser incômodo ter uma lista de ações proibidas ou não recomendadas, que eles sabiam que não deveriam fazer, pregadas na parede da sala. Uma das psicólogas havia feito fotos dos cartazes e as crianças deram seguimento às apresentações. Por fim, as crianças leram a carta à professora, que se mostrou feliz em recebê-la e pontuou o quanto gostava das crianças e que, mesmo estando ausente por questões de saúde, sentia que estava com os alunos. O objetivo dessa atividade era realmente sinalizar para a professora o quão afetuosa a turma era com ela e, de certo modo, mantê-la vinculada a essa turma, marcada pela rotatividade de professoras. Castro et al. (2018) se referem a essa rotatividade que, para as crianças, significa quebra de laços afetivos, desconsideração dos adultos, exclusão das decisões etc. Finalizamos o trabalho, agradecemos à turma e à professora e encerramos com o lanche.

Devolutiva para a Professora e o Diretor

Após um mês, voltamos à escola para conversar com o diretor e a professora sobre as assembleias e sobre como estava a turma após essa experiência. Tanto o diretor quanto a professora disseram que a turma estava ótima e que já conseguiam ficar quietos nas aulas. A professora disse que agora a turma dela não era mais a pior da escola. Ainda ouviremos os alunos para sabermos como eles avaliaram esse tempo após a realização das assembleias.

Considerações finais

O psicólogo busca atuar, mediante a queixa escolar, historicizando-a e construindo um espaço de fala e reflexão para os diversos atores no contexto da escola. Neste trabalho, objetivamos ouvir os estudantes por meio das assembleias, para assim tornar legítimos os seus discursos, bem como colocá-los como protagonistas na convivência escolar. Na maioria das vezes, a instituição escolar formaliza regras e exige seu cumprimento, desconsiderando a opinião dos estudantes e sua capacidade de propor e construir normas coletivamente. Pudemos perceber o quanto é importante para as crianças serem escutadas e situadas como sujeitos, acolhidos em suas opiniões, nem sempre aceitas socialmente, como o argumento de “não gostar de estudar”, mas, sobretudo, ajudá-los a buscar, cada um, o seu sentido para esse longo período da vida que é a escolarização.

Este trabalho com essa escola está só começando. Nas próximas etapas, contando com a participação da equipe escolar, a concepção de indisciplina será problematizada, assim como as práticas disciplinares utilizadas pela instituição, que são baseadas na heteronomia.

Bibliografia

- Araújo, U. (2004). *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo/SP: Moderna.
- Castro, L. R. de, Moura, C. B., Vieira, I. K., & Lara, J. S. de. (2018). Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(11), 151-168. doi: <https://doi.org/10.14244/198271992019>
- Eidt, N. M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/11449/101573>
- Freitas, M. do C. S. de, Minayo, M. C. de S., Ramos, L. B., Fontes, G. V., Santos, L. A., Souza, E. C. de, Menezes, I. (2013). Escola: lugar de estudar e de comer. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(4), 979-985. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400010>
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, diferença e psicologia*. Lisboa: Editora Análise Psicológica.
- Goldenstein, M. S. (1986). *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Projeto Educação e Desenvolvimento.
- Lima, J. dos S., & Santos, G. L. dos. (2018). Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. *Educação & Formação*, 3(8), 153-170. doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.275>
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101573>
- Mesquita, A. M. (2010). *Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Editora FAPESB.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, 32, 123-141. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200010>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). São Paulo: Intermeios. (Trabalho original publicado em 1990).
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Puig, J. (2000). *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna.
- Ramos, A. M., & Vinha, T. P. (2014). Relações interpessoais em classes 'difíceis' e 'não difíceis' do Ensino Fundamental II. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: Revista de Psicologia*, 6(1), 39-46. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.715>

- Schinitman, D. (2000). *Novos paradigmas na resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, C. A. D., Barros, F., Halpern, S., & Silva, L. A. D. (2003). *De como a escola participa da exclusão social: Trajetória de reprovação das crianças negras*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos. In Tanamachi, E., Proença, M. & Rocha, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vidigal, S. M. P., & Oliveira, A. T. (2013). Resolução de conflitos: um desafio para o educador. *Nuances: estudos sobre educação*, 24(3), 2015-234. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2707>
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28). doi: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>