

# A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

**Grazielle Rocha França**

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. Assessoria Universitária Pedagógica de Extensão – AUPEX

Email:

[gazirf@yahoo.com.br](mailto:gazirf@yahoo.com.br)

---

## RESUMO

O presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo analisar a atuação do psicólogo na transição do pré-escolar para a primeira série; bem como, verificar as contribuições da psicologia para a gestão democrática. Buscou-se responder as seguintes questões: Como é a atuação do psicólogo na transição escolar? Quais são suas contribuições para a gestão democrática na escola, a fim de que a transição escolar adequada se efetive? Acredita-se que o psicólogo pode apoiar o gestor escolar, no intuito de mobilizar os pais e os professores para que participem do processo de passagem da pré-escola para a primeira série. Para responder as questões norteadoras do estudo e fundamentá-lo, realizaram-se leituras que relacionaram o tema proposto a teoria. Por fim, constatou-se que os pais das crianças não devem ser vistos como figuras ameaçadoras, e sim, como agentes de informação, que apontam aos educadores às necessidades reais das crianças e mobilizam-se junto à escola para que tais necessidades possam ser atendidas.

**Palavras-chave:** Atuação do psicólogo, transição escolar, gestão democrática

---

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisadora, graduada em Psicologia, pela Educação Infantil iniciou no ano de 2001, com a realização de um Estágio Supervisionado em Psicologia Educacional/Escolar, num colégio da rede particular no município de Itajaí (SC). Neste estágio, trabalhou-se a transição da pré-escola para a primeira série, desenvolvendo em paralelo, atividades quinzenais com professores, e mensais com pais dos alunos.

Neste estágio, a pesquisadora percebeu a necessidade da escola em criar um vínculo com as famílias dos alunos, para que estas participassem ativamente do processo de educação, e não somente viessem para ouvir reclamações ou para ver a avaliação de desempenho da criança. Nas primeiras tentativas para criar e fortalecer um vínculo escola-família, realizadas em forma de palestras, a grande maioria dos pais se ausentava. Tal fato mostrou que a família deveria ser acolhida no dia-a-dia escolar. Para tanto, percebeu-se a necessidade de ter um gestor escolar implicado com o processo de transição, acolhimento das famílias e formação dos professores e demais educadores.

Assim, com o artigo em questão, a pesquisadora deseja analisar a atuação do psicólogo para a transição do pré-escolar para a primeira-série; bem como, verificar as contribuições da Psicologia para a Gestão Democrática, a fim de que a transição escolar adequada realmente se efetive.

Meira (2000) aponta que o trabalho do psicólogo deve contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Conforme a autora, o profissional deve garantir o acesso dos saberes psicológicos aos pais e professores, num trabalho realizado de forma coletiva.

Em se tratando da transição da pré-escola para a primeira série, necessita-se engajar pais e professores, todos os envolvidos com a educação da criança, para que assumam a responsabilidade e efetuem um processo de ensino-aprendizagem coerente com a faixa etária e com o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno.

Para Grolnick e Slowiaczeck (1994, apud Maimone e Bortone, 2001) quando os professores percebem que os pais estão mais envolvidos e comprometidos com a vida escolar dos filhos, atendem melhor ao aluno na escola; quando a criança percebe que seus pais estão envolvidos, são influenciados por essa atitude e desempenham melhor suas tarefas escolares.

Os pais devem ser percebidos como aliados nesse momento de passagem de uma série para a outra, e não observados como se fossem figuras ameaçadoras, que coíbem o comportamento dos educadores. Desta forma, a família torna-se uma fonte de informação que aponta como a criança mostra o seu contentamento com a primeira série, que conta ao professor o que seu filho gosta ou não gosta, e do que ele sente falta; que colabora com as verdadeiras necessidades infantis promovendo o desenvolvimento da criança como um todo.

No capítulo inicial da fundamentação teórica, discutir-se-á sobre o papel do psicólogo escolar na transição da educação infantil para a primeira série do ensino fundamental; apresentar-se-ão alguns assuntos relevantes sobre os temas: educação infantil, transição escolar, e também sobre a transição escolar e sua implicação na tríade criança, escola e família; bem como, discutir-se-á a gestão democrática na escola. E assim, no capítulo denominado considerações finais, far-se-á um fechamento dos temas, apresentando também recomendações e sugestões para mudar a realidade da escola, além de indicações para futuros trabalhos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Consoante a concepção de Coll (1996), o que caracteriza a Psicologia da Educação, não é a natureza do conhecimento que maneja, mas o fato de aplicá-lo aos fenômenos educativos. Conforme o autor pode-se conhecer a Psicologia da Educação como uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação, com um objeto de estudo, alguns métodos, marcos teóricos e conceptuais próprios. Afirmar que a Psicologia da Educação é uma disciplina-ponte equivale a dizer que não se identifica completamente, nem com as disciplinas psicológicas, nem com as disciplinas educativas, e sim, participa ao mesmo tempo das características de umas e de outras, pois como o autor alega, “a educação é um fenômeno extremamente complexo, cuja compreensão exige uma aproximação multidisciplinar”. (COLL, 1996, p. 18)

Diante das mudanças que ocorreram no campo pedagógico, em relação à parceria multidisciplinar, sobretudo referente à postura dos educadores de crianças na Educação Infantil e na Primeira Série do Ensino Fundamental, sejam tais educadores psicólogos, pedagogos ou pais, é fundamental que todos os envolvidos com o processo educacional, assumam a responsabilidade com esta questão.

De acordo com Meira (2000) o conhecimento psicológico pela via de trabalhos coletivos, deve ultrapassar barreiras e garantir acesso aos professores e aos pais, contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho educativo. Assim, cabe ao psicólogo escolar a missão de elaborar práticas de atuação consistentes, que resultem na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na formação do docente e contribua para o conhecimento dos pais em relação à vida escolar de seus filhos.

Para Souza et al. (1995) a Psicologia Escolar é a especialidade da Psicologia que se interessa pelo modo como a escolaridade afeta as crianças em geral e o aluno em interação com uma escola específica. Conforme o autor, o psicólogo escolar trabalha com pessoas sobre problemas que afetam o cotidiano escolar (problemas apresentados por alunos, especialistas, professores, pais e comunidade), sendo sua atuação preventiva e educativa.

Souza et al. (1995) aponta que são funções do psicólogo escolar: assessoramento à direção e ao corpo docente; pesquisa em educação; inter-relação com os serviços de orientação vocacional e pedagógica; inter-relação com a família; prevenção de dificuldades de comportamento; assessoramento vocacional e profissional; e avaliação.

Guzzo (1996) citada por Santos (2004) infere que seria da alçada do psicólogo escolar, produzir conhecimentos e tecnologias para o trabalho em situações de ensino-aprendizagem; dominar a dinâmica do sistema educacional; acompanhar, avaliar e intervir em situações grupais; além de orientar, discutir e planejar ações para professores e agentes educacionais. Novaes

(1996) apud Santos (2004) ainda acrescenta como atribuições revisar sistematicamente as mudanças que ocorrem no contexto social, bem como desenvolver programas que aumentem a compreensão e o relacionamento entre as pessoas.

Fivaz et al. (1982) citado por Curonici (1999) pontua que o trabalho do psicólogo escolar visa re-estabelecer uma relação complementar a fim de que o professor retome suas funções de gestor de classe, enquadrando o desenvolvimento dos alunos. Gomes (1999) apud Santos (2004) complementa afirmando que o psicólogo escolar deve elaborar estratégias para treinar os professores, bem como, para participar da rotina da escola de modo integrado com a equipe dos demais profissionais, minimizando os problemas relacionados ao fracasso do aluno.

O assessoramento à direção e ao corpo docente acontece mediado pelos conhecimentos que o psicólogo escolar possui a respeito do desenvolvimento humano, da aprendizagem, da educação e da própria Psicologia Educacional. Souza et al. (1995) afirma que tais conhecimentos devem ser utilizados para a elaboração de currículos básicos para cada série dos currículos escolares, para o planejamento das atividades, de cursos de aperfeiçoamento e de atualização dos profissionais de educação.

Contudo, Souza [s.d.] aponta ainda que muitos psicólogos apresentam dificuldades de atuação, e utilizam muito mais seus conhecimentos para manter mitos e práticas de segregação e de discriminação das crianças na escola do que para promover avanços dessas crianças no processo de escolarização. Para minimizar tal dificuldade, Araújo e Menezes (2004) afirmam que o psicólogo escolar deve observar o funcionamento de sala de aula em sua caracterização natural e cotidiana, para que possa refletir conjuntamente acerca das questões didáticas com alunos, professores, coordenadores e diretores.

Curonici (1999) salienta que o psicólogo necessita saber o que o professor espera dele, explicitando funções e papéis, deixando claro o que é possível ou não realizar. Com os papéis definidos e as responsabilidades estabelecidas, cada um age a sua maneira e interage com o outro, a fim de intervir no sistema educacional.

Maimone (2007) assinala que o papel do psicólogo na educação infantil tem sido alvo de publicações, considerando que o desenvolvimento infantil pode ser favorecido, em um trabalho entre o psicólogo e os demais profissionais da escola. Para Pedrosa (2005) apud Maimone (2007) todo trabalho psicológico deve ser sempre fundamentado no paradigma multidisciplinar, contextual e crítico.

Broering e França (2001) mostram que em se tratando da transição do pré-escolar para a primeira série, cabe ao psicólogo elaborar formas de intervenção que integrem a família, a criança e a escola, já que todos estão envolvidos nesse processo de passagem de uma série para outra. Conforme as autoras, o psicólogo deve assessorar os docentes e as orientadoras pedagógicas para efetuarem um processo de ensino-aprendizagem coerente com a faixa etária e com o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Além disso, deve chamar a família para participar do processo.

Consoante Bronfenbrenner (1996) apud Maimone (2007) a família e a escola devem ser consideradas em conjunto, porém uma vez que a criança a partir do momento que ingressa em

uma instituição infantil, passa a atuar em um novo contexto de desenvolvimento, começa a apresentar características dos dois contextos, tanto do lar, como da instituição. Daí, a relevância de trabalhar com a família das crianças nesse processo transitório.

Broering e França (2001) explicam que a transição escolar adequada exige um projeto de atuação específico para a clientela do pré-escolar e da primeira série. Tal clientela é que sofre as consequências da troca de séries e da não-adequação da metodologia pedagógica.

Nunes (2000) apud Broering e França (2001) explica que a criança ao ingressar na Educação Infantil se depara com um espaço que possui uma composição própria, objetos específicos e uma estrutura social diferenciada da familiar. Salienta-se que a criança ao passar da educação infantil para a primeira série, encontra um novo ambiente, diferenciado tanto no espaço físico, quanto no espaço de aprendizagem. Desta forma, logo a seguir, falar-se-á sobre a educação infantil do ponto de vista psicológico e educativo; e no subcapítulo seguinte, comentar-se-á sobre a transição da educação infantil para a primeira série, e a implicação disso para a tríade criança, escola e família.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Oliveira (1996) as instituições de Educação Infantil nasceram no século XVIII em resposta à situação de pobreza, abandono e maus tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas criadas pela Revolução Industrial. Para a autora, iniciava naquela época uma relação entre cuidado e educação, na tentativa de combater as péssimas condições de saúde e higiene das crianças pertencentes às populações mais carentes.

Em se tratando do delineamento da história da Educação Infantil no Brasil, Oliveira (1996) assinala uma correlação entre concepção assistencialista e classes sociais, pois para os filhos das classes dominantes havia uma preocupação em desenvolver o afeto e a cognição, enquanto que para as crianças mais pobres, o cuidado estava voltado para o atendimento de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

A partir do momento em que a classe média procurou atendimento em creches para seus filhos, a instituição se sentiu forçada a procurar uma proposta pedagógica de atuação, comprometida com o desenvolvimento e com o conhecimento da criança pequena. (OLIVEIRA, 1996)

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Tal fato decorreu do contexto político e econômico vigente no país, nas décadas de 70 e 80, na tentativa de combater as desigualdades sociais.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (título V, capítulo II, secção II, art. 29), pontua que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos.

Para Machado (1996) as crianças de zero a seis anos têm características e necessidades diferenciadas das demais faixas etárias, pois requerem cuidados e atenção e quando negligenciadas colocam em risco sua sobrevivência e seu desenvolvimento.

A criança ao nascer pertence a um ambiente familiar, mas à medida que se desenvolve, tende a conquistar outros espaços, dentre eles, a escola. Assim, o atendimento pré-escolar vem sendo a cada ano mais procurado pelas famílias, devido à jornada de trabalho da mulher, tanto para incrementar a renda familiar, quanto por motivos de realização pessoal/ profissional. Quanto mais os pais procuram, mais exigem uma educação infantil adequada e voltada às necessidades de suas crianças.

Segundo Kramer (2000), a Educação Infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume também à mera antecipação da escolaridade, nem à transmissão sequencial de informações. A autora aponta que é preciso fortalecer uma visão das crianças como criadoras de cultura, e simultaneamente, valorizar o saber que as elas trazem, possibilitando a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos em relação ao mundo físico e social, nos mais diversos espaços de socialização.

As teorias sobre Educação Infantil são divergentes. Há aquelas que privilegiam somente os cuidados físicos, e que compreendem a criança como frágil, carente e dependente de um adulto. Tal posicionamento resulta num longo prazo de espera entre um cuidado e outro, sem que a individualidade e a singularidade da criança sejam respeitadas.

Entretanto, há também as teorias que priorizam somente as necessidades emocionais, que tendem a ver os profissionais da educação infantil como substitutos maternos. E ainda, há as que enfatizam somente o desenvolvimento cognitivo como meta da educação, mas que pouco contribuem, pois o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma estreita relação com as aprendizagens que as experiências educacionais podem proporcionar.

A correlação entre educar e cuidar deve ser incorporada nas instituições que atendem às crianças, não devendo priorizar somente uma ou outra, e sim, ambas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 23) na educação infantil “pode-se oferecer condições de aprendizagem que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagem orientada pelo adulto”. Ainda, conforme os PCNs (1997) pode-se também cuidar das crianças em um contexto educativo, desde que possa existir uma integração entre os conhecimentos e uma cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Lordelo e Carvalho (2003) mostram que um modelo de Educação Infantil utilizado no Brasil evidencia a organização do ambiente proporcional à criança, em todos os seus aspectos: arquitetura, atividades, formação de professores, e natureza dos papéis e interações sociais entre alunos, pais e professores.

Para Kramer (2000) o trabalho do professor na educação infantil deve ser fundamentado nas coisas do cotidiano, da natureza, nos objetos que possam ser usados para que as crianças criem os seus próprios museus, suas próprias coleções. Para a autora, é fundamental que as crianças brinquem com elementos da natureza (pedras, água, areia, terra, etc.), com objetos de plástico e de ferro, com objetos reais; que saibam misturar, inventar, dramatizar, manipular blocos, criar com sucatas; enfim, que as crianças possam ser valorizadas pelos adultos pela sua capacidade de imaginação, fantasia e criação.

Na pré-escola e na primeira série, cabe ao adulto escolher os materiais escolares e as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, sendo também responsável por gerar as condições de aprendizagem para que a criança possa fazer suas próprias escolhas. (OLIVEIRA, 1990 apud SALOMÃO, MARTINE e MARTINEZ, 2007)

Salomão, Martine e Martinez (2007) citando Oliveira (1985) explicam que na Educação Infantil o lúdico como recurso metodológico propicia uma atividade espontânea e natural, estimula a crítica, a criatividade e a socialização.

Ainda, as autoras citadas acima assinalam que no âmbito da pré-escola o educador utilizando o lúdico promove uma alfabetização significativa, promove o rendimento escolar, a fala, o pensamento e o sentimento. “[...] o lúdico facilita a aprendizagem; ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental; prepara para um estado interior fértil; facilita o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento” [...]. (SALOMÃO, MARTINE e MARTINEZ, 2007, p. 06)

Sabe-se que a criança pré-escolar, indubitavelmente, necessita de cuidados contínuos para o seu crescimento e desenvolvimento sustentável, e que os pais e a escola devem promover meios para que o desenvolvimento aconteça. Contudo, para que isso ocorra na vida diária da criança, necessita-se envolver os pais com o processo, não só escolar, mas também, com a educação informal, beneficiando a aprendizagem do aluno.

“A capacidade de uma criança de aprender a ler na educação infantil e nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada, quanto da existência e natureza dos laços entre a escola e a família”. (BROFENBRENNER, 1996, p. 05)

O educador da pré-escola e os pais das crianças não devem se limitar a repassar informações, porém, precisam valorizar o brincar porque é através dele que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. Entretanto, ocorre com frequência, a desvalorização da brincadeira e a exigência de que a criança aprenda a ler e a escrever na pré-escola. Enfatiza-se que poucos pais têm conhecimento sobre o processo de alfabetização da criança, que pode se estender ao ensino fundamental, e acabam cobrando a alfabetização, tolhendo um tempo precioso para o desenvolvimento infantil.

Nessa via, no subcapítulo a seguir far-se-á um levantamento teórico sobre o processo de transição da pré-escola para a primeira série, a fim de elencar o que os pesquisadores abordam sobre brincadeira e alfabetização, percebendo se o ensino fundamental é uma continuidade da educação infantil, ou se são duas instâncias educacionais independentes. Além disso, discutir-se-á sobre a implicação da transição escolar para a tríade criança, escola e família.

### 2.3 TRANSIÇÃO ESCOLAR: DO PRÉ-ESCOLAR PARA A PRIMEIRA SÉRIE

Stapich (1997) aponta que sempre no âmbito da educação, professores e educadores polemizaram se a educação infantil deveria preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, ou se, pelo contrário, nenhum nível seria preparatório do seguinte, já que cada um deles possui seus próprios objetivos. Para a autora, sempre se buscou uma articulação entre as etapas, para que a ruptura de uma série para a outra não ocorresse; e não apenas uma ‘preparação para a transição’.

Myers (1994), citado por Cúberes et al. (1997), faz interessantes contribuições que podem abrir um debate e expor idéias a respeito da articulação entre Lar – Escola – Comunidade, ou para introduzir múltiplos ambientes na vida da criança. Será que a transição pré-escolar – primeira série é uma passagem? Segundo o autor, programar a articulação entre educação inicial e a ensino fundamental significa colocar em funcionamento uma estrutura psico-sócio-pedagógica, na qual são conjugados objetivos, conteúdos, experiências e materiais, numa tentativa de enquadrar os sentimentos, pensamentos e ações dos atores envolvidos.

Myers (1994), apud Cúberes et al. (1997), aponta elementos desfavoráveis à descontinuidade de uma série para a outra. Quanto à aprendizagem, assinala que para ampliar a visão e motivar a aprendizagem, são exigidos conhecimentos e experiências diversas para que possam realizar distinções e generalizações. A continuidade pode melhorar o rendimento escolar e evitar as conseqüências do fracasso. “Há uma infundável necessidade de respeitar as continuidades, e de oferecer descontinuidades e maiores complexidades em termos de ambientes, conteúdos e práticas educativas”. (CÚBERES et al., 1997, p. 32)

Um exemplo claro, é a criança pequena, que tem seu contexto natural na família, mas ao desejarmos que ela se integre a um contexto mais amplo, a ação docente girará em torno da descontextualização da sua fala e das experiências cotidianas, em verdade, a própria escolarização já opera uma descontextualização. Na perspectiva da aprendizagem significativa, a ação docente também deveria seguir caminho inverso a fim de garantir conforto e segurança. Desta maneira, cabe ao pré-escolar oferecer um programa que facilite a transição a uma comunidade mais ampla e o acesso a saberes organizados mais formalmente, sem por isso perder de vista as continuidades e as descontinuidades que possam ser estruturadas a partir da didática que orienta as tarefas cotidianas.

O fato é que a partir da descontextualização operada será preciso promover a recontextualização de tal modo que o que foi aprendido possa ser integrado a contextos mais complexos ou diferentes. Tanto o jardim como a escola de ensino fundamental descontextualizam a experiência infantil, mas como são fornecidas situações de aprendizagem organizadas didaticamente, um novo contexto é criado. O que as crianças ali aprenderam será finalmente recontextualizado, dentro e fora do âmbito escolar, de tal modo que possam operar de maneira mais compreensiva, autônoma e inteligente.



Sendo o desenvolvimento e o aprendizado das crianças um contínuo no planeamento e na articulação, os educadores devem procurar um certo grau de continuidade das propostas didáticas, sem escolarizar a educação infantil e também sem infantilizar o ensino fundamental. Por outro lado, existe uma absoluta continuidade entre as etapas da aprendizagem e os novos conhecimentos deverão se encaixar com os anteriores sem saltos nem mudanças bruscas.

É importante que as crianças percebam que existe um trânsito, uma passagem entre a educação inicial e o ensino fundamental e que possam ter a vivência dessa mutação, de caráter quase iniciativo. Uma mudança de lugar, de vestimenta, de colegas, de professores, de horários e hábitos ajuda a criança a perceber que se trata de uma nova etapa, com maior relevância das aquisições relacionadas com a aprendizagem, e que as expectativas depositadas nela a partir de agora serão outras.

A Educação Infantil, de acordo com Manrique (1997), deve proporcionar uma oferta educativa de qualidade para capitalizar o potencial de aprendizagem das crianças menores, e ser uma instância de prevenção do fracasso no ensino fundamental.

Sabe-se que as diferenças entre crianças de diferentes procedências sociais incidem no desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas, de acordo com as experiências e estímulos que têm em casa. Desta maneira, a pré-escola deve oferecer um programa que facilite a transição a uma comunidade mais ampla e o acesso aos saberes organizados mais formalmente, sem por isso perder de vista as continuidades e as descontinuidades que possam ser estruturadas a partir da didática que orienta as tarefas cotidianas.

Assim Cúberes et al. (1997) acredita que para a educação infantil proporcionar o melhor, é preciso aprofundar de forma rigorosa e documentada o debate político sobre o projeto pedagógico, pois somente ele poderá corresponder às exigências educativas de uma sociedade em transformação.

### **2.3.1 A transição escolar e sua implicação na tríade criança, escola e família**

A transição escolar precisa de protagonistas que tematizem e promovam o questionamento das práticas cotidianas escolares, e aliviem o peso de certos posicionamentos passados e presentes. Por seu lado, exige que a escola e o processo de formação, especialização e atualização de seus professores, passem por momentos de vivência, reflexão, conceitualização e sistematização de saberes e conhecimentos.

Cúberes et al. (1997, p. 21) explica que “o sujeito que aprende, necessita e deseja viver sua educação como um processo contínuo, seu pensar e seu fazer além das graduações, profissões ou posição aos quais aspire”.

A partir desta perspectiva, pelo menos nos primeiros anos de vida, é que se requerem professores, programas e instituições que garantam a estruturação do psiquismo infantil, através das situações de ensino, de aprendizagem, dos conteúdos, das estratégias didáticas e dos ambientes educativos. A continuidade do modelo ensino-aprendizagem centrado no jogo, na

estimulação e nos andaimes até os oito anos de idade, permite corresponder às características de desenvolvimento das crianças pequenas.

Os estudos evolutivos acentuam algumas tarefas que as crianças precisam enfrentar desde o nascimento: compreender e dar significados aos objetos, acontecimentos, pessoas e linguagens, os quais fazem parte de seu ambiente familiar e social. Quando este processo é pesquisado no ambiente natural, observa-se que o desenvolvimento infantil está estritamente ligado ao contexto comunicativo construído pelo adulto na interação diária com a criança.

Na construção do psiquismo é o adulto que dá sentido a experiência da criança. Desde bebês, elas recebem mensagens vinculares que atribuem sentidos às suas mais variadas experiências, muito além das palavras, as quais as levam a configurar modelos posteriores de apropriação e aproximação de objetos e conhecimentos. Assim, vínculo, comunicação e aprendizagem são três processos independentes, porém, chaves para o desenvolvimento do conhecimento infantil. Tais processos exigem contextos e ambientes que sejam estimulantes e saudáveis.

Cada criança a partir de suas primeiras atividades vinculares, forma certas maneiras de aprendizagem, ou seja, modos de aprender a aprender. Naturalmente, quanto mais fraco e doentio tiver sido o começo vincular, maiores serão as dificuldades da criança para apropriar conhecimento, e fazer a aprendizagem acontecer. Somente o educador que puder reconstruir os efeitos, que puder proporcionar apego e apoio, estará dando lugar ao desejo do saber, à curiosidade, impulsionando a criança ao aprender.

Na educação infantil, é preciso que cada criança tenha a possibilidade de se opor, de negar a fazer, de escolher ou não escolher. Cada uma delas deve ser percebida dentro da sua individualidade, mesmo que esteja inserida em um grupo. Daí a necessidade de uma rotina escolar que favoreça o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. (NUNES, 2000) Olhando a individualidade, o educador acaba por proporcionar uma oferta de educação com qualidade, para capitalizar o potencial de aprendizagem de crianças menores, prevenindo também o fracasso escolar nas séries posteriores. (MANRIQUE, 1997)

Os vínculos entre as crianças e as pessoas precisam com frequência ser fortalecidos e ampliados. Não basta para a criança somente o vínculo formado em casa; o âmbito escolar também pode e deve continuar, ampliar ou reconstruir as experiências vinculares. (CÚBERES et al., 1997)

O primeiro grande impacto no âmbito escolar ocorre à porta de uma escola, no início do semestre ou ano letivo, quando começam as novas turmas. Enquanto algumas crianças aparentam estar animadas com a novidade, os pais mostram-se inseguros, temerosos e culposos. Esta incerteza, não começa por aí, e sim, inicia-se já na escolha da escola certa para a criança, que necessita sair de casa todos os dias para viver em um grupo. Por outro lado, há aquelas crianças com dificuldades de separação, que choram, ficam tristes, ou até mesmo, batem o pé na tentativa de persuadir os pais para voltarem para casa.

Klein (1992, apud Maimone e Bortone, 2001) mostra que antes da entrada da criança na educação infantil, a família é a principal mediadora das aprendizagens da criança. A mediação é

tanta, que pode ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho dos educadores.

Os pais participam indiretamente do processo educativo de seus filhos (que passam por medos e ansiedades), e precisam proporcionar à criança um ambiente seguro e estimulante, muitas vezes necessitando de apoio por parte dos educadores. A escola dias antes do início das aulas, até mesmo na primeira semana de aula, e durante todo o período escolar, precisa ter alguém disponível para criar um elo de comunicação entre os universos escolar e familiar. Desta forma, caberia a essa pessoa responsável mostrar a estrutura escolar, apresentar a metodologia de ensino-aprendizagem que a escola oferece aos alunos, para amenizar a ansiedade de alguns pais, e fortalecer o vínculo da criança com a família.

O segundo grande impacto no âmbito escolar, ocorre quando a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental. Broering e França (2001), em uma pesquisa realizada com crianças de primeira série, perceberam que muitas delas sentem falta de um ambiente mais lúdico, das professoras, das idas ao parque, das brincadeiras, de levar um brinquedo para a sala de aula, e das atividades recreativas na hora do recreio. Ainda, verificaram que muitas crianças sentem-se cansadas ao final do dia, pela quantidade de tarefas seguidas na primeira série. Por outro lado, apontaram também que as crianças que afirmam não sentir falta do pré-escolar, são aquelas que se sentem motivadas pelo fato de estarem lendo e escrevendo.

Machado (1996) afirma que para os profissionais da educação infantil, as interações lúdicas valorizam a elaboração de conhecimentos advindos do exercício de papéis sociais, que desenvolvem a consciência de si e do outro. Para a primeira série, o lúdico precisa dar suporte à ação pedagógica, considerando que as funções psicológicas da criança ainda estão em formação.

Quanto à transição do pré-escolar para a primeira série, no que tange à participação dos pais nessa passagem, dois pontos são fundamentais: primeiro, se os pais já estabeleceram um vínculo com a escola; segundo, qual é o sentido que a educação ocupa na vida dessas famílias.

Quando o vínculo entre pais e escola já se estabeleceu, a família se torna uma grande aliada no processo de transição escolar da criança. Os pais devem ficar atentos ao grau de contentamento da criança na primeira série, e observar o que ela sente falta, o que ela gosta ou não gosta, a fim de colaborar com os educadores para um processo de ensino-aprendizagem que considere as verdadeiras necessidades dos alunos.

Então, seguindo a linha de raciocínio acima, quando os educadores estiverem a par das necessidades das crianças de primeira série, podem reformular estratégias de atuação que dêem conta do fenômeno educativo que se apresenta. Para isso, precisarão perceber que o educando que inicia o ensino fundamental necessita de atividades lúdicas, e precisa criar vínculos afetivos e seguros, para que possa desenvolver maturidade e estabilidade emocional.

Em outra situação, na ausência de um vínculo entre família-escola, cabe a escola convidar os pais para que esses estejam presentes na vida escolar dos filhos. Desta forma, os educadores podem chamá-los para conhecerem o ambiente em que as crianças estudam; para investigarem o que elas fazem; podem ser convidados para brincarem com os alunos, para se divertirem, para

lerem um livro, para participarem de um teatro; e não somente para ouvirem reclamações ou participarem de reuniões de fim de ano.

Grolnick e Slowiaczek (1994, apud Maimone e Bortone, 2001) descobriram que, se os professores percebem que os pais estão mais envolvidos e comprometidos com a vida escolar dos filhos, atendem melhor ao aluno na escola. Ainda, os autores perceberam que se a criança percebe que seus pais estão envolvidos, são influenciados por essa atitude e desempenham melhor suas tarefas escolares.

Quanto ao sentido que a educação ocupa em cada lar, é preciso estimular as famílias a apreciarem a escola. Maimone e Bortone (2001) assinalam que tanto pesquisas nacionais, quanto estrangeiras, mostram que os pais podem se envolver com a educação escolar dos filhos independente do nível sócio-econômico da família, quebrando um pré-conceito.

Nunes (2000) garante que a adaptação da criança na escola, é um processo que exige uma transformação, tanto da criança que tem que se acostumar a uma nova realidade; quanto da escola, que precisa estar motivada a receber a criança e sua família.

Para que a escola possa se adaptar a transição escolar, e também, estar preparada para trabalhar com os pais das crianças, necessita mobilizar a equipe de professores e de educadores, a fim de que todos se engajem nesta tarefa. Somente um gestor escolar, terá condições de convidar pais e professores a responder às necessidades infantis.

No capítulo seguinte, discutir-se-á sobre o compromisso do gestor escolar em acolher as famílias e transformar tanto os educadores, quanto o contexto educativo, tarefa essa que aparentemente parecer árdua, mas que faz parte da necessidade de desenvolver profissionais conscientes do papel que exercem na educação.

## 2.4 GESTÃO ESCOLAR

Maimone e Bortone (2001) apontam que a colaboração família-escola tem sido bastante enfatizada para uma das metas da educação do milênio. Para Cúberes et al. (1995) a colaboração para uma transição escolar adequada, exige uma atualização de posturas e a elaboração de projetos flexíveis, com bons fundamentos teóricos que transformem as práticas.

Acolher adequadamente a criança e a sua família exige um trabalho coletivo, em que todos devem se empenhar a fim de organizar o ambiente escolar para atingir as necessidades infantis. (NUNES, 2000)

Angotti (1996) explica que o planejamento do professor depende de suas crenças, do seu referencial teórico articulado ao referencial pedagógico da instituição ou do corpo docente. Para o autor, quando não ocorre uma harmonia nos itens citados, o imprevisto impera em sala de aula; as atividades não têm uma intenção definida e atropelam o desenvolvimento da criança; o ambiente da sala de aula é frio, e sempre há uma preocupação do professor em cumprir horários; o aluno não tem as necessidades de explorar e de entender afluídas.

Segundo Dimenstein (1999), para a escola ser bem sucedida são necessários três fatores: um diretor motivado, interessado no desempenho dos alunos, atuando como líder; professores entusiasmados, com currículo avançado; e envolvimento comunitário.

Dourado (2001) entende o gestor como um líder e coordenador das atividades da escola. As atribuições do gestor escolar, mais comuns, citadas pelo autor são:

- Mediar às relações entre o sistema de ensino, a unidade escolar e a comunidade local;
- Manter-se atualizado com as políticas e diretrizes educacionais, socializando-as na escola;
- Zelar pela organização administrativa e pedagógica, definida por meio do projeto pedagógico da escola;
- Manter organizados os registros na escola, preparar orçamentos, prevenir custos e despesas;
- Trabalhar a proposta do sistema de ensino com a comunidade local.

Ainda, Dourado (2001) pontua que cabe ao gestor escolar, encorajar os profissionais da educação, negociar em situações conflituosas, desenvolver um clima organizacional democrático e participativo. Como líder na escola, o gestor necessita coordenar as ações, integrá-las, promover a participação da comunidade local, para garantir o sucesso e o bem-estar dos alunos, promovendo a realização de sonhos individuais e coletivos.

Na construção de uma gestão democrática, a definição do trabalho e das tarefas a serem organizadas leva tempo, devido aos diversos interesses. (DOURADO, 2001)

Conforme Gadotti (1994), no Brasil o tema da gestão democrática encontra suporte na constituição de 1988. Para o autor, tal gestão exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, pois implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus próprios dirigentes.

Gadotti (1994) cita duas razões para que a gestão democrática se aplique a uma escola: A primeira, é porque a escola deve formar para a cidadania, e como está ao serviço da comunidade, é lócus para que a cidadania se faça presente; a segunda, porque a gestão pode melhorar o que é específico da escola, o ensino.

Quando o gestor permite que a comunidade se envolva com a escola, propicia o conhecimento do funcionamento da realidade escolar, e mobiliza as pessoas para tornarem atores e atuarem no contexto em que estão inseridas. Assim, o aluno passa a ser responsável também pelo seu processo de ensino-aprendizagem, pois participa de decisões, convoca sua família, cobra uma postura de seus pais para que façam parte dos grupos de trabalhos; para que todos juntos transformem a proposta da escola, numa proposta social com o envolvimento da comunidade.

Gadotti (1994) afirma que a escola precisa preparar a pessoa para que tenha autonomia. Para ele a luta da autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no contexto social, que somente poderá ser alcançada com as parcerias certas, e com a construção da confiança no âmbito escolar.

A escola deve se tornar um pólo radiador da cultura, não apenas para reproduzi-la, mas para construí-la, elaborá-la, criá-la, tornando-se um local de experimentação político-pedagógica. (GADOTTI, 1994)

A preocupação com a qualidade de ensino se faz por meio de pequenos projetos dedicados a atender necessidades específicas. Cabe a comunidade escolar, cobrar do gestor a execução de tais projetos; ajudá-lo a instituir novas estratégias para que as necessidades dos alunos possam ser atendidas; acompanhar de perto os resultados, para que outras estratégias entrem em ação, sempre mobilizando e sugerindo novas propostas, a fim de alcançar um ensino de excelência e de instituir uma nova cultura no ambiente educacional.

No capítulo final, discutir-se-á a relação existente entre a transição escolar, a participação dos pais e dos professores, e a contribuição do psicólogo escolar para a gestão democrática. Além disso, apresentar-se-ão recomendações e sugestões para mudar a realidade da escola, e indicações para futuros trabalhos relacionados à psicologia escolar e a gestão democrática.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O psicólogo que atua na transição da criança do pré-escolar para a primeira série, encontra a seguinte missão para a situação-problema: elaborar práticas de atuação consistentes que resultem na melhoria do ensino, e contribuam para a prática do docente e para o conhecimento dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

O trabalho do psicólogo nessa passagem de uma série para a outra deve ser elaborado de uma forma que integre a família, a criança e a escola, visto que o sucesso da aprendizagem do aluno depende do vínculo estabelecido entre criança-família e família-escola. Tal vínculo oferecerá a criança condições seguras para aprendizagem, desenvolverá um desejo do saber, uma curiosidade inquietante, impulsionando o aluno ao descobrir e ao pesquisar para aprender.

Para que a transição escolar possa ser adequada, o psicólogo precisa juntamente com o professor, elaborar uma metodologia de ensino dentro de uma continuidade e logicidade, a fim de que não ocorram rupturas, as quais só confundem a criança, além de não contribuir para o crescimento e o desenvolvimento humano.

É função do psicólogo no processo de transição, também apontar que deverá existir uma coerência entre as idades de desenvolvimento cronológico e idade de desenvolvimento intelectual e emocional, pois muitas crianças quando chegam à primeira série não apresentam maturidade emocional e cognitiva, e necessitam que suas carências sejam respeitadas e acolhidas. Contudo, sempre levando em conta que um equilíbrio é bem quisto, já que as propostas pedagógicas não devem escolarizar a educação infantil, nem infantilizar a primeira série do ensino fundamental.

Bleger [s.d.] citado por Souza et al. (1995) afirma que o psicólogo precisa enxergar os professores como um grupo operativo, fazendo que o corpo docente busque objetivos comuns, trabalhe em equipe para alcançá-los, e aprenda por meio de treinamento e integrações o verdadeiro sentido da educação. Assim, cabe ao psicólogo escolar dar consultoria aos professores, visando à ativação de novas técnicas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral do aluno, lembrando sempre que “sem alunos não há escola e sem professores qualificados e valorizados não há ensino de qualidade e nem profissionais responsáveis”. (SOUZA et al., 1995, p. 37)

A escola não precisa sentir a interferência da família como ameaçadora. Os pais precisam ser instigados a acompanharem mais de perto os filhos na escola, a participarem do processo de educação formal e informal, a mediar a relação da criança com o seu aprendizado, observando como ela está se sentindo na primeira série, do que ela sente falta da pré-escola, comunicando sempre aos professores para que as necessidades dos alunos possam ser consideradas e atendidas.

Cabe ao diretor da escola transformar-se em um gestor, líder, encorajando os professores a aceitarem as opiniões dos pais, mediando o vínculo família-escola, trazendo a comunidade para dentro do pátio, a fim de que todos se tornem responsáveis não somente pela transição escolar do aluno, mas também por todo o processo educativo da criança. Tais atuações do gestor implicarão numa mudança da cultura organizacional da escola; serão o exercício da cidadania de uma comunidade e um belo exemplo de responsabilidade e mobilização social para as crianças.

A Psicologia pode com seus variados conhecimentos, mobilizar a energia dos educadores e da comunidade; investir na formação de professores para atender mais prontamente as necessidades de cada criança; transformar a concepção de infância, percebendo a criança na sua totalidade, como um ser pensante, atuante, em constante desenvolvimento.

Uma sugestão de atuação para os professores no que se refere à transição escolar, é permitir que as crianças do pré-escolar percebam que na primeira série algumas mudanças ocorrerão; verbalizem seus sentimentos; participem e efetuem um processo de transição conhecendo de antemão os professores do ensino fundamental, tendo acesso às salas de aula, passando um dia na companhia dos novos professores, numa atividade de integração. Essas ações são simples, porém exigem apoio do gestor porque implicam na quebra da rotina, na mudança de horários, mas que podem fazer parte do calendário escolar e reforçar o vínculo criança-escola.

Ainda, como sugestão elenca-se a necessidade de trabalhar com a pessoa do professor, permitindo diálogos entre o gestor e o corpo docente, sempre nesse exercício de escutar, refletir, indagar e agir, pois uma escola comprometida com a cidadania precisa exercê-la com as pessoas que a constituem. Nesse exercício de troca, muitas experiências e novidades serão percebidas, um espaço para a autonomia do professor será criado, e a metodologia de ensino será revisada.

A Psicologia na educação tem um campo vasto para desvendar; muitas pesquisas sobre a tríade escola-família-criança para realizar. Assim, fica o convite para fazer da sala de aula um laboratório; para registrar experiências, facilidades e dificuldades, a fim de colaborar com o processo educativo, sempre inovando e batalhando por uma qualidade no ensino.

#### 4 REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (1996). Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.inep.mec.gov.br](http://www.inep.mec.gov.br)

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF.

BROERING, C. V.; FRANÇA, G. R. (2001). **Estágio Supervisionado em Psicologia Educacional**. Itajaí (SC): UNIVALI.

BROFENBRENNER, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLL, C. (1996). Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e aos conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). Brasília.

CORREA, M. (org). (2004). **Psicologia e Escola: Uma parceria necessária**. Campinas, SP: Editora Alínea.

CÚBERES, M. T. G. et al. (1997). **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CURONICI, C. (1999). **Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. 2. ed. São Paulo: Edusc.

DIMENSTEIN, G. (1999). Escola concentra raiva e frustrações sociais. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 1º de maio.



DOURADO, L. F. (2001). **Pró-gestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: Conselho Nacional de Secretários da Educação.

GADOTTI, M. **Gestão democrática e qualidade de ensino.** Disponível em: < [http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/Material\\_para\\_Leitura/Gest\\_democ.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/Material_para_Leitura/Gest_democ.pdf) - >. Acesso em: 05/11/2007.

\_\_\_\_\_. (1992). **Escola cidadã: uma aula sobre cidadania na escola.** São Paulo: Cortez, 1992.

HOEGEN, S. da S. (2007). **Manual para a Elaboração de TCCs.** Joinville, SC: Aupex/ Nova Era.

KRAMER, S. (2000). Infância e Educação Infantil: reflexões e lições. In: LEITE, C. D. O.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, S. L. M. F. (orgs). **Educação, Psicologia e Contemporaneidade: novas formas de olhar a escola.** Taubaté, São Paulo: Cabral Universitária.

LORDEDDO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? **Psicologia: Ciência e Profissão.** v. 23, n. 02, jun.

MACHADO, M. L. de A. (1996). Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** 3. ed. São Paulo: Cortez.

MAIMONE, E. H. O psicólogo escolar e a formação de professores para atuarem junto à família. Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo14.htm>>. Acesso em: 23/10/2007.

MAIMONE, E. H.; BORTONE, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para aluno em séries iniciais. In: **Psicologia Escolar e Educacional.** Campinas.

MANRIQUE, A. M. B. (1997). No caminho rumo à escrita e a leitura. In: CÚBERES, M. T. G. et al. **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.

MEIRA, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In: TAMAGUCHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da; PROENÇA, M. (org.) **Psicologia e Educação: desafios teóricos e práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MENEZES, A. P. de A. B.; ARAÚJO; C. R. (2000). Redescobrimo a teoria psicogenética à luz da psicologia educacional: contribuições e possíveis desdobramentos. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

NUNES, N. N. (2000). O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (1996). Apresentação. In: --- (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

STAPICH, E. (1997). Corte, ruptura, articulação, continuidade... e o ensino. In: CÚBERES, M. T. G. et al. **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS, C. S. G. dos. (2004). Atuação do psicólogo escolar/educacional e habilidades sociais: uma relação necessária. In: CORREIA, M. (org). **Psicologia e Escola: Uma parceria necessária**. Campinas, SP: Editora Alínea.

SANTOS, N. I. S. dos. (1999). Historiar sobre a vida na escola faz sentido. In: SILVEIRA, A. F. et al. **Cidadania e participação social**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL.

SALOMÃO, H. A. de S.; MARTINI, M.; MARTINEZ, A. P. A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. In: **Psicologia.com.pt**. Disponível em: < [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf) >. Acesso em: 29/10/2007.

SOUZA, M. P. R. **A Psicologia no Imaginário na Escola**. Disponível em: < [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p035-039\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p035-039_c.pdf) >. Acesso em: 24/10/2007.

SOUZA, I. E. R. et al. (1995). **Momentos em Psicologia Escolar**. Curitiba: Record.