

PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR

*Lígia Carvalho Libâneo
Áderson Luiz Costa Junior*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar interlocuções e articulações construídas a partir do projeto Adolescência por adolescentes e dos conceitos, compreensões e práticas da Psicologia Escolar adquiridos em disciplina de graduação de mesmo nome. O projeto consiste na realização de oficinas sociodramáticas com alunos do Ensino Médio da rede pública para discussão da adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e proposição de um espaço de reflexão e crítica. Fundamenta-se no sociodrama moreniano, na extensão universitária freireana e na perspectiva social, histórica e cultural do desenvolvimento humano com foco na adolescência. Os conhecimentos da Psicologia Escolar enriqueceram a prática da atividade de ensino, pesquisa e extensão que, por sua vez, proporcionou uma apropriação e ressignificação dos conhecimentos construídos na disciplina. Na realização do projeto pode-se compreender a circulação de significados e sentidos sobre a realidade escolar por vários dos atores daquela instituição. E ainda, constatou-se a necessidade de intervenção por um psicólogo escolar junto aos agentes educativos tendo em vista a melhoria da relação professores-alunos-gestores.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; adolescência; extensão universitária; psicodrama

ABSTRACT

This article aims at presenting dialogues and joints constructed from the project Adolescence by adolescents and concepts, understandings and practices learned in the School Psychology undergraduate course of the same name. The project consists of sociodramatic workshops with secondary education students from public school for discuss the adolescence from the perspective of adolescents themselves and proposing a place for reflection and critique. The project is based on Morenos's sociodrama, Paulo Freire's conception about university extension and in the social, historical and cultural perspective of human development focusing on adolescence. Knowledge of School Psychology gave very positive contribution to the education, search and extension activity, in turn, the project provided an appropriation and resignification of knowledge built into the undergraduate. On completion of the project we could understand the circulation of meanings and feelings about school reality for many of the actors of that institution. And also, we seen there is a need of intervention by a school psychologist with the educational staff to improving the relationship between students, teachers and managers.

Keywords: School Psychology; adolescence; university extension; psychodrama

Este artigo descreve a experiência de uma estudante de graduação em Psicologia durante o período de participação no Programa de Educação Tutorial (PET). Tal experiência constituiu um momento privilegiado de reflexão sobre questões teóricas e práticas da área de Psicologia Escolar e elementos de formação em Psicologia.

Para tanto, o texto descreve as concepções filosóficas e o funcionamento do PET, as principais fundamentações da área de Psicologia Escolar e o projeto Adolescência por Adolescentes, realizado como atividade de pesquisa, ensino e extensão. Posteriormente, desenvolveremos uma articulação entre os resultados do projeto e destes com as bases teóricas e metodológicas da Psicologia Escolar.

No relato, embora o projeto Adolescência por Adolescentes seja apresentado como uma possibilidade de resignificação de conceitos da psicologia escolar, o mesmo não deve ser analisado como uma modalidade de atuação desta matéria, pois este não era seu objetivo. Entretanto, como aprendizados, experiências e conhecimentos não são estanques e dissociados, buscamos construir pontes e articulações com esta área, tentando captar a totalidade do contexto escolar.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O PET, atualmente vinculado ao Ministério da Educação, é uma modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que possuem compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais (MEC, 2006).

O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informação, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem (MEC, 2006, p. 6).

Além da formação acadêmica de qualidade, é objetivo do PET a formação mais qualificada da pessoa humana e como membro ativo da sociedade. Para tanto, são princípios norteadores e orientadores do referido programa a realização de atividades numa vinculação entre universidade e sociedade, primando, portanto, pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Nesses espaços de contato entre academia e comunidade, deve haver troca de experiências em processo crítico e de mútua aprendizagem. Conforme preconiza o MEC, as atividades acima descritas podem proporcionar maior gama de experiências na formação acadêmica e cidadã dos alunos, os quais devem ser disseminadores de novas ideias e novas práticas entre outros estudantes do curso (MEC, 2006).

O trabalho em equipe é outra concepção do PET que, atrelado à dedicação do aluno ao curso, proporciona o desenvolvimento de habilidades de atuação em conjunto com outras pessoas, facilita a compreensão de dinâmicas individuais e a percepção de responsabilidade coletiva e do compromisso social. Os membros do PET são sempre convidados a um 'aprender fazendo e refletindo sobre'; estas reflexões e avaliações das ações são feitas individualmente e em grupo (MEC, 2006).

A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar tem se consolidado como uma área de produção de conhecimentos, pesquisa e intervenção de psicólogos em contextos educativos (CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010). As atribuições dos psicólogos escolares no início de sua inserção neste contexto, na década de 1960, estavam ligadas à utilização de testagem psicológica e aplicação de conceitos vinculados às teorias de desenvolvimento e aprendizagem humana (LIMA, 1990). Em muitos casos, essa atuação serviu para estigmatizar e culpabilizar o aluno e/ou sua origem familiar por eventuais dificuldades de aprendizagem.

Essa concepção individualizante foi sendo modificada por estudos que destacaram a relevância dos determinantes sociais, históricos e culturais sobre o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos e grupos. Essa mudança conduziu a uma reorientação da psicologia escolar que passou a se caracterizar por uma atuação mais institucional, relacional e preventiva (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005). Desse modo, para a atuação do psicólogo no contexto escolar foi proposta uma mudança da ótica do fracasso para a do sucesso; dos distúrbios, dificuldades, doenças e problemas para a saúde, competências e qualidades (GUZZO, p. 25-42, 2001).

Em relação à Psicologia Escolar institucional, Mitjans Martínez (2009) apresenta-a como uma atuação voltada para otimização do processo educativo, entendido como um complexo processo de transmissão cultural e como espaço de desenvolvimento da subjetividade. Para tanto, os psicólogos escolares atuam como agentes de transformação social e mediadores de processos reflexivos que buscam possibilitar uma resignificação de saberes e fazeres por parte dos educadores (CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010). Sendo assim, o psicólogo escolar pode atuar na criação de espaços de interlocução com e entre professores,

coordenadores e diretores, promovendo reflexão, conscientização e transformação das concepções orientadoras de suas práticas pedagógicas (IDEM, 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005).

Ao participar do espaço escolar, o psicólogo passa a ouvir as vozes da escola, vozes que nem sempre soam em uníssono ou são ouvidas por toda a comunidade escolar; portanto, uma das ações da psicologia é fazer circular os diversos discursos (KUPFER, 1997). Na escuta das vozes institucionais, o profissional pode evidenciar as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos desse contexto, destacando as possíveis incoerências entre os discursos formais e as práticas (MARINHO-ARAUJO, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; PATTO, 1999).

A inserção no espaço escolar e a realização de uma escuta ativa em relação às vozes que circulam nesse espaço são meios importantes para que o psicólogo escolar construa um diagnóstico e uma análise das necessidades institucionais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). A partir desta análise, ele pode realizar ações voltadas à reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades daqueles que atuam no cotidiano da escola (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005).

Em sua atuação, o psicólogo escolar também pode intervir em processos subjetivos que sustentam as estruturas de injustiça e as tornam viáveis. A educação deve ter o papel de romper com o ciclo de exclusão, promovendo condições para uma transformação da ordem social. Para tanto, a igualdade entre as pessoas, a convivência respeitosa e justa devem ser práticas vivenciadas no cotidiano da escola e disseminadas nos demais contextos sociais. O psicólogo escolar, como um dos partícipes do processo educativo, deve promover a conscientização, que é entendida não apenas como simples mudança de opinião sobre a realidade, mas como mudança na forma de se relacionar com o mundo (GUZZO, p. 17-29, 2005). No processo de conscientização, a pessoa deixa de ocupar o lugar de oprimido e, pelo entendimento crítico de si e de sua realidade, pode promover um processo de transformação pessoal e social (Ibdem).

Tendo em vista essas transformações que vêm reorientando o trabalho da Psicologia Escolar, as ações dos profissionais da área devem se dar no interior da escola como, também, na discussão e formulação de políticas públicas. Além das ações já referidas, outras práticas do psicólogo escolar incluem: a) potencializar o trabalho em equipe; b) alterar concepções e práticas cristalizadas e inadequadas ao processo educativo; c) melhorar as condições de qualidade de vida no trabalho; d) desenvolver habilidades comunicativas; e) promover formação continuada; f) mediar conflitos; g) incentivar a criatividade e a inovação; h) participar da construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; e, i) promover, de forma intencionalmente planejada, espaços para circulação de histórias e afetos, dentre eles, encontros de orientação à equipe escolar, a familiares e a alunos, estudos de caso e relatos de experiência (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Diante da diversidade de ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar, compreendemos que todas as atribuições, práticas e concepções apresentadas devem estar presentes na formação em Psicologia, desde a graduação. Nessa formação, deve ser desenvolvido certo domínio da dinâmica do sistema educacional e, principalmente, do acompanhamento, da avaliação e da intervenção em situação de grupos (GUZZO, 1996). Além disso, o profissional deve ser capaz de estabelecer uma boa relação entre teoria e prática, realizando a Epistemologia da Ação (ARAUJO, 2003), segundo a qual a prática é pensada a partir da teoria e, de modo dialético, conhecimentos científicos são buscados para dar conta das reais demandas profissionais.

PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES

O Programa de Educação Tutorial do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Brasília (PET-Psicologia/UnB) desenvolve diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Por uma questão de melhor sistematização da experiência, optamos por relatar, nesse artigo, um dos projetos denominado Adolescência por adolescentes, o qual foi aprovado em 2010 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da UnB.

Os resultados do projeto que serão apresentados neste artigo correspondem ao mesmo semestre em que a estudante Lígia Carvalho Libâneo, coautora deste artigo, cursou a disciplina de graduação *Psicologia Escolar*. Os conhecimentos da disciplina enriqueceram a prática da atividade de ensino, pesquisa e extensão do PET que, por sua vez, proporcionou uma apropriação dos conhecimentos construídos na disciplina e, também, a ressignificação de conceitos, compreensões e práticas. Por essa razão, destacamos, neste trabalho, algumas das interlocuções e articulações construídas a partir da atividade do PET e do aprendizado oportunizado pela disciplina Psicologia Escolar.

O projeto foi desenvolvido por três estudantes do PET, com alunos de uma escola pública de Ensino Médio, do Distrito Federal. Foram realizadas oficinas sociodramáticas com adolescentes cujos objetivos eram discutir a adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e propor um espaço de reflexão e crítica. As informações construídas nas oficinas, a partir dos arca-bouços teóricos de referência, foram apresentadas em congressos científicos e compartilhadas com alunos de graduação em diferentes espaços de discussão.

Para a construção do projeto, a equipe embasou-se na perspectiva social, histórica e cultural do desenvolvimento humano

(VYGOTSKY, 2004, 2007), com foco na adolescência (BOCK, 2004); no arcabouço teórico e metodológico do sociodrama moreniano (MONTEIRO, 1993; MORENO, 1983; NERY; COSTA; CONCEIÇÃO, 2006); e, na extensão universitária freireana (FREIRE, 1983). A seguir apresentaremos as principais contribuições destes referencias para fundamentação da criação e do desenvolvimento do projeto.

Em Vygotsky o homem se desenvolve por meio de uma interação ativa, dinâmica e constante com diversas pessoas e distintos contextos, os quais também possuem historicidade e aspectos simbólicos próprios. Das relações e trocas subjetivas o sujeito internaliza e ressignifica os elementos externos e, desse modo, constrói-se histórica e subjetivamente (PENNA-MOREIRA, 2007; VYGOTSKY, 2004, 2007). Bock (2004) fundamenta-se nesta abordagem para caracterizar a adolescência como uma construção social e um construto negociado historicamente entre os atores de uma realidade social. Segundo a autora, é nas significações sociais que o jovem tem a referência para construção de sua identidade e os elementos para converter o social em individual. Com base nessa visão, o projeto pretendia questionar a visão naturalizada de adolescência como momento típico de crises e conflitos internos e relacionais, bem como promover um espaço intencionalmente planejado para que o adolescente pensasse em sua realidade e na atuação crítica sobre ela.

O sociodrama moreniano é descrito por Nery, Costa e Conceição (2006) como um “método de pesquisa interventiva, que busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema, por meio da ação/comunicação das pessoas” (p. 305). Oficinas sociodramáticas são descritas na literatura como uma abordagem que teve sucesso com adolescentes por ser prática, dinâmica e por apresentar grande riqueza de possibilidades (CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, p. 203-214, 2003). Esse referencial foi escolhido por possibilitar aos participantes olharem sua realidade por diferentes ângulos e, de forma vivencial, integrar as dimensões do pensamento, do afeto e da ação.

Já a extensão universitária, proposta por Paulo Freire (1983), defende o espaço da extensão como momento de troca e co-construção de conhecimentos e não como mero depósito de conhecimentos técnicos. Nesse sentido, a extensão é uma articulação entre o conhecimento produzido na universidade e o saber popular, ou seja, um diálogo ativo entre universidade e comunidade na qual o aluno extensionista se insere. O projeto Adolescência por adolescentes configura-se como atividade de extensão marcada pela troca de conhecimentos entre universidade e comunidade. De forma horizontal, todos os participantes do projeto construíram saberes sobre a adolescência e por meio da reflexão e crítica iniciaram processo de conscientização que pode levar a uma atuação mais protagonística na comunidade escolar e na sociedade.

Além dos referenciais acima citados, outros conhecimentos foram sendo acrescentados às fundamentações do projeto tendo em vista uma melhor compreensão das informações do contexto empírico, dentre eles o conceito de protagonismo juvenil (COSTA, 2000). As novas leituras foram sugeridas por professores, outras foram provenientes de disciplinas cursadas e outras obtidas por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados qualificadas. Os novos referenciais teóricos, bem como o próprio desenvolvimento do projeto demandaram contínua avaliação e reformulação deste pelos universitários, tutor do PET e professora supervisora com especialização em psicodrama/sociodrama. Muitos objetivos e muitas temáticas foram modificados para se adequarem às demandas apresentadas pelos adolescentes.

MÉTODO

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As oficinas sociodramáticas são uma modalidade do psicodrama moreniano que tratam de um tema compartilhado por todo o grupo. Sua estrutura se configura nas etapas de aquecimento, dramatização e compartilhamento. O aquecimento é fundamental para a manifestação da espontaneidade-criatividade dos participantes, porque mobiliza os sujeitos do grupo a participar das questões que forem emergindo no encontro. A dramatização é o momento em que todo o grupo se congrega para vivenciar o tema por meio de cenas, interações e personagens; é quando os participantes experimentam respostas novas em relação a um conflito. E o compartilhamento consiste no momento em que as pessoas expressam como se sentiram durante o trabalho realizado e o que perceberam de si próprias (NERY, 2010).

Para Moreno, espontaneidade significava: força propulsora do indivíduo em direção à resposta adequada à nova situação ou à resposta nova para a situação já conhecida (CUKIER, 1998 apud MORENO, 1992, p. 159). A espontaneidade, por sua vez, seria um catalisador que age como intermediário e desencadeia a criatividade (MARTÍN, 1984).

PARTICIPANTES E CENÁRIO DA INTERVENÇÃO

Participaram do projeto Adolescência por adolescentes aproximadamente 25 jovens entre 15 e 18 anos, alunos de uma escola

da rede pública, de Ensino Médio, do Distrito Federal. Tendo em vista uma compreensão institucional da escola, também participaram dois professores, duas professoras e um coordenador. Por meio de entrevistas e conversas informais, estes educadores foram consultados sobre suas percepções a respeito da dinâmica escolar e das relações naquele contexto.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Foram realizadas dez oficinas com os adolescentes, de uma hora e 45 minutos cada. Na primeira e na segunda oficina houve a apresentação dos graduandos e adolescentes e o levantamento de temas com os participantes. Na oficina de escolha dos temas, realizamos uma atividade de psicodrama interno (CUKIER, 1992) e, em seguida, sugerimos a confecção de caixas de papel nas quais, posteriormente, os adolescentes depositaram seus temas de interesse. Estes foram agrupados e abordados nas oito oficinas seguintes.

Já as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores tiveram duração aproximada de 30 minutos cada e constituíam-se de perguntas sobre as percepções dos entrevistados a respeito do contexto escolar e sobre suas características pessoais, dificuldades e facilidades da prática docente.

Os pressupostos da Epistemologia Qualitativa (REY, 2005) de pesquisa, como momento de construção e interpretação das informações do contexto empírico, articuladas com as bases teórico-metodológicas do pesquisador, fundamentaram a análise das informações deste artigo, que serão a seguir apresentadas.

RESULTADOS

Esta seção descreve as oficinas do projeto Adolescência por adolescentes, as informações das entrevistas com professores, as conversas com um dos coordenadores e as observações do contexto institucional.

Primeiramente apresentaremos as principais reflexões que surgiram nas oficinas temáticas sobre dia a dia, família, amizade, comunicação e música; e, em seguida, os relatos de alunos, professores e coordenador sobre o cotidiano e as relações escolares.

Na oficina sobre dia a dia os adolescentes falaram de hobbies e obrigações para retratarem seu cotidiano. Referiram-se à escola como principal atividade do dia e mencionaram atividades que realizavam como acessar internet, andar de skate e ir à igreja.

A oficina sobre a temática “Bens Materiais” precisou ser reprogramada quando os membros do PET chegaram à escola e descobriram que haveria redução do tempo da oficina naquele dia, em virtude da antecipação do horário das provas. A alteração do horário das avaliações deixou os adolescentes chateados e por isto quiseram discutir essa situação, estendendo suas reclamações para a relação deles com gestores e professores. A partir disto, foram discutidas possibilidades de atuação em situações como aquela, dentre elas os adolescentes sugeriram a criação de um grêmio estudantil para lutar por seus direitos.

A oficina sobre comunicação abordou a questão das necessidades especiais e os alunos comentaram sobre a dificuldade que encontram ao terem que se comunicar sem um dos sentidos. Após a vivência, os adolescentes relataram ter conseguido se colocar no lugar do outro, o que, segundo eles, lhes fez refletir sobre a importância do respeito aos portadores de necessidades especiais.

A temática amizade despertou bastante interesse nesse grupo e reflexões sobre a veracidade do sentimento, tanto que, ao serem convidados a montar cenas de amigos, os adolescentes escolheram situações que colocavam a amizade à prova, segundo eles, com situações polêmicas. Entre estas situações mencionaram: a) um amigo do mesmo sexo contar que é gay; b) um amigo que fica com a namorada do amigo; e, c) um amigo que tenta impedir o amigo de cometer suicídio.

Na oficina sobre família, as cenas montadas pelos adolescentes abordavam situações de ternura, carinho e união entre os familiares. Na reflexão sobre as cenas não houve grande entusiasmo por parte dos adolescentes, os quais se restringiram a comentar que ‘família: cada um tem a sua’. Na supervisão, avaliamos que o aquecimento planejado não foi eficiente para mobilização dos participantes na discussão do tema.

Na oficina de música os alunos foram convidados a escolherem uma música com a qual se identificavam. Esta atividade permitiu que compartilhassem questões pessoais como concepções, desejos, medos, realizações, entre outras.

Em todas as oficinas, brevemente relatadas, buscamos promover reflexão com os adolescentes sobre os preconceitos e posturas cristalizadas, bem como convidá-los a pensar sobre a necessidade de respeitar as opiniões, escolhas e vivências que são diferentes das que consideram corretas.

Embora ‘autoridade e autoritarismo’ não tenha sido uma temática eleita para discussão tal como amizade; esteve presente em várias oficinas e de forma recorrente, por isso a consideramos como temática transversal naquele grupo.

Os adolescentes questionaram fortemente, e em vários encontros, a postura que interpretaram como autoritária pela direção da escola que, segundo eles, pouco ouvia os alunos e era negligente com algumas questões. Os alunos relataram uma situação, por exemplo, em que a direção decidiu alterar a data de uma prova, sem lhes avisar previamente. Outra situação contada foi fica-

rem sem professor de Língua Portuguesa por um período de quatro meses; a docente anterior precisou se afastar e não foi substituída. Também foi relatada certa complacência da direção com atitudes dos professores, consideradas abusivas pelos alunos.

Esses comentários são importantes indicadores da postura crítica dos alunos que demonstraram ao longo das oficinas saber e querer refletir sobre sua realidade. Além do posicionamento crítico e reflexivo, observamos que ao se sentirem injustiçados, os alunos têm atitudes protagônicas no interior da escola e nas instâncias correlatas. Tomamos conhecimento de algumas movimentações dos alunos junto à regional de ensino para reclamar de posturas da direção da escola definidas como omissas por eles. Outro movimento observado foi a saída de alguns alunos da sala por se sentirem desrespeitados pelo professor como forma de contestarem aquela humilhação. A partir destas atitudes começamos a nos questionar se seriam indicadoras de protagonismo juvenil e se estariam relacionada às concepções e às práticas escolares.

Esses interesses e inquietações culminaram na busca da opinião de professores e coordenadores sobre os alunos e a escola. Nas conversas informais com o coordenador, algumas concepções de sujeito e desenvolvimento humano foram observadas (REY, 2003). Os alunos que saíram da sala, por exemplo, por se sentirem desrespeitados foram nomeados de 'implicantes' pelo coordenador.

Nas entrevistas, os professores mostraram certa ambivalência com relação à liberdade de participação que os alunos tinham naquela escola, ora apresentaram-na como positiva para o desenvolvimento do aluno, ora negativa à ordem da escola. Relataram, ainda, que a democracia entre os professores, na reunião de professores, era exacerbada e que em outros momentos havia certo desrespeito por opiniões divergentes.

Observamos pelas oficinas e diálogos com professores que havia certa dificuldade de definições de papéis e assunção de uma postura de autoridade que, às vezes, por falta de intencionalidade se convertia em autoritarismo, percebido tanto por alunos como professores.

Um dos coordenadores, em conversas informais, relatou que a postura crítica dos alunos e corpo docente relacionava-se à construção histórica da escola. As observações do contexto foram interessantes para se observar a circulação de significados e sentidos (REY, 2003) sobre a realidade escolar por vários dos atores daquela instituição.

ARTICULANDO PET, PSICOLOGIA ESCOLAR E O PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES

A participação no Programa de Educação Tutorial constitui, em muitos casos, o primeiro contato do aluno com atividades de extensão, pouco privilegiada no contexto universitário, quando comparada à ênfase no ensino e na pesquisa científica. Ensino, pesquisa e extensão, realizados de forma integrada, constituem momento privilegiado de aprendizagem pelo contato com a prática e a realidade. Além disso, é uma forma de a universidade trocar conhecimento e contribuir para a melhoria e bem-estar da comunidade. Pelo projeto Adolescência por adolescentes foi possível discutir a adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e questionar essa fase do desenvolvimento como universal. Percebemos nesta intervenção que o tema sexualidade, comumente discutido por profissionais em oficinas com adolescentes (CARVALHO; RODRIGUES; MEDRADO, 2005; MAHEIRIE; URNAU; VAVASSORI; ORLANDI; BAIERLE, 2005; SOARES; AMARAL; SILVA E SILVA, 2008), não era a temática prioritária neste grupo, cujas principais demandas eram a discussão de autoridade e autoritarismo e a relação professores-alunos-gestores na escola. Este resultado serve para corroborar a concepção de adolescência, discutida em Bock (2004), como construção social e não como fase natural do desenvolvimento humano permeada por crises e conflitos intra e interpessoais. Observamos que os adolescentes do projeto estavam interessados em discutir política e questões relacionadas a seu cotidiano escolar e não tanto sexualidade e drogas como se costuma pressupor sobre os indivíduos nessa fase do desenvolvimento humano. Portanto, não se pode falar em características e interesses naturais e universais da adolescência. Compreender que cada adolescente tem sua particularidade é importante no contexto escolar, pois os educadores devem despir-se dos preconceitos e relacionar-se com o aluno, que não necessita ser um adolescente em crise, agressivo ou desinteressado pelos estudos e pela transformação social. O psicólogo escolar pode atuar junto aos educadores buscando desconstruir essas concepções cristalizadas e naturalizadas sobre a adolescência.

Uma das características do Programa de Educação Tutorial que se articula com a atuação do psicólogo escolar é o trabalho em equipe, que em seu contexto oportunizou trocas contínuas entre os participantes tanto para elaboração e reelaboração das oficinas e das pesquisas, como na negociação de interesses e sentidos. Isto permitiu o exercício de argumentação de concepções e mediação de conflitos, fundamental no trabalho em equipe, realidade que também perpassa a prática do profissional de psicologia escolar.

O projeto Adolescência por adolescentes que aconteceu no contexto do PET-Psicologia possibilitou uma aprendizagem mais ativa por parte dos universitários e um processo reflexivo, coerente com a proposta do PET de 'aprender fazendo e refletindo sobre' e com a Epistemologia da Ação. Nesse sentido, as demandas do contexto escolar promoveram uma busca por novos conhecimen-

tos que dessem conta desta realidade, da mesma forma que estes conhecimentos passaram a fundamentar uma prática.

O conhecimento da psicologia escolar que esteve mais presente no espaço das oficinas foi o da conscientização dos sujeitos do contexto escolar, nesse caso, os alunos. Por meio das oficinas sociodramáticas, os adolescentes foram chamados a olhar para sua realidade a partir de outro olhar, com a intenção de ampliar o processo de tomada de consciência. Colocar-se no lugar do outro pode ser uma forma de diversificar a análise de um mesmo fenômeno e, assim, refletir sobre ele e ter a possibilidade de mudança.

O que se pretendia com as oficinas era o questionamento de concepções e crenças naturalizadas, entendendo-se que uma reflexão sobre a realidade poderia modificar sua ação sobre ela, promovendo uma atuação mais consciente e crítica. Pelas falas e atitudes dos adolescentes ao longo das oficinas observamos que este objetivo fora atingido satisfatoriamente. Acreditamos que oficinas, pelo seu caráter dinâmico e vivencial, possam ser usadas com outros atores da escola: pais, professores, funcionários e gestores, com os mesmos objetivos de promover o desenvolvimento humano e a conscientização.

Outros conhecimentos da psicologia escolar, como a escuta das vozes institucionais, estiveram principalmente presentes no momento em que se pretendeu realizar a confrontação dos discursos dos alunos, professores e gestores. Muitas vezes, essas ambivalências podem significar um convite à intervenção do psicólogo escolar, uma vez que a comunicação entre os atores da comunidade escolar pode estar sendo prejudicada por entendimentos errôneos entre eles, com impactos no processo de ensino-aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais.

Por fim, é importante sinalizar a contribuição desse projeto para a formação em psicologia escolar, pois é na escola que os conceitos ganham vida e podem ser identificados. É na escola que escutamos as vozes institucionais e temos a possibilidade de compreender a necessidade de conscientização de sujeitos e discussão de papéis e responsabilidades dos agentes escolares. É na escola que percebemos processos comunicativos que se desencontram. E é na escola que ainda encontramos discursos naturalizantes da adolescência e que culpabilizam somente os alunos pela indisciplina e/ou baixo desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato constitui experiência singular de uma universitária do PET-Psicologia da UnB e não tem por pretensão generalizar tais aprendizagens e experiências para outras demais vivências de participantes do PET, quer sejam do PET-Psicologia/UnB ou até de extensão nacional. O que se pretende com este relato é disseminar a importância do Programa de Educação Tutorial como uma possibilidade de formação mais integral durante a graduação. A aprendizagem dos alunos do PET pode ser compartilhada com os demais alunos de graduação, em espaços de sala de aula, pela troca de experiência, e assim contribuir para formação dos colegas. Tal sugestão já foi implementada em algumas disciplinas nas quais houve a oportunidade de compartilhamento das experiências das oficinas com alunos de graduação, na forma de seminários ou comentários cotidianos.

Quanto à contribuição das experiências possibilitadas pelo PET para a formação em psicologia escolar, destacamos que se constituíram como espaços privilegiados, mas não únicos, de formação profissional, ainda que este não fosse seu objetivo principal. As atividades do PET permitiram um contato com a prática que ressignificou os conhecimentos adquiridos no contexto de sala de aula e em leituras. As informações construídas durante o projeto geraram a necessidade de busca e pesquisa por respostas que dessem conta dos dilemas daquela realidade.

O projeto possibilitou, assim, à estudante Lígia Carvalho Libâneo o exercício do olhar institucional tão caro ao psicólogo escolar. Nessa experiência, constatamos a necessidade de intervenção junto aos agentes educativos, tendo em vista a melhoria da relação professores-alunos-gestores.

A partir dos resultados da pesquisa e das atividades de intervenção, bem como das articulações teórico-reflexivas construídas ao longo deste trabalho, sugere-se a realização de mais pesquisas e intervenções em nível institucional nesta escola, promovendo a circulação dos discursos destoantes, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de subjetividade neste contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, especialista em Psicodrama e doutora em Psicologia Escolar, pela revisão carinhosa e dedicada deste texto.

- ARAUJO, C. M. M. *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para capacitação continuada*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno Cedes*, v. 24, n. 62, p. 26-43. Campinas, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior-MEC. *Programa de Educação Tutorial PET. Manual de Orientações Básicas*. Brasília-DF: Secretaria de Educação Superior, 2006.
- CARVALHO, Alysson Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia (Natal/RN)*, v. 10, n. 7, p. 377-384, 2005.
- CARVALHO, Tatiana Oliveira de.; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 219-228, São Paulo, dezembro 2010.
- CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; TOMASSELO, Fábio; PEREIRA, S. E. N. Oficinas temáticas para adolescentes em medida socioeducativa: construindo um projeto de vida. In: SUDBRACK, M. F. O.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; SILVA, M. T. (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília: Plano, 2003.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- CUKIER, Rosa. *Sobrevivência Emocional: as dores da infância revividas no drama do adulto*. São Paulo: Ágora, 1998.
- _____. *Psicodrama Bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Ágora, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, Solange (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.
- _____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.), *Psicologia escolar e educacional-saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.
- _____. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. São Paulo: Alínea, 2005.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, ano 9. Brasília: Inep, 1990.
- MAHEIRIE, Kátia; URNAU, Lílian Caroline; VAVASSORI, Mariana Barreto; ORLANDI, Renata; BAIERLE, Roberta Ertel. Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: relato de experiência. *Psicologia em estudo*, v. 10, n. 3, p. 537-542, 2005.
- MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas- SP: Alínea, 2005.
- MARTÍN, Eugênio Garrido. J. L. *Moreno: psicologia do encontro*. São Paulo: Duas Cidades, 1984.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.
- MONTEIRO, Regina Forneaut. *Técnicas fundamentais de psicodrama*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.
- NERY, Maria da Penha. *Grupos e Intervenção em Conflitos*. São Paulo: Ágora, 2010.
- NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paideia*, v. 16, n. 35, Ribeirão Preto, 2006.

- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PENNA-MOREIRA, P. C. B. *A psicologia escolar nas Equipes de atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2007.
- REY, Fernando Gonzalez. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.
- _____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.
- SOARES, Sônia Maria; AMARAL, Marta Araújo; SILVA, Líliam Barbosa; SILVA, Patrícia Aparecida Barbosa. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do Ensino Médio. *Escola Ana Nery Rev Enferm*, v. 12, n. 3, p. 485-491, Rio de Janeiro, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em março de 2012

Aprovado em junho de 2012

Lígia Carvalho Libâneo é graduanda do curso de Psicologia da UnB e extensionista do projeto, ligialibaneo@gmail.com

Áderson Luiz Costa Junior é professor doutor associado do Instituto de Psicologia da UnB e coordenador do projeto, aderson@unb.br