



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA
PROPOSTA DE ATUAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Julia Chamusca Chagas

Brasília, novembro de 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 983791.

C433p Chagas, Julia Chamusca.
Psicologia escolar e gestão democrática : uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil / Julia Chamusca Chagas. -- 2010.
xi, 224 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.

Inclui bibliografia.

Orientação: Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

1. Psicologia escolar. 2. Educação de crianças. 3. Psicólogos escolares - Escolas públicas. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. II. Título.

CDU 37.015.3



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA
PROPOSTA DE ATUAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Julia Chamusca Chagas

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, novembro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. João Antonio Monlevade – Membro
Universidade Federal do Mato Grosso

Profa. Dra. Ângela Maria Barreto – Suplente
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Brasília, novembro de 2010

Aos meus pais, com quem aprendi a amar a educação e o estudo;
à Joana, pelo exemplo de coragem, inquietude e força;
e ao Dani, que me ensina diariamente a compreender e acolher a diferença,
mostrando que a vida é muito melhor se compartilhada

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este processo do mestrado, que não foi uma tarefa fácil, contei com muito apoio de várias pessoas, sem as quais não teria sido possível concluir este trabalho. São muitos os agradecimentos a fazer, na tentativa de retribuir tanto carinho e atenção.

Gostaria de agradecer à minha querida orientadora, Regina Pedroza, pelo enorme cuidado e carinho que teve comigo neste período. Esta dissertação foi realmente resultado de sua orientação próxima, minuciosa e muito presente, sempre respeitando as minhas ideias e fornecendo as suas inestimáveis contribuições.

Agradeço à Beth Tenedo, por me apoiar tanto ao longo deste período e pelas suas grandes contribuições a este trabalho. Obrigada pelo apoio tão fundamental.

Agradeço ao meu tão amado marido, Daniel Braga, pessoa sem a qual este trabalho não teria sido possível. Obrigada por ser o meu companheiro constante, por confiar tanto em mim e por fazer a minha vida muito feliz. E, claro, obrigada pelo apoio técnico nas crises “informáticas”!

Muitos agradecimentos aos meus pais, Adelaide Chamusca e Maurício Chagas, apoio constante e fundamental, tanto financeiro quanto nas conversas estimulantes e carinhosas. Agradeço à minha querida irmã, Joana Chagas, que mesmo de longe esteve sempre perto e me ajudou tanto nos trancos e barrancos deste período. Vocês, junto com o Fausto Cabral e todos os outros familiares, são um estímulo constante e espero orgulhá-los sempre. Deixo aqui um agradecimento especial ao meu querido vovô Zeca e à Fátima Alonso, que já se foram, mas estão sempre presentes me ajudando em momentos difíceis, estejam onde estiverem.

Agradeço às amigas Luciana Nunes, Marina Machado e Patrícia Fernandes, pelos tantos momentos em que me ouviram e me deram colo. Este agradecimento se estende também a todos os meus queridos amigos pelo apoio e por tantos momentos divertidos.

Muito obrigada a todos os professores e funcionários do PG-PDS, principalmente à Angela Branco, Maria Cláudia e Silviane Barbato, pela compreensão e pelas contribuições a este trabalho. Estendo este agradecimento à professora Albertina Mitjás pelos ensinamentos teórico-metodológicos.

Agradeço especialmente às colegas do LABPEP pelos debates enriquecedores, pelo apoio carinhoso e pela compreensão às minhas ausências.

Gostaria de agradecer também aos membros da Banca Examinadora, João Monlevade, Lúcia Pulino e Ângela Barreto por terem aceito este convite. Os professores João Monlevade e Lúcia Pulino estiveram presentes apontando caminhos teórico-metodológicos enriquecedores a este trabalho desde o início.

Meu muito obrigada especial aos participantes da pesquisa por dividirem seus conhecimentos e experiências e tornarem este trabalho possível.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência financiadora desta pesquisa.

*“Mudar a cara da escola pública implica também ouvir
meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães.
Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras,
comunidade científica, zeladores, merendeiras”*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho parte da experiência profissional da pesquisadora como psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação do Plano Piloto do DF que proporcionou um contato com o fazer democrático no cotidiano da escola. Com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática deve ser um princípio do ensino público. A partir do compromisso com a contribuição para políticas públicas de educação, objetivamos construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas públicas de Educação Infantil. Este estudo apresenta uma fundamentação teórica que parte da construção sócio-histórica da psicologia como ciência e do seu encontro com a educação para discutir a constituição da psicologia escolar, sua situação atual e as contribuições da proposta de psicologia escolar de Wallon para construir novas formas de atuação desse profissional. Discutimos o caráter histórico e social do conceito de infância, as teorias de desenvolvimento infantil de Vigotski e Wallon e um histórico da Educação Infantil no Brasil. A questão da gestão democrática é abordada a partir da apresentação dos seus fundamentos legais, da ênfase na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) como efetivação dessa gestão e da discussão acerca da Educação em Direitos Humanos como contribuição à materialização desses direitos estabelecidos. A pesquisa empírica foi realizada em dois momentos. O primeiro voltou-se a analisar o papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação a partir de entrevistas com três ex-psicólogas escolares da associação e um relato de vivência profissional produzido pela pesquisadora. Foi possível compreender o papel do psicólogo escolar na Associação, as ações realizadas para constituir e manter o processo de gestão democrática e os pressupostos teóricos que baseiam essa prática. O segundo focou-se no levantamento sobre a atuação do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF a partir de entrevistas com dezessete gestores dessas escolas, com duas psicólogas de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) que nelas trabalham e com a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem dessa região. Essas entrevistas proporcionaram informações sobre as diretrizes do trabalho realizado pelas psicólogas nas EEAAs, as ações que realizam e suas dificuldades em atuar no cotidiano das escolas, impossibilitando a participação na gestão democrática. Em seguida, apresentamos a nossa proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF, construída com base na fundamentação teórica apresentada e no conhecimento obtido a partir da pesquisa. Defendemos que esse profissional pode oferecer um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não-ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais. Para isso, o psicólogo deve estar junto aos outros membros da escola participando no seu cotidiano para a gestão democrática. Por fim, apresentamos questões para estudos futuros e esperamos que este trabalho contribua para a criação de novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação Infantil, Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This study comes from the researcher's professional experience as school psychologist at a Pro-education Association in Plano Piloto (DF) which provided contact with democratic practices in school's routine. According to the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of the National Education, the democratic management must be a principle for public education. Given the commitment with contributing for public education policies, our goal was to create a proposal for the school psychologist's work towards the democratic management of children's education public schools. This study's theoretical foundation starts with the social-historical development of psychology as a science and its relation with education in order to discuss the constitution of the field of school psychology, its current situation and Wallon's school psychology proposal's contribution to new possibilities for this professional's work. We discussed the historic and social nature of the concept of childhood, Wallon's and Vigotski's child development theories and the history of Children's Education in Brazil. The issue of democratic management is approached from the presentation of its legal grounds, the emphasis on the collective construction of the Political and Pedagogical Project (PPP) as the embodiment of the democratic management and the discussion of Human Rights Education as a contribution to the realization of those established rights. The empirical research was conducted in two phases. The first one consisted of examining the school psychologist's role at the Association from interviews with three of its former school psychologists and from a report of professional experience produced by the researcher. It was possible to understand the school psychologist's role in the Association, the actions taken to establish and maintain the process of democratic management and the theoretical assumptions that this practice is based on. The second phase was to survey the school psychologist's role on the democratic management of children's education public schools in Plano Piloto (DF), based on interviews with seventeen managers of these schools, with two psychologists of the Learning Support Specialized Team (LSST) who work at those schools and the Intermediary Coordinator of the Learning Support Specialized Service in that region. These interviews provided information about the guidelines for the work done by the psychologists in the LSST, the actions they perform and their difficulties with working in the schools' routine, which makes it impossible to participate in its democratic management. We then present our proposal for the school psychologist's work towards the democratic management of children's education public schools in Plano Piloto (DF), created on the theoretical framework presented and the knowledge gained from this research. We argue that this professional can offer a different view to individuals' uniqueness, an understanding of human development diversity, a form of listening to the unspoken in the school's communication and a work on mediating interpersonal relations. In order to do this work, the psychologist has to be alongside with the other members of the school, participating in its routine towards the democratic management. Finally, we present questions for future studies and we hope this work will contribute to creating new possibilities for school psychologist's work.

Keywords: school psychology; children's education; democratic management; Political and Pedagogical Project.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	xi
I – INTRODUÇÃO	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1. Psicologia: histórico, questões conceituais e encontro com a educação	8
1.1 A constituição da psicologia como ciência.....	8
1.2 O materialismo dialético e a crítica ao positivismo na psicologia.....	13
1.3 O encontro da psicologia com a educação.....	21
2. Psicologia escolar: modelo clínico, tendências atuais e novas possibilidades	29
2.1 O modelo clínico e o movimento crítico dos anos 80	29
2.2 Perspectivas atuais na psicologia escolar	39
2.3 Em busca de novas possibilidades para a psicologia escolar: contribuições da proposta de Henri Wallon.....	43
3. Educação Infantil: concepções de infância, desenvolvimento infantil e histórico da Educação Infantil no Brasil.....	47
3.1 Concepções de infância	47
3.2 Desenvolvimento infantil.....	53
3.3 Educação infantil no Brasil.....	59
4. Gestão democrática: fundamentos legais, projeto político pedagógico e democracia no cotidiano da escola.....	65
4.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: fundamentos da gestão democrática.....	65
4.2 Projeto Político Pedagógico: a construção da gestão democrática pela participação coletiva de todos os membros da escola	70
4.3 Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma construção coletiva da gestão democrática no cotidiano da escola	77
III – OBJETIVOS	85
IV – METODOLOGIA	86
1. Considerações Metodológicas	86
2. A proposta metodológica deste estudo	87
2.1. Associação Pró-Educação.....	88
2.1.1. Contexto.....	88
2.1.2. Participantes.....	90
2.1.3. Instrumentos e materiais utilizados	90
2.1.4. Procedimentos metodológicos	91
2.2. Escolas Públicas de Educação Infantil	91
2.2.1. Contexto.....	91
2.2.2. Participantes.....	92
2.2.3. Instrumentos e materiais utilizados	94
2.2.4. Procedimentos metodológicos	94
2.3. Procedimentos de análise.....	96
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA	99
1. Descrição da Associação Pró-Educação.....	100
1.1. Histórico da associação.....	101

1.2. Espaço físico e organização da escola	102
1.3. Organização associativa e a comunidade educativa	103
1.4. Projeto Político Pedagógico: premissas e proposta educativa	105
1.5. Trabalho do psicólogo escolar na Associação	115
2. Entrevistas com as ex-psicólogas da Associação Pró-Educação.....	125
2.1 A gestão democrática da associação e a atuação do psicólogo escolar nesse processo	126
2.2. Atuação das psicólogas escolares junto aos pais	134
2.3 Atuação das psicólogas escolares junto aos funcionários.....	143
3. Entrevistas com gestores das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF	152
3.1 O processo de gestão democrática	153
3.2 Como os gestores percebem a atuação dos psicólogos das EEAA's	159
4. Entrevistas com as psicólogas das EEAA's das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto e com a Coordenadora do SEAA do Plano Piloto	163
4.1 História do trabalho do psicólogo junto às escolas do DF.....	163
4.2 Diretrizes atuais sobre o trabalho dos psicólogos nas EEAA's: a proposta institucional.....	165
4.3 O trabalho realizado pelas psicólogas nas EEAA's	170
4.4 O trabalho do psicólogo escolar nas EEAA's em relação à gestão democrática das escolas públicas	174
VI – PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PLANO PILOTO DO DF.....	179
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	208
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	209
ANEXO B – Questionário Entrevista Semi-estruturada - Psicólogos	210
ANEXO C – Questionário Entrevista Semi-estruturada - Gestores.....	211
ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas....	212
ANEXO E – Relato de Vivência Profissional.....	213

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OP-SEAA	Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

I – INTRODUÇÃO

A relação entre Educação e Psicologia se constituiu ao longo da história de maneira delicada e muitas vezes problemática. Segundo Wallon (1937/1979b), essa relação foi frequentemente assimétrica ao colocar a Psicologia no lugar de normatizadora da prática pedagógica. A Educação seria, assim, subordinada à Psicologia. Entretanto, para esse autor, ao definir o objeto da psicologia como o ser humano concreto, em constante desenvolvimento enquanto produto e produtor da sua história, essa relação torna-se mais simétrica. Para ele, psicologia e educação são inseparáveis e contribuem mutuamente para o avanço de ambas.

A psicologia escolar, constituída no bojo dessas complexas relações entre as duas áreas, surge com o objetivo de ressaltar a importância de o psicólogo atuar mais próximo da escola e de se referir a esse contexto específico. Entretanto, a entrada dessa ciência na escola serviu, em um primeiro momento, à seleção e à adaptação dos educandos a um modelo social, reproduzindo na escola a formação de uma sociedade de classes, em um claro compromisso ideológico com a manutenção do *status quo*. A psicologia escolar se constituiu, portanto, nesse contexto, com intenção de fornecer justificativas legitimadoras de uma escola excludente (Patto, 1987).

Atualmente, a maioria dos trabalhos em psicologia escolar se inicia com uma crítica ao chamado modelo clínico de atuação. Essas críticas baseiam-se no entendimento de que essa atuação foca-se nos problemas escolares como resultado de patologias presentes nos alunos, diagnosticadas por testes e tratadas por psicoterapia. É uma concepção de atuação reducionista que localiza nas diferenças entre os indivíduos as razões do seu insucesso. Andaló (1982) mostra que essa atuação fundamenta-se na lógica saúde *versus* doença para avaliar os problemas psíquicos, escondendo as possíveis influências dos aspectos pedagógicos ou das relações constituídas no contexto escolar que influenciam esse processo. Dessa forma, baseia-se na culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional que envolve fatores múltiplos que vão além dos psicológicos.

Para Souza (2005), quando o psicólogo localiza as causas de um problema da escola apenas no psiquismo ou em aspectos cognitivos dos alunos, auxilia a manutenção de uma escola sabidamente excludente e coloca-se a serviço dela. Esse tipo de atuação reflete uma concepção de educação para a uniformidade, o adaptacionismo e o silenciamento dos conflitos no ambiente escolar. Coaduna-se com a tendência histórica da psicologia de se

colocar a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional do sistema educacional, quanto da ordem social em que está inserida (Bock, 2003; Meira, 2003).

Essas críticas ao modelo clínico de atuação do psicólogo escolar e à produção do fracasso escolar abriram espaço para a construção de novas possibilidades para a psicologia escolar. Essa construção demanda novos modelos teórico-metodológicos que permitam um estudo dos fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no contexto escolar, superando a concepção de que apenas a criança tem que se adaptar à escola (Souza, 2009). Andrada (2005) afirma que existe uma crise hoje na Psicologia Escolar/Educacional e uma necessidade de se conceber o cotidiano e os conflitos escolares sob um novo paradigma, que compreenda o processo educativo e o desenvolvimento humano em sua totalidade, sem reducionismos e sem uma causalidade linear, superando, assim, a visão médica do modelo clínico. Desse momento de crise há uma fértil produção científica de novas formas de atuação do psicólogo na escola.

Souza (2009) aponta o crescimento da corrente crítica de psicologia escolar nos últimos anos, por meio de trabalhos que buscam: superar a responsabilização dos alunos e suas famílias pelos problemas da escola; formular novos instrumentos e práticas de avaliação psicológica e de entendimento da queixa escolar; e promover ações de formação de professores e profissionais de saúde. Cada vez mais se enxerga a escola como espaço de constituição de sujeitos, cumprindo políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Ampliam-se os espaços de atuação para além da escola formal: em projetos sociais para diversos grupos etários, ações de promoção de saúde, organizações governamentais e não-governamentais. Esses novos espaços de atuação relacionam-se com o aumento da participação do psicólogo em políticas públicas e com a importância que o trabalho pelos direitos humanos tem conquistado na área. Nesse sentido, a psicologia escolar volta-se para a construção de uma educação de qualidade e de uma escola mais democrática.

A partir dessa reflexão, propõem-se novos modelos de atuação do psicólogo na escola. O compromisso do psicólogo passa a ser o da transformação da realidade escolar e social e não o ajustamento à escola de crianças ditas desviantes (Souza, 2000). Para Meira (2000), é necessário realizar um trabalho mais responsável e comprometido com a sociedade, contribuindo para o fenômeno da educação constituir-se em objeto possível da ação humana transformadora. Essa autora afirma, também, que é papel do psicólogo escolar auxiliar a construção de uma gestão escolar democrática e ampliar a participação da comunidade na escola.

Assim, as novas perspectivas da psicologia escolar apontam para uma atuação desse profissional mais comprometida com a transformação da escola em busca de projetos educativos mais democráticos que levem em conta a diversidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a proposta pedagógica precisa ser pensada como articulada à estrutura administrativa e política da escola e à visão crítica da sociedade em que se insere. Construir e manter uma escola democrática, autônoma e de qualidade é o ideal para a formação de cidadãos críticos, participativos e aptos a problematizar o mundo a sua volta. Esse tipo de educação demanda a participação de todos os atores do contexto escolar no sentido de discutir os seus objetivos em relação ao projeto educativo e interferir no processo de gestão escolar de uma maneira mais ampla e impactante.

Dessa forma, estudos sobre a importância da gestão democrática das escolas públicas e a maneira como esse tipo de gestão tem se efetivado atualmente ganham importância no contexto de uma psicologia escolar comprometida com uma escola democrática. Torna-se essencial enfatizar a importância da autonomia das escolas e da construção coletiva do processo educativo como transformação social. Por meio da gestão democrática, cada comunidade politicamente organizada participa ativamente da construção do projeto político pedagógico das escolas para que possam servir às necessidades da sua própria comunidade e refletir criticamente sobre a sua história e realidade (Fonseca, 2003).

A gestão democrática está estabelecida na Constituição Federal, no inciso IV do Art. 206, como princípio para o ensino nas escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei n. 9.394/96), também aborda essa questão no inciso VII do Art. 3º. No Art. 14º, incisos I e II, define como normas dessa gestão a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A partir desses fundamentos legais, são dadas as bases para a construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP) das escolas com a participação de todos os seus membros.

Entretanto, o conceito de gestão democrática é parte de um todo condicionado por fatores políticos, econômicos e socioculturais que marcam a sua definição. Apesar de seus fundamentos legais terem partido de lutas de educadores e setores populares da sociedade, esse tipo de gestão assume características diversas no jogo político de interesses de diferentes setores da população (Peixoto, 2009). A apropriação neoliberal, com sua perspectiva de diminuição da responsabilidade do Estado pela educação pública, define esse princípio como descentralização, mas limita a autonomia das escolas por meio da

regulação, do controle e da avaliação. Já a concepção progressista, principalmente baseada na produção de Paulo Freire (Rossi, 2001), busca a participação ativa da comunidade a fim de promover uma escola autônoma e uma educação emancipadora, porém mantendo a responsabilidade do Estado (Barreto, 2007). Assim, torna-se necessário estudar essa forma de gestão e eventuais desvirtuações que tem sofrido em sua implementação no Brasil (Marques, 2003).

A fim de contribuir para esse cenário, este estudo parte da experiência profissional da pesquisadora como psicóloga escolar de uma escola de Educação Infantil do DF que é uma Associação Pró-Educação. Essa associação de pais, professores e funcionários, sem fins lucrativos, foi fundada por um grupo de pais insatisfeitos tanto com a educação pública quanto com a particular no DF. Organizaram-se de forma a garantir o acesso, a participação e a decisão igualitária e democrática de todos os associados na construção cotidiana da escola (Pulino, 2001a). Esse modelo de escola demonstra a visão da comunidade escolar como uma comunidade educativa, onde todos os indivíduos envolvidos – e não apenas aqueles chamados de alunos e professores – são considerados educandos e educadores. Cada membro pode apresentar a sua colaboração ao processo educativo e aprender a construir uma escola ao longo de assembléias, reuniões e debates. Essa comunidade educativa implica, portanto, que pais e funcionários não serão apenas clientes ou empregados, mas sim membros ativos da reflexão e prática educativas. Dessa forma, serão, simultaneamente, sujeitos e agentes do processo educativo.

Nesse contexto, o trabalho do psicólogo escolar envolve uma reflexão constante sobre esse modelo de educação a fim de apreender a sua complexidade. Para compreender os movimentos que os associados realizam para construir e reconstruir diariamente o seu PPP, torna-se necessário aliar a compreensão ampla da instituição, dentro de seu contexto sócio-histórico, ao entendimento da dinâmica subjetiva dos indivíduos e das suas relações interpessoais. Assim, essa é uma experiência de atuação em psicologia escolar alinhada com as novas perspectivas da área e com a busca por um papel desse profissional que assuma seu compromisso ético-político com a transformação de um sistema educacional tão excludente e normatizador.

A partir dessa experiência, consideramos que as peculiaridades desse contexto trazem à tona demandas específicas para esse profissional que, refletidas e estudadas, podem produzir um arcabouço teórico que auxilie a elaboração de um papel do psicólogo escolar na gestão democrática. Entretanto, entendemos que a partir dos direitos estabelecidos na Constituição e na LDB, essa experiência democrática deve ser estendida a

escolas públicas. Dessa forma, com base em um compromisso ético-político com a contribuição para políticas públicas de educação, buscaremos desenvolver uma pesquisa que possibilite a construção de uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil.

Para tal, este estudo apresenta uma fundamentação teórica dividida em quatro partes. No primeiro capítulo, discutimos a construção sócio-histórica da psicologia como ciência e o seu compromisso ideológico com diferentes projetos de sociedade. Consideramos esse compromisso no seu encontro com a educação e mostramos como a entrada dessa ciência na escola serviu à seleção e à adaptação dos educandos a um modelo social, reproduzindo na escola a formação de uma sociedade de classes.

No segundo capítulo, apresentamos um histórico da constituição da psicologia escolar. Mostramos como a sua entrada na escola deu-se com intenção de fornecer justificativas legitimadoras de uma escola excludente, focando-se na patologização do fracasso escolar. Em seguida, constatamos que a situação atual da psicologia escolar constitui-se de uma busca, ainda inacabada, pela superação do chamado modelo clínico de atuação. As contribuições do materialismo dialético tem sido consideradas em vários trabalhos como essencial para a reconstrução da atuação do psicólogo escolar (Angelucci e cols., 2004; Bock, 2003; Meira, 2000 e 2003; Patto, 1987 e 1990; Tanamachi, 2000). Dessa forma, apresentamos as contribuições da proposta de psicologia escolar de Wallon (1952/1987b) como possibilidade de discussão para novas formas de atuação desse profissional.

No terceiro capítulo, nos voltamos para a Educação Infantil a partir de uma discussão sobre o conceito de infância, seu caráter histórico e social e a maneira como essa etapa educacional é planejada a partir desse conceito. Assim, nos detivemos às teorias de Vigotski e Wallon com a intenção de apresentar as especificidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Por fim, apresentamos um histórico da Educação Infantil no Brasil e a sua relação com a garantia de direitos das crianças e das mulheres.

No quarto capítulo, trazemos a questão da gestão democrática partindo da apresentação dos seus fundamentos legais da forma pela qual esse conceito vem sendo construído nesses documentos a partir da luta de interesses de diferentes setores da sociedade. Enfatizamos a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) como efetivação dessa gestão, com base em uma concepção que busca a realização de fato de uma participação autônoma de todos os membros da escola. Em seguida, apresentamos a discussão acerca da Educação para os Direitos Humanos como uma contribuição à

materialização dos direitos estabelecidos na legislação brasileira. Acreditamos que essa temática ajuda aproximar o nosso olhar para o desenvolvimento dos sujeitos nas e pelas relações que estabelecem na escola na construção cotidiana da gestão democrática. Por fim, buscamos defender a participação do psicólogo no cotidiano da escola como contribuição à efetivação de uma gestão democrática que aconteça pela participação de todos na construção diária do PPP da escola.

Em seguida, apresentamos os objetivos desta pesquisa: 1) analisar o papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação no processo de gestão democrática; 2) investigar o trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF; e 3) construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil.

A partir desses objetivos, passamos à apresentação da proposta metodológica deste estudo, que se baseia em uma compreensão de ciência como prática engajada, assumindo nosso compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade e democrática. Esta pesquisa consistiu de dois momentos: o primeiro, voltado para a investigação do papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação e o segundo, focado no levantamento de como se dá a atuação desse profissional na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto.

No primeiro momento, realizamos entrevistas com três ex-psicólogas escolares da associação a fim de investigar o papel do psicólogo escolar nessa escola em diferentes momentos da sua história e compreender que ações essas psicólogas realizaram para constituir e manter o processo de gestão democrática. Além disso, a pesquisadora produziu para esta pesquisa um relato da sua vivência profissional como psicóloga escolar dessa associação como elemento empírico a ser analisado, a fim de trazer para este trabalho a importância do saber oriundo da experiência vivida no exercício profissional (Anexo E).

No segundo momento, foram entrevistados dezessete gestores (vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores pedagógicos) de quinze escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF com objetivo de realizar um levantamento sobre como tem sido pensada e implementada a gestão democrática nessas instituições, sobre o papel do psicólogo escolar e a sua atuação nesse processo de gestão. A partir do contato com esses gestores, pudemos entrevistar duas psicólogas que compõem Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) cujas salas se localizam em escolas de Educação Infantil do Plano Piloto. Essas entrevistas trouxeram informações acerca do trabalho realizado pelas psicólogas escolares nas instituições de Educação Infantil e da sua

atuação no processo de gestão democrática. A fim de complementar essas duas entrevistas e compreender melhor como essas equipes são formadas e idealizadas, foi entrevistada também a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto, responsável pela coordenação das equipes nessa região.

Os resultados e discussão são apresentados de acordo com cada momento da pesquisa. Primeiro, produzimos uma Descrição da Associação a fim de apresentar mais detalhadamente esse modelo de escola único, com uma visão diferenciada da atuação do psicólogo escolar. Segundo, trazemos as informações obtidas nas entrevistas com as psicólogas da associação, que demonstram as bases sobre as quais construíram o seu trabalho e detalham as ações que realizavam no cotidiano para o processo de gestão democrática. Terceiro, discutimos os resultados das entrevistas com os gestores das escolas públicas, que possibilitaram informações sobre a gestão democrática e o funcionamento do trabalho do psicólogo escolar. Por fim, apresentamos as informações obtidas pelas entrevistas com as psicólogas das EEAs e com a Coordenadora desse serviço que permitiram compreender como tem sido desenvolvido o trabalho das equipes no Plano Piloto do DF e quais as orientações criadas pela Secretaria da Educação para esse trabalho. Essas entrevistas foram complementadas pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP-SEAA) que normatiza o trabalho desenvolvido pelas EEAs no DF.

Em seguida, apresentamos a nossa proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Essa proposta foi construída com base na fundamentação teórica apresentada neste estudo e no conhecimento obtido a partir do momento empírico a fim de contemplar o nosso objetivo primordial de realizar uma pesquisa reflexiva e construtiva.

Por fim, apresentamos as nossas Considerações Finais com questões para estudos futuros e com a esperança de que este trabalho contribua para a criação de novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA: HISTÓRICO, QUESTÕES CONCEITUAIS E ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO

1.1 A Constituição da Psicologia como Ciência

A psicologia enquanto ciência independente tem como marco inicial a criação do Laboratório de Psicologia Experimental por Wundt, em 1879, em Leipzig, na Alemanha. O pensamento psicológico como reflexão humana, entretanto, existia há muito mais tempo. Sua origem é frequentemente remetida à Antiguidade, nos estudos filosóficos da chamada “ciência da alma” (Bernardes, 2007). No cenário da ciência moderna, a psicologia teve dificuldade para ganhar status científico e independência, permanecendo parte da filosofia. Para Comte, a psicologia não poderia se constituir como ciência independente, pois ficava dispersa entre as especulações filosóficas, as ciências biológicas e as sociais (Figueiredo & Santi, 2006).

A ciência moderna representa a consolidação de uma nova possibilidade de construção de conhecimento pelo ser humano. Surgiu como um questionamento ao dogmatismo religioso, que limitava o avanço científico e fornecia respostas que não eram mais adequadas aos anseios de compreensão do mundo. No contexto da Revolução Francesa, forneceu as bases para esse novo projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que era fortalecida por esse movimento. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade demandavam um rompimento com a estagnação social e humana dos tempos medievais. Era necessário construir um conhecimento com status de verdade para sustentar a manutenção da Ordem e fornecer combustível para o Progresso.

Era fundamental, portanto, estabelecer bases seguras para um conhecimento válido. Essa segurança advinha de uma metodologia de experimentação controlada, objetiva e verificável a partir dos dados empíricos. O empirismo foi essencial para a ciência moderna, ao aproximar o conceito de “fato” à semelhança aos dados sensoriais. A ciência se voltava, então, para o mundo sensível, externo e natural. Esse mundo era descrito objetivamente pelas ciências naturais como um sistema mecânico, independente do observador humano (Pedroza, 2003). Assim, a ciência moderna fundamentava-se em premissas de separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento. Objetividade e neutralidade se tornaram os atributos essenciais para as ciências (Patto, 2007). O método experimental passou a ser o

principal critério de cientificidade na produção de conhecimento, garantindo a sua verdade e universalidade. Com o êxito das ciências naturais no uso desse método, este virou referencial para as ciências sociais. A busca por uma descrição neutra da realidade, com objetivo de controlar os fenômenos e encontrar leis universais e simples que os explicassem, levou as ciências sociais a adotar o método experimental.

O trabalho de Wundt, a fim de atender às exigências da ciência moderna, resultou na constituição da psicologia em duas frentes: um estudo experimental dos processos elementares da vida mental e uma análise dos fenômenos culturais com vistas a compreender os processos superiores da vida mental. A primeira frente consistiria de uma psicologia experimental fisiológica e a segunda, uma psicologia social. Foi nesse lugar, entre as ciências naturais e as ciências sociais, que a psicologia começou o seu percurso como ciência independente: “desde o seu início o lugar da psicologia entre as ciências é um tanto incerto, e um dos méritos de Wundt foi o de conceber a psicologia nessa posição intermediária” (Figueiredo & Santi, 2006, p.58).

Entretanto, a psicologia não permaneceu nessa posição por muito tempo porque, para se aproximar das demandas do método científico, apenas uma das propostas de Wundt foi desenvolvida em seguida. Tichener, aluno de Wundt responsável pela divulgação de sua obra nos EUA, distanciou-se das inquietações teóricas de seu professor e reforçou a sua orientação experimental, deixando de lado a psicologia social (González-Rey, 2005). Foi apenas no fim do século XX que a proposta de psicologia social de Wundt foi redescoberta (Figueiredo & Santi, 2006).

A orientação experimental da psicologia ganhou cada vez mais expressão com o deslocamento do seu centro hegemônico da Europa para os EUA no início do século XX (González-Rey, 2003). Nesse país, a produção em psicologia cresceu rapidamente aliando várias influências filosóficas, como positivismo, pragmatismo e funcionalismo. Dentro desse contexto, desenvolveram-se a psicometria – pela busca por instrumentos que produzissem resultados estatisticamente comparáveis, os testes psicológicos – e o behaviorismo – pela busca por uma investigação básica, de caráter empírico e instrumental, que criasse modelos universais de explicação do comportamento humano. Assim, a influência norte-americana estimulou um rápido crescimento da psicologia no Ocidente (González-Rey, 2005).

O modernismo trouxe, portanto, novas possibilidades para a produção de conhecimento ao romper com a impossibilidade de questionamento do mundo do período medieval. A objetividade e o controle experimental, alicerces da ciência moderna,

permitiram um avanço científico significativo. Esse conhecimento forneceu condições de ser no mundo completamente novas na história humana. Entretanto, o modernismo trouxe não apenas ganhos para a humanidade. Conforme Santos (2003) demonstra, as promessas de liberdade, igualdade, racionalidade, paz e progresso, que garantiram o status do conhecimento científico desde o século XIX, não foram cumpridas integralmente ao longo do seu desenvolvimento. Esse autor aponta para o fato de que a hegemonia da ciência moderna a transformou em única produtora de conhecimento válido e verdadeiro, legitimando o poder ocidental de desqualificar as ciências alternativas e os conhecimentos por elas produzidos. Conseqüentemente, levou ao enfraquecimento e subordinação de grupos sociais que produziam e viviam de acordo com esses conhecimentos. Assim, Santos (2003) critica o poder concedido à ciência moderna de desqualificar outras formas de produção de conhecimento relevante.

Com relação à psicologia, as influências do modernismo também não trouxeram apenas ganhos. A objetividade e a neutralidade levaram a uma separação entre sujeito e objeto de conhecimento que teve implicações tanto epistemológicas quanto políticas. Uma dessas implicações é a perda do sujeito concreto em nome da objetividade. A demanda por um objeto específico como critério de cientificidade levou a psicologia a perder a dimensão da totalidade e da complexidade do sujeito. O foco estava sempre em apenas um aspecto do sujeito – o comportamento, o inconsciente, a personalidade etc. – e não no sujeito multifacetado. Esse sujeito fragmentado deixa de ser sujeito e vira apenas um objeto que, manipulado e controlado em situações de pesquisa, perde a sua integralidade, a sua complexidade, ou seja, a sua humanidade (Bock, 2000).

Essa autora demonstra que essa definição fragmentada de ser humano se alinha ao projeto de sociedade do qual a ciência moderna é fruto. Esse sujeito “universal” é desvinculado da sua realidade social pela ideia de natureza humana. Essa ideia baseia-se na construção de uma essência humana universal que caracteriza o indivíduo desde sua origem. O psiquismo faria parte dessa essência, estaria dado como potencialidade. O desenvolvimento humano seria quase que um desabrochar dessas sementes que já vêm como potenciais no ser humano desde seu nascimento. Desde que a sociedade e a cultura não o atrapalhem, ou desde que esse indivíduo se esforce, ele se desenvolve, porque já tem na sua essência essa capacidade. Segundo essa autora:

“Pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano. É pensar o homem como naturalmente humano. Ocultar a determinação social do homem e descolá-lo da realidade social que o constitui e lhe dá sentido é um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar, pois esse

trabalho de ocultamento permite que a Psicologia se alinhe às construções ideológicas mais perversas na nossa sociedade, tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar” (Bock, 2000, p.14).

Essa citação demonstra o comprometimento da ciência moderna com os ideais do seu projeto de sociedade liberal. Calcada no individualismo, responsabiliza o sujeito por seu próprio desenvolvimento, mantendo-se neutra perante injustiças e desigualdades sociais. Oculta, assim, a realidade social, transformando-a em realidade individual. Se um indivíduo tem dificuldades, elas só podem vir de problemas individuais e não de uma realidade social desigual. Isso mostra a característica ideológica dessa ciência que, com seu status de verdade “comprovada cientificamente”, colabora para a manutenção do estado de coisas (Bock, 2003).

Em um trabalho que visa questionar a neutralidade científica como princípio fundador da psicologia científica, Patto (2007) conclui: “Fica aos psicólogos um convite à reflexão sobre uma tese que resume o que foi dito até aqui: a pretensão de neutralidade política é, ela própria, uma posição política” (p. 14). Esse convite é muito bem aceito para este trabalho, na medida em que se considera que, para superar a postura neutra da psicologia moderna, é necessário agregar à discussão epistemológica a noção de que a produção de conhecimento não pode prescindir da reflexão política. A neutralidade científica demanda a separação sujeito-objeto na epistemologia das ciências humanas, o que tem por consequência o silenciamento do indivíduo pesquisado, que não tem a possibilidade de dialogar nem de construir conhecimento sobre si mesmo:

“No coração do mito da neutralidade encontra-se a separação entre sujeito e objeto na epistemologia das ciências humanas. Separação cujos desdobramentos são todos comprometidos com a manutenção das sociedades divididas: institui os autorizados e os não autorizados a dizer – isto é, os competentes e os incompetentes, os que dizem e os que ouvem, os que mandam e os que obedecem; resulta, por essa via, num discurso científico que fala sobre os oprimidos, a partir de procedimentos que supostamente permitem conhecê-los de modo objetivo e neutro, e os silencia; comprova cientificamente a sua incapacidade psíquica e assim justifica a tomada de decisões em nome deles e a sua condução, opressão, exploração e, num limite menos raro do que se pensa, o seu extermínio” (Patto, 2007, p. 12).

Não há como dissociar a reflexão epistemológica do projeto político de cada ciência. Essa reflexão traz em si a possibilidade de clareza ético-política nas teorias produzidas e nos diferentes modelos de ciência. Na medida em que a ciência não está restrita ao espaço acadêmico e é vivida pelas pessoas nas suas relações, os tipos de conhecimentos ganham diferentes atribuições de poder e são hierarquizados. A ciência, como produção humana, serve a determinados anseios e objetivos sociais. Estão sempre

atreladas a um projeto de sociedade. A ciência moderna está inerentemente ligada ao projeto de sociedade capitalista. Dessa forma, não parece possível que ela se considere hermeticamente isolada dos jogos políticos da vida em sociedade, o que torna imprescindível a assunção ético-política no fazer científico:

“Estou hoje convencido de que foi fatal para a ciência moderna, e para as ciências sociais em especial, ter abandonado o objetivo da luta por uma sociedade mais justa. Com isso estabeleceram-se barreiras entre a ciência e a política, entre conhecimento e ação, entre a racionalidade e a vontade, entre a verdade e o bem que permitiram aos cientistas tornarem-se, com boa consciência, os mercenários dos poderes vigentes” (Santos, 2003, p.18)

Outra questão epistemológica relevante é o fato de que na psicologia moderna a preocupação metodológica passou a suplantar o cuidado com a formulação de uma consistência teórica: “A hipertrofia do aspecto metodológico foi-se institucionalizando em uma visão estreita, governada pelo absoluto predomínio do empírico e do instrumental, a qual foi se institucionalizando e rechaçando categoricamente o teórico em sua capacidade generativa e o qualitativo como acientífico” (González-Rey, 2005, p.10). A psicologia foi ganhando cada vez mais uma orientação prática, em detrimento da sua orientação acadêmica inicial. Tornou-se uma ciência instrumentalista e pragmática em que a produção teórica e a reflexão epistemológica foram eclipsadas pela busca por métodos cada vez mais neutros e capazes de captar os dados da “realidade como ela é”, como se existissem métodos infalíveis para acessá-la.

Vigotski¹, já em 1931, percebia essa uniformidade metodológica na psicologia de sua época:

“Todos os métodos psicológicos que se utilizam hoje em dia nas investigações experimentais estão estruturados, apesar de sua enorme multiplicidade, sobre um princípio, um tipo, um esquema: estímulo-reação. Por mais peculiar e complexo que seja o tipo de estrutura do experimento psicológico, não resulta nada difícil encontrar a mencionada base universal, embora sejam muito diferentes os temas e procedimentos utilizados pelo psicólogo. Trata-se sempre de influir de alguma forma sobre o homem, de apresentar-lhe umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou outro com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, à reação que provoca este estímulo” (Vigotski, 1931/2000a, p. 48, tradução nossa).

Nessa afirmação, Vigotski nos mostra que as várias escolas de psicologia da época (comportamental, experimental, introspectiva, ou mesmo a Gestalt), apesar de diferirem bastante na análise teórica dos resultados de pesquisa, todas apresentavam a mesma

1 A grafia do sobrenome de Vigotski varia nas traduções dos seus trabalhos. Utilizaremos a mais próxima do português – Vigotski – porém manteremos nas referências bibliográficas a grafia original das obras.

estrutura metodológica. Essa estrutura, chamada por ele de estímulo-resposta, se caracterizava por criar situações experimentais artificiais e verificar as respostas na medida em que os estímulos são variados. Dessa forma, aponta que o fundamento teórico por trás desses métodos era o mesmo, ainda que houvesse diferenças nos procedimentos eventualmente utilizados. Demonstra que a reflexão necessária para o avanço da psicologia não estava nas questões metodológicas, mas sim nas epistemológicas. Todas essas investigações se baseavam em uma visão objetiva, reducionista e estática dos fenômenos psicológicos, que imperava na psicologia moderna.

A partir dessa constatação, Vigotski (1931/2000a) se propôs a repensar o objeto da psicologia. Para esse autor, o problema da metodologia estava na definição desse objeto, ou seja, era necessário refletir sobre a sua definição a fim de superar essa uniformidade nas formas de produção científica. Essa análise traz uma possibilidade de repensar a ciência psicológica, fundamentada nas concepções do materialismo dialético de Marx. Para Vigotski, o materialismo dialético marxista poderia fornecer bases filosóficas para o desenvolvimento de uma psicologia que rompesse com o idealismo e o mecanicismo e concebesse o homem concreto, constituído na vida material e social. Além disso, as teses do materialismo dialético traziam em si uma proposta diferente de sociedade, que questionava o capitalismo e buscava uma condição diferente para o ser humano. Essa redefinição do objeto da psicologia se relaciona intimamente com o projeto de um novo homem para essa nova sociedade, conforme veremos na próxima seção.

1.2 O Materialismo Dialético e a Crítica ao Positivismo na Psicologia

Vigotski nasceu em 1896, na Rússia, e morreu em 1934, com apenas 37 anos. Ingressou na Universidade de Moscou pelo curso de Medicina, porém rapidamente mudou de curso, transferindo-se para o Direito. Na Universidade Popular A. Shaniavski, que não era reconhecida oficialmente pelo governo, estudou história e filosofia, fazendo alguns cursos de psicologia. Lecionavam nessa universidade grandes opositores ao czarismo e foi nela que Vigotski se tornou comunista, ainda que sem filiação ao Partido Comunista Soviético. Logo em seguida veio a Revolução Russa de 1917, época em que Vigotski se tornou professor e começou a realizar mais ativamente pesquisas em Psicologia. Seu percurso acadêmico o levou ao Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde se juntou a outros pesquisadores, formando o grupo conhecido como Psicologia Soviética. Sua produção alinhava-se com os ideais marxistas da Revolução, empreendendo uma

busca por um novo modelo de psicologia com base no materialismo dialético (Jácome, 2006).

Pedroza (2003) ressalta a importância desse contexto para a construção do projeto de psicologia de Vigotski. A autora nos mostra o quanto as teses do materialismo dialético e o contexto revolucionário influenciaram o modelo de psicologia de Vigotski. Esse modelo se baseava em um pressuposto de mundo, de história, de sociedade e de ciência. Assim, condicionava o desenvolvimento da psicologia ao avanço do processo de construção da sociedade socialista. Nas palavras do próprio Vigotski (1927/1996): “Na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. No entanto, essa ciência do homem novo será também psicologia” (p. 311).

Havia na proposta de Vigotski uma incorporação dos ideais da Revolução e dos preceitos do marxismo. Esse fato o levou a buscar respostas efetivas da ciência a partir de uma concepção de homem como ser social, produto e produtor da sua história. Havia claramente um projeto de sociedade que demandava da ciência um posicionamento que fornecesse subsídios para esses ideais. Coerente com suas bases marxistas, não havia distanciamento entre ciência e política, porque a visão sócio-histórica de ciência mostra que esta é uma produção humana, portanto não está dissociada do seu contexto. A diferença é a clareza na assunção da responsabilidade da ciência na construção de uma nova sociedade.

Essa clareza na proposta de Vigotski, entretanto, não foi demonstrada nas traduções de sua obra pelo mundo. A difusão dos seus trabalhos passou por uma série de problemas que influenciaram profundamente a maneira como sua teoria é compreendida atualmente (Lima, 1990; Duarte, 2001; Van der Veer & Valsiner, 1996). A morte prematura de Vigotski impediu tanto a continuidade da sua produção quanto a possibilidade do próprio autor organizar os seus livros. Vários de seus escritos, ao serem compilados, sofreram cortes e adaptações. Além disso, sua obra sofreu censura na União Soviética (URSS) sob o comando de Stálin. Apenas a partir da segunda metade do século XX seus trabalhos foram se tornando mais conhecidos, depois da publicação nos EUA do livro *Thought and Language*, traduzido do russo para o inglês. Essa versão foi traduzida para o português e publicada no Brasil como *Pensamento e Linguagem*, na década de 70. Entretanto, foi apenas após a publicação de *Formação Social da Mente* (também traduzida da versão em inglês, não diretamente do original), em 1984, que a obra desse autor se disseminou no Brasil. As traduções de Vigotski, principalmente aquelas feitas do inglês para o português,

já foram muito criticadas, por serem versões resumidas de seus trabalhos, frequentemente omitindo as suas bases filosóficas e políticas (Lima, 1990; Duarte, 2001; Van der Veer & Valsiner, 1996; Jácome, 2006).

Duarte (2001) faz uma reflexão crítica sobre as apropriações da teoria de Vigotski e nos mostra que foi feita uma descaracterização das bases marxistas do materialismo histórico e dialético que fundamentaram a sua teoria. Essas apropriações seguiram um modelo social e econômico neoliberal, portanto buscavam desvincular Vigotski da filosofia marxista. As consequências foram diversas. O autor mostra, como principais consequências dessas apropriações, um distanciamento da obra original de Vigotski, a aproximação de sua teoria à de Piaget e a tentativa de aproximação de sua obra a ideais neoliberais:

“A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) a aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante ao gosto do niilismo pós-moderno” (Duarte, 2001, p. 2).

Essas considerações a respeito da obra de Vigotski se tornam essenciais para a sua compreensão e mostram a necessidade de cuidado na leitura de sua obra. O que buscamos discutir aqui é a importância do compromisso ético-político da ciência e, principalmente, as contribuições epistemológicas do materialismo dialético para a psicologia. Vale ressaltar que a intenção de Vigotski não era transpor categorias de definição do materialismo dialético diretamente para a psicologia. O trabalho empreendido por esse autor se deu no sentido de utilizar essas bases epistemológicas para construir elaborações teóricas próprias à psicologia.

As teses marxistas permitiram a Vigotski (1927/1996) uma crítica da situação da psicologia de sua época. Para ele, essa ciência se via dividida em duas pela dicotomia mente-corpo: de um lado a psicologia científica e de outro a espiritualista. A primeira, materialista e mecanicista, baseava-se no empirismo para estudar os fenômenos observáveis do sujeito (comportamento e aspectos fisiológicos ou anatômicos). Considerava os fenômenos mentais inacessíveis ao pesquisador e, portanto, não deveriam ser estudados pela ciência. Em oposição direta, estava a psicologia espiritualista que, através dos métodos introspectivos, buscava o estudo da mente, de natureza imaterial.

Baseada na filosofia idealista, considerava os fenômenos psicológicos internos ao homem e inacessíveis à investigação objetiva.

Para Vigotski (1927/1996), ambas cometiam um erro ao fundamentar-se na dicotomia mente-corpo. Considerar o objeto da psicologia apenas o comportamento humano, de um lado, ou os processos internos, de outro seria criar uma dicotomia que só reduz o indivíduo. A dialética, ao ser introduzida na compreensão dos fenômenos psicológicos humanos, permitia uma unidade de análise na psicologia que não perdia as contradições inerentes a esses fenômenos (Pedroza, 2003). O materialismo dialético possibilita que os fenômenos psíquicos sejam estudados na sua totalidade, considerando a unidade entre psiquismo e comportamento humano.

Wallon (1931/1979a) realizou uma crítica à psicologia semelhante à de Vigotski em seu texto “Ciência da natureza e ciência do homem: a psicologia”. Nascido na França em 1879, onde morreu em 1962, Wallon foi um psicólogo que, depois de um trajeto na filosofia e na medicina, buscou novas possibilidades para a psicologia em crise, assim como Vigotski. Apesar de estar em um país diferente, que não vivia a mesma experiência revolucionária socialista, Wallon foi impactado pela turbulência política de sua época e encontrou nas teses marxistas o seu projeto de sociedade e a base epistemológica para a reformulação da psicologia. No texto supracitado, o autor discutiu a classificação da psicologia ora como ciência natural, ora como humana, demonstrando que essa divisão se baseava na mesma dicotomia mente-corpo. A visão de psicologia como ciência natural defendia o uso dos métodos objetivos para o estudo do comportamento humano observável. Já a psicologia introspectiva estaria inserida nas ciências do homem, por se dedicar ao estudo dos processos internos e subjetivos do ser humano. Para Wallon (1931/1979a), essa divisão era gerada pela tentativa de enquadrar o objeto de estudo da psicologia em métodos definidos previamente. Como o método experimental e o introspectivo partiam de princípios contrários, havia dificuldade de se conciliarem. Esse autor defendia que a psicologia se empobrecia com essa divisão, porque seu objeto não poderia ser reduzido nem ao comportamento humano enquanto fenômeno observável, nem aos processos subjetivos, internos. Para Wallon, o psicológico não se reduziria nem ao biológico nem ao social, dessa forma, os métodos das ciências naturais e das humanas não conseguiam dar conta desse objeto.

Wallon (1951/1975a), assim como Vigotski, encontrou no método materialista dialético a possibilidade de solução dessas dicotomias, mantendo as contradições inerentes aos fenômenos. A discussão principal, entretanto, deveria ser a definição do objeto da

psicologia. Ele apresenta a visão de Comte sobre o objeto da psicologia como fragmentado entre um ser biológico – a quem cabia à fisiologia estudar – e social – objeto da sociologia. Wallon afirma que, nessa visão, o indivíduo fica reduzido a nada, dividido entre suas necessidades naturais e sociais. É um mecanicismo que reduz o mundo a elementos invariáveis organizados por leis permanentes, previsíveis, sem mudanças. Em oposição à visão de Comte, estaria o existencialismo, segundo o qual a ciência altera e deturpa a realidade, que só pode ser apreendida pelas experiências diárias de cada um. Para Wallon, a segunda hipótese também aniquilaria o sujeito, que estaria impotente frente a esse universo cuja apreensão é quase impossível. Essa visão retrata um idealismo que subordina a realidade ao conhecimento, encadeando o mundo nas suas definições e, assim, limitando a possibilidade de revoluções. Como solução para essas duas concepções de psicologia que não contemplam a pessoa, Wallon apresenta o materialismo dialético:

“É ela [dialética marxista] que dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vazio, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem a mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade” (Wallon, 1951/1975a, p. 67).

É possível, portanto, aproximar as propostas de Wallon e Vigotski para a psicologia, uma vez que se baseiam nos mesmos pressupostos filosóficos para propor novas possibilidades para a sua constituição como ciência. As teses marxistas fornecem base para a superação das dicotomias e para a construção de um novo objeto para a psicologia: o ser humano concreto, influenciado por sua condição histórica e material, constituído nas e pelas relações sociais, sujeito e produto de sua história.

A noção de ser humano concreto, real, é discutida por Marx e Engels (1846/2001) na clássica obra “A Ideologia Alemã”. Para se contrapor ao idealismo Hegeliano, criticado na obra, enfatizam premissas e visão de ser humano e ciência que partem do mundo real, de indivíduos reais, na sua ação a partir de suas condições materiais. É a primazia do real sobre o conhecimento, ao contrário do idealismo, que colocava o conhecimento como uma entidade superior à realidade humana. Essa busca por uma teoria que parte da realidade, esse materialismo, confere o caráter histórico à dialética, porque expressa as condições concretas da produção de conhecimento.

Marx e Engels (1846/2001) diferenciam o ser humano dos outros animais pela sua relação com a natureza: as pessoas produzem os seus meios de existência a partir de suas condições materiais. É a ação delas sobre a natureza que lhes permite desenvolver-se enquanto humanos. O indivíduo não se torna humano, portanto, apenas a partir de sua história filogenética (as características inerentes à sua espécie construídas no processo evolutivo). A ontogênese (a história de vida pessoal do indivíduo) também é essencial nessa visão. É a unidade entre esses dois processos que delinea a completa história do ser humano.

Vigotski (1931/2000a) parte dessas premissas para discutir o desenvolvimento humano. Afirma que o indivíduo, ao produzir os seus meios de existência, modifica a natureza. Ao mesmo tempo, essa natureza tem uma influência sobre a constituição humana. O indivíduo estabelece, assim, uma relação dialética com o meio natural, em que este o transforma, mas também é transformado por ele. O homem transforma a si próprio ao transformar as suas condições de vida (Wallon, 1951/1975a).

O ser humano também estabelece essa relação dialética com o meio social: os indivíduos adquirem as suas capacidades e características humanas no convívio com outras pessoas, ao mesmo tempo em que esse convívio é modificado cotidianamente pelos indivíduos. A consciência e o comportamento humano se desenvolvem nos processos históricos, alterando-se de acordo com as características sociais e culturais de onde se vive. Isso implica dizer que não há uma natureza humana fixa e universal (Vigotski, 1931/2000a). Cada sociedade modifica o seu meio à sua maneira e cria um novo ambiente no qual seus indivíduos irão se desenvolver. Sujeitos a condições diferentes, os homens passam a ter infinitas possibilidades de existência que são influenciadas por suas diversas facetas (biológica, social, psicológica, cultural e espiritual), porém nunca determinadas por uma delas isoladamente.

Assim, Vigotski (1931/2000a) afirma que o desenvolvimento humano tem de ser visto não como um objeto estável e fixo, mas de forma processual, enquanto algo dinâmico e em constante transformação. A metodologia adequada para estudá-lo, portanto, não pode ser fixada previamente. Ela precisa ser construída na relação com esse objeto, que está em constante modificação. Ao admitir-se que esse objeto é dinâmico, cria-se a necessidade de elaborar uma metodologia que lhe é própria. É a partir dessa formulação que Vigotski (1931/2000a) critica a uniformidade metodológica na psicologia e inverte a sua lógica, colocando agora o foco primeiramente na definição do objeto para depois desenvolver um método que lhe é próprio e que abarca a sua complexidade, o seu movimento.

González-Rey (1997) parte dessas formulações de Vigotski para discutir possibilidades para a pesquisa em psicologia. Questiona a objetividade, que distancia sujeito e objeto de conhecimento, concebendo o pesquisador como um sujeito interativo, motivado e intencional. Dessa forma, entende que o pesquisador se compromete ativamente com a construção do conhecimento, produzindo ideias e tomando decisões teórico-metodológicas. A pesquisa se desenvolve em um diálogo permanente entre pesquisador e pesquisado e pode assumir diferentes caminhos e formas complexas e contraditórias, durante o seu processo de desenvolvimento. Para González-Rey (2002), “o diálogo constituído no cenário da pesquisa científica se expande em seus conteúdos de forma espontânea, alcançando áreas de interesse do pesquisador, sobre as quais este não tinha nenhuma ideia no começo da pesquisa” (p. 86).

Essa afirmação demonstra claramente a visão de que não é possível estabelecer uma metodologia fechada a priori, uma vez que no processo de investigação, o pesquisador vai estabelecendo um diálogo com os sujeitos que o leva a tomar caminhos inesperados e a rever constantemente as suas escolhas, construindo o conhecimento em conjunto com os sujeitos pesquisados. Nesse diálogo ativo pesquisador-pesquisado há uma valorização do sujeito, tanto o investigado quanto o investigador. É na relação entre os sujeitos, que levam para o contexto de pesquisa as suas opiniões, ideias, emoções e intuições que o conhecimento é construído. O espaço da pesquisa, assim, torna-se um espaço da espontaneidade, da possibilidade de emergência do novo. O ato de pesquisar deixa de ser o controle de uma situação a que um participante será sujeitado e passa a ser um espaço de interlocução, de reflexão e de intervenção.

Ainda com relação à uniformidade metodológica na psicologia, Vigotski (1931/2000a) criticava o uso dos métodos descritivos. Para ele, a psicologia estímulo-resposta, coerente com sua concepção de neutralidade e objetividade, se propunha apenas a descrever os objetos durante um estudo, ao contrário de explicar os fenômenos. Limitava-se, apenas, às manifestações externas do objeto, partindo dos indícios diretamente disponíveis para descrevê-los. Entretanto, compreender os fenômenos enquanto processo, para Vigotski (1931/2000a), demanda a busca por ir além da sua aparência, buscando a sua história, a maneira como se deu a sua gênese. Esse autor contrapunha, portanto, o estudo fenotípico (análise da sua forma externa) ao genotípico (análise que busca a sua origem real). Essa análise genotípica consiste da explicação científica do fenômeno, realçando as relações efetivas que se ocultam atrás do seu fenótipo. Para ele, essa era a única forma de se fazer ciência:

“Fenômenos semelhantes, que se dão a cada passo, nos demonstram que as teses e as realizações estabelecidas pela velha psicologia adquirem uma aparência completamente nova quando passamos da análise fenotípica à genotípica. Vemos, portanto, que a concepção fenotípica parte da aproximação dos processos, baseada em semelhança ou similitude externa. Marx se refere ao mesmo de forma mais geral quando diz: 'Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem diretamente, toda a ciência seria supérflua'. (C. Marx, F. Engels, ed. Russa T.21 cap.2, pág. 384). De fato, se o objeto fenotipicamente fosse igual genotipicamente, isto é, se as manifestações externas do objeto tal como elas se apresentam todos os dias realmente expressassem as verdadeiras relações das coisas, a ciência estaria completamente suficiente, já que a simples observação, a simples experiência cotidiana, a simples anotação dos feitos substituiria por completo a análise científica. Tudo o quanto percebêssemos diretamente seria objeto de nosso conhecimento científico” (Vigotski, 1931/2000a, pp. 103-104, tradução nossa).

Assim, o autor afirma que a essência dos objetos não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas, por isso é preciso analisar os processos. O esforço científico deve se dar no sentido de descobrir a verdadeira relação que subjaz nesses processos, por trás da sua aparência. Vigotski (1931/2000a) não propõe ignorar as manifestações externas dos fenômenos, mas ressaltar que a missão do método de estudo dos fenômenos psicológicos deve ser a de descobrir as relações dinâmico-causais existentes na realidade. À medida que ele se propõe a repensar o objeto da psicologia e rever a sua metodologia, demonstra que a análise científica não pode prescindir da explicação dos fenômenos, da busca pelas suas relações dinâmico-causais, partindo de sua origem e buscando conhecer a sua história. Fazer ciência é saber descobrir, por trás do aspecto externo do processo estudado, sua natureza e origem.

O uso dos métodos descritivos é coerente com um projeto de ciência neutra que não tem a intenção de produzir mudanças na realidade. Já a ciência engajada em um novo projeto de sociedade demanda uma superação da ciência descritiva, buscando a explicação dos fenômenos a fim de construir uma intervenção que auxilie no desenvolvimento desse projeto.

Visando, assim, a construção de uma nova sociedade, Vigotski e Wallon desenvolveram suas teorias de psicologia sempre em contato com o campo da educação, tendo vários escritos integralmente dedicados ao encontro da psicologia com essa área de conhecimento. Wallon foi psicólogo escolar na França e chegou a participar de uma comissão encarregada da reformulação do sistema de ensino francês, desde a Educação Infantil até a Universidade (Pedroza, 1993). Vigotski contribui com sua obra, especialmente “Psicologia Pedagógica” (1926/2004), com propostas para a educação e a formação psicológica do professor. Ambos concebiam desenvolvimento e aprendizagem

como processos complementares que se estimulam mutuamente. Assim, torna-se essencial uma relação simétrica e de mútua contribuição entre a psicologia e a educação. Nesse sentido, a educação se torna um campo caro para a psicologia. A escola, como meio constituidor para a criança, deve se dirigir a ela de maneira a atingir toda a sua personalidade. Para tal, uma relação próxima da psicologia com a educação é essencial (Pedroza, 2003).

1.3 O encontro da Psicologia com a Educação

Wallon (1937/1979b), ao discutir a relação entre a psicologia e a educação, critica o fato de que frequentemente a primeira é colocada no papel de ciência normatizadora da segunda, que seria apenas uma ciência (ou arte) aplicada. A educação seria, assim, subordinada à psicologia. Se desenvolvimento e aprendizagem são processos complementares, então todo projeto educativo precisa considerar as teorias do desenvolvimento humano para formular intervenções adequadas aos educandos. Ao mesmo tempo, essa intervenção não pode ser arbitrária, deve ser guiada pelo conhecimento do educando real, adquirido na relação do professor com ele. Dessa forma, para Wallon, psicologia e educação são inseparáveis.

Vigotski (1931/2001a) apresenta uma visão semelhante a essa. Em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), esse autor ilustra a íntima relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento acontece numa zona proximal, criada pela diferença entre dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro nível representa o desenvolvimento já adquirido pelo sujeito. Já o segundo nível representa aquele desenvolvimento que já é passível de aquisição, porém ainda precisa da relação com um outro mais capaz para chegar a ser adquirido. Esse conceito demonstra, portanto, a relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem: o desenvolvimento é base para a aprendizagem e esta o impulsiona. Essa compreensão de relação desenvolvimento-aprendizagem demanda uma postura específica da psicologia frente à educação, aproximando essas duas áreas e buscando mais simetria na sua relação.

Assim, as concepções de Wallon e Vigotski nos demonstram que as influências do materialismo dialético na psicologia mudam a relação que ela estabelece com a educação. Modificar o objeto e os métodos da ciência psicológica é modificar a forma como esta se coloca em seu encontro com a educação (Pedroza, 2003). Dessa forma, a relação psicologia-educação muda de acordo com as diferentes definições da psicologia como

ciência e de acordo com os momentos sócio-históricos diversos que colocam demandas a essas duas áreas do conhecimento.

Patto (1987) nos mostra que, considerando a psicologia hegemônica, o seu encontro com a educação se deu de forma muito diferente daquela proposta por Wallon e Vigotski:

“A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos EUA, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (p. 99).

A autora afirma que essa forma de atuação da psicologia junto à educação se desenvolveu simultaneamente à constituição da psicologia como ciência. Havia uma demanda da sociedade industrial por instrumentos com “comprovação científica” que lhe auxiliassem na tarefa de formação e seleção de mão-de-obra garantidamente eficiente. A psicologia atendeu a essa solicitação, desenvolvendo, no final do século XIX e início do XX, conceitos e instrumentos de medida de faculdades mentais e traços de personalidade. Patto (1987) ressalta três nomes fundamentais nesse processo: Galton, Cattell e Binet.

Francis Galton foi o fundador do laboratório de psicometria do University College, em Londres, em 1884, trabalhando com grandes estudos estatísticos. Era primo de Darwin e, influenciado pela teoria deste, buscou formas de medir características individuais a fim de selecionar seres humanos mais capazes. Desenvolveu, para esse fim, instrumentos de medida da inteligência e da personalidade. Influenciado por Galton, James Cattell foi um dos grandes responsáveis pelos programas de mensuração da capacidade intelectual dos alunos de seu país, os EUA, ajudando a construir na psicologia uma grande tendência à quantificação. Realizava medidas das faculdades mentais desde 1889 e levou a uma grande expansão do uso dessas medidas para comparar indivíduos e classificá-los em relação à média de desempenho de um grupo. A partir de seus trabalhos, a aplicação da psicometria nas escolas se disseminou com o objetivo de diferenciar as crianças em normais e deficientes. Na França, Alfred Binet realizou seus estudos sobre a mensuração das faculdades mentais a partir de 1905. Criou, juntamente com seu colaborador Simon, a primeira escala métrica da inteligência infantil. Essa escala, construída a partir de observações de suas filhas, foi utilizada para classificar crianças pertencentes ao sistema escolar francês quanto à sua capacidade mental. O conceito de “idade mental” desenvolvido por Binet foi aperfeiçoado nos EUA, permitindo a criação do cálculo do QI, o Quociente de Inteligência (Patto, 1987).

Os testes de QI transformaram-se na medida de aptidão humana mais utilizada pela psicologia voltada para a educação escolar. Segundo essa autora, eles tiveram um papel fundamental no uso de critérios numéricos, objetivos, para reproduzir nas escolas a estrutura da sociedade de classes e justificá-la. Tornaram-se base para explicação do insucesso escolar, das diferenças interraciais e das desigualdades sociais, localizando no indivíduo a razão de seu fracasso. Assim, a ideologia individualista ganhava um grande aliado, que fundamentava a crença no mito da igualdade de oportunidades:

“Estamos, pois, diante de dados que demonstram que os testes, enquanto critérios discriminatórios, baseiam-se em noções ideológicas: segundo Deleule, a inteligência será identificada com rapidez de execução, com a capacidade adaptativa a uma situação nova e tudo isto muito estreitamente ligado à possibilidade de êxito social, à faculdade de integração ao corpo social (p. 95); a dificuldade de adaptação social de um indivíduo será explicada, como o fez Terman, pelo seu baixo QI, por sua capacidade inferior de avaliação e julgamento, por seus traços neuróticos mais ou menos evidentes, ao passo que a capacidade e o êxito profissional de outro serão atribuídos ao seu QI superior. Tais técnicas, portanto, desenvolvem recursos que manipulam a eficiência do sujeito no sistema social, distribuindo habilmente os integrados e permitindo a identificação dos marginais e a conseqüente tomada de medidas técnicas, visando à sua reintegração ou à segregação, dependendo dos interesses do sistema” (Patto, 1987, p. 99).

No Brasil, no início do século XX, as Escolas Normais, juntamente com as Faculdades de Medicina, começaram a produção científica em psicologia (CFP, 1979; Antunes, 2003). Nesse período, época da Primeira República, o Brasil era um país voltado para a exportação agrícola, que não demandava mão de obra qualificada. A maioria da população não frequentava a escola e era analfabeta (Marques, 1989). A organização política, instaurada sem participação popular, trazia o lema da ordem e progresso. O Estado buscava conter as manifestações populares contrárias a essa nova organização, além de proibir as violações à propriedade privada (Patto, 2003).

O sistema educacional começava a se expandir e demandava contribuições de várias áreas do conhecimento para a constituição de escolas como instituições disciplinares. Ainda não havia formação em psicologia no Brasil e os psicólogos, em pequeno número, obtinham sua formação na Europa. Eram formados dentro de um modelo psicológico calcado nas ciências naturais e no conhecimento produzido em laboratórios. Seu papel junto à educação era fornecer conceitos de normalidade baseados na obediência civil e legitimar a manutenção da ordem a partir da naturalização da desigualdade (Patto, 2003).

A partir da década de 30, as mudanças no modelo econômico evidenciaram as exigências da modernidade capitalista com a crescente industrialização e urbanização do

País. A necessidade de mão de obra qualificada demandava soluções para o problema do analfabetismo e a escolarização das massas. A psicologia era solicitada a resolver esses problemas, fornecendo métodos e técnicas de ensino, e a fundamentar teoricamente questões importantes da educação escolar. Foi um momento de efervescência da Psicologia Educacional com os estudos de Lourenço Filho, autor da Escola Nova, sobre testes de aptidão para a leitura (Marques, 1989).

Sobre esse período, Bock (2003) discute a cumplicidade ideológica que foi se estabelecendo entre a psicologia e a educação, principalmente a partir do Movimento da Escola Nova. Esse movimento se opunha à escola tradicional e seus métodos disciplinares e coercitivos. Embasava-se na ideia de uma natureza humana boa, porém corruptível, então cabia à escola fornecer um espaço livre para manter a bondade e espontaneidade que caracterizavam as crianças. Precisava das teorias de desenvolvimento e aprendizagem da psicologia a fim de conhecer o desenvolvimento natural da criança e trabalhar para desenvolver todas essas potencialidades naturais. Essa demanda estimulou a produção da psicologia: a elaboração de testes para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças; o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem; e a construção de saberes para dinamizar e qualificar o processo educacional.

Entretanto, Bock (2003) nos mostra que a Pedagogia da Escola Nova é fruto do capitalismo, portanto havia um projeto de sociedade por trás dela. Conforme vimos anteriormente, a psicologia moderna estava comprometida com esses mesmos ideais. Assim, ela apenas fortaleceu as concepções naturalizantes da pedagogia, ocultando todos os aspectos sociais da educação e o projeto de sociedade sobre o qual se baseava:

“(...) a Pedagogia e a Psicologia que a acompanha no trabalho educativo insistem em pensar a educação como um processo natural de desenvolvimento de potencialidades existentes nos sujeitos. E, quando alguém resiste em apresentar estas características, lá estão estes saberes com suas leituras patologizantes para atribuir responsabilidade exclusiva ao educando e a sua família” (Bock, 2003, p. 85).

Assim, essa autora demonstra como a psicologia foi assumindo o papel de suprimir os aspectos sociais da educação, ajudando a construir a ideia de natureza humana e a discriminar e segregar as pessoas que não se desenvolviam de acordo com essa norma. Está aí a cumplicidade ideológica de ocultamento do caráter social da educação estabelecida entre a psicologia e a educação, tese defendida pela autora em seu texto.

Meira (2000) aponta que a psicologia educacional no Brasil foi, aos poucos, abandonando suas raízes européias e se aproximando da psicologia norte-americana, com

seu perfil psicométrico, experimental e tecnicista. Por volta da década de 1960, essa influência norte-americana foi consolidando a função do psicólogo como produtor de diagnósticos. Os testes e avaliações eram utilizados como prova da capacidade intelectual das pessoas e definiam sua vida escolar. Os psicólogos, com o uso indiscriminado e disseminado desses testes, passaram a legitimar a ineficácia do sistema educacional, a responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar e a segregação nas escolas (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Ou seja, seu papel era o de produzir conhecimentos e instrumentos que atestassem, a partir de supostas características biológicas ou psicológicas, que tipo de pessoa merecia partilhar do espaço escolar (Andrada, 2005; Patto, 1990). Os psicólogos, antes distantes, fechados em laboratórios, se aproximaram cada vez mais das escolas com objetivos marcadamente adaptacionistas. Entretanto, apesar de próximos, esses profissionais se limitaram a fornecer teorias e aplicar seus conhecimentos, sem participarem efetivamente do espaço escolar e sem comprometimento com a realidade ou com a transformação do sistema educacional (Patto, 2005).

A década de 1960 trouxe também a promulgação da Lei nº 4119/62, regulamentando a profissão de psicólogo e os cursos de formação. Em seguida, veio o Golpe Militar de 1964, instaurando uma ditadura fortemente aliada com o capital internacional e anti-populista. A repressão demandava um controle estrito sobre as escolas e os professores, por meio de um ensino extremamente tecnicista, simplificado e fragmentado. Os psicólogos foram então solicitados a trabalhar nas escolas a fim de melhorar sua eficiência, utilizando suas técnicas e testes para promover a ideologia adaptativa. Uma das ações da ditadura sobre a educação, nessa época, foi a Reforma Universitária de 1968. A privatização promoveu uma expansão do Ensino Superior brasileiro e, com isso, houve um crescimento no número de cursos de psicologia. Sobre esse período, Antunes (2003) enfatiza que a formação teórica e prática não era suficientemente sólida e que não havia garantia de inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Para essa autora, esse foi um período em que a atuação dos psicólogos nas escolas foi muito criticada, por transmitir aos professores conhecimentos psicológicos com pouca fundamentação teórica e por atuar numa perspectiva clínica, focada no atendimento individual de crianças com problemas de aprendizagem.

Patto (1987) ressalta a influência da Teoria da Carência Cultural ou da Privação Cultural na educação brasileira nos anos 70. Essa teoria foi forjada no contexto dos movimentos reivindicatórios das minorias raciais dos EUA. Testes e instrumentos de avaliação psicológica serviram como ferramentas para justificar a segregação e o acesso

diferenciado às escolas. Os seus resultados eram utilizados para explicar as diferenças de rendimento acadêmico entre crianças de diferentes grupos raciais e níveis sócio-econômicos. Eram as provas necessárias para legitimar a desigualdade na qualidade educacional. O psicólogo ganhava papel central na identificação das incapacidades das crianças a fim de planejar programas psicopedagógicos específicos (Pandolfi et al., 1999). No Brasil, essa teoria ainda recebeu o incremento do mito da desnutrição, tornando-se a principal explicação para os casos de fracasso escolar (Moysés & Collares, 1992; Patto, 1990; Zucoloto & Patto, 2007).

Marques (1989) aponta uma quebra importante nas relações entre psicologia e educação nos anos 70. A Lei nº 5692/71 extinguiu as Escolas Normais, criando os cursos de Magistério como uma habilitação do Segundo Grau para formar professores de séries iniciais do Primeiro Grau. Ao mesmo tempo, os psicólogos, recém emancipados pela Lei nº 4119/62, queriam romper com as relações do passado com outras áreas do conhecimento, em busca da sua independência. Romperam principalmente com a Filosofia e a Pedagogia, buscando uma psicologia considerada na época mais científica, ou seja, mais alinhada ao positivismo. Dessa forma, distanciaram-se das questões pedagógicas, considerando-as exclusividade dos pedagogos, e focaram-se apenas no atendimento aos alunos com dificuldades escolares e na aplicação de testes para avaliação psicológica.

Se de um lado os psicólogos se distanciavam da Pedagogia, também os Educadores, de outro lado, cada vez davam menos importância à abordagem psicológica da educação (Marques, 1989). O movimento da Pedagogia da Libertação, que teve por obra mais importante “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1970), voltava-se para uma crítica sócio-política da educação, afastando-se da ideia de que a solução para os problemas educacionais estava na modificação dos indivíduos. Pelo contrário, condenavam a educação como adaptação, que por tanto anos foi legitimada pela psicologia.

Essas críticas quanto à atuação dos psicólogos nas escolas também começaram a partir dos próprios psicólogos. A mais severa delas se referia ao uso dos testes psicológicos e suas consequências na vida dos alunos. Estes eram usados para “traduzir cientificamente as desigualdades sociais em desigualdades pessoais ou culturais e promover a adaptação das condutas desviantes” (Tanamachi, 2000, p.76). Ou seja, os testes localizavam nos sujeitos, alunos, a responsabilidade sobre os ditos “problemas de aprendizagem”, sem refletir sobre que aspectos do sistema educacional produziam essas dificuldades e negligenciando aspectos sócio-culturais e pedagógicos. Esses testes se tornaram, também, os grandes legitimadores da exclusão escolar. A partir dos diagnósticos produzidos, várias

crianças foram encaminhadas para as chamadas classes especiais para um suposto atendimento mais exclusivo e diferenciado. Entretanto, conforme já é atualmente sabido, o encaminhamento para esse tipo de instituição servia quase como uma condenação, uma vez que o ensino realizado nessas escolas acabava por confirmar o diagnóstico já realizado e produzir a deficiência mental (Antunes, 2003; Souza, 2005; Patto, 1990; Machado, 1994 e 2000).

Segundo Antunes (2003), esse período de críticas ao papel que o psicólogo realizava junto à educação se concentrou no chamado modelo clínico em que muitos profissionais baseavam a sua ação. Os profissionais que seguiam esse modelo realizavam suas ações “pautados por intervenções de natureza terapêutica e negligenciando atuações de caráter mais pedagógico e coletivo, como a contribuição para o processo de formação de professores” (Antunes, 2003, p.165). Esse é um modelo ainda muito presente nas escolas e a crítica a ele se tornou bastante frequente na produção científica da área de Psicologia Escolar/Educacional (Andaló, 1984; Andrada, 2005; Araújo & Almeida, 2003; Balbino, 1990; Beatón, 2009; Caldas, 2006; Coimbra, 1989; Cruces, 2005; Dusi, Araújo & Neves, 2005; Facci, Tessaro, Leal, Silva & Roma, 2007; Gomes & Vieira, 1999; Machado, 2000; Marinho-Araújo, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martinez, 2009; Martins, 2003; Meira, 2000 e 2003; Moysés & Collares, 1992; Nakamura, Lima, Tada & Junqueira, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Pandolfi et al., 1999; Reger, 1986; Sant’Ana, Euzébios Filho, Lacerda Junior & Guzzo, 2009; Souza, 2000, 2005 e 2009; Tanamachi, 2000; e Zucoloto & Patto, 2007). Dessa forma, as discussões sobre esse modelo, iniciadas nesse período, persistem pela virada do século e são ainda muito atuais.

A respeito desse período, Tanamachi (2000) afirma que a transição da década de 1970 para 80 trouxe uma produção que criou condições para uma crítica da atuação dos psicólogos nas escolas e uma revisão da produção teórica da área no Brasil. Essa autora aponta como fundamental para esse processo de revisão a obra de Maria Helena Souza Patto, “Psicologia e Ideologia (uma introdução crítica à Psicologia Escolar)”, originalmente publicada em 1984, como resultado de seu trabalho de tese de Doutorado pela USP, em 1981. Esse trabalho concentra uma revisão da forma como a psicologia atuou nas escolas ao longo da história, desvelando a ideologia que sustentou essa atuação e fornecendo bases para uma revisão teórico-crítica dessa história. Foi uma obra que impactou a produção em psicologia Escolar/Educacional com efeitos relevantes ainda hoje.

Portanto, o encontro da psicologia com a educação se dá principalmente no espaço da escola. Segundo Patto (1987), a Psicologia Escolar surgiu de forma mais clara nesse

período. A especificidade do termo “escolar” em oposição a “educacional” apontava para algumas mudanças na visão do papel da psicologia na educação. O termo “escolar” visava ressaltar a importância de o psicólogo atuar mais próximo da escola e se referir a esse contexto específico. O termo Psicologia Educacional passou a designar um campo do conhecimento ou área de pesquisa responsável pela formulação das teorias psicológicas pertinentes ao âmbito educacional. Já Psicologia Escolar se restringiria à prática profissional do psicólogo que utiliza essas teorias dentro da escola. Meira (2000) nos aponta o fato de que essa distinção baseia-se na concepção de teoria e prática como elementos independentes entre si e auto-suficientes. Considera-se, porém, que numa ciência humana é imprescindível a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis e a busca pela superação dessa dicotomia (Souza, 2009).

O termo psicologia escolar é usado, portanto, neste trabalho, em referência a essa concepção dialética da relação entre teoria e prática, agregando a produção científica à atuação profissional do psicólogo no encontro com a educação. Consideramos a psicologia escolar uma praxiologia, uma unidade entre teoria e prática que mantém as suas contradições. A psicologia é ressignificada no seu encontro com a educação, não sendo uma mera aplicação, mas mantendo a sua especificidade enquanto psicologia. Dessa forma, buscamos construir esse encontro considerando a reflexão feita sobre a ciência psicológica e o compromisso com um projeto de sociedade democrática e igualitária. No próximo capítulo discutiremos mais detidamente a psicologia escolar, suas origens, contradições, situação atual e novas possibilidades para a área.

CAPÍTULO 2 – PSICOLOGIA ESCOLAR: MODELO CLÍNICO, TENDÊNCIAS ATUAIS E NOVAS POSSIBILIDADES

No capítulo anterior, discutimos a construção sócio-histórica da psicologia como ciência e o seu compromisso ideológico com diferentes projetos de sociedade. Consideramos esse compromisso no seu encontro com a educação e mostramos como a entrada dessa ciência na escola serviu à seleção e à adaptação dos educandos a um modelo social, reproduzindo na escola a formação de uma sociedade de classes. A psicologia escolar se constitui, portanto, nesse contexto, com intenção de fornecer justificativas legitimadoras dessa segregação. Entretanto, existem outras possibilidades para a atuação do psicólogo na escola que coexistem com o modelo segregacionista. Neste estudo, temos por objetivo a construção de uma possibilidade de atuação da psicologia escolar na promoção da gestão democrática, superando esse modelo segregacionista. Neste capítulo, pretendemos debater sobre essas possibilidades de atuação do psicólogo junto à educação, em busca da construção de um papel desse profissional voltado para o compromisso com uma escola democrática e de qualidade.

2.1 O Modelo Clínico e o Movimento Crítico dos Anos 80

A partir da literatura consultada no primeiro capítulo, constatamos que, atualmente, a maioria dos trabalhos em psicologia escolar se inicia com uma crítica ao chamado modelo clínico, baseada no trabalho de Patto (1987). A superação desse modelo tem sido a principal característica das novas propostas de atuação. Segundo Martins (2003), a identidade do psicólogo escolar vem sendo construída em cima dessa crítica. Entretanto, apesar dela ser quase consensual, percebe-se uma diversidade na definição do que seria esse modelo. Entendemos, portanto, que uma série de possibilidades diferentes de atuação da psicologia escolar tem sido reunidas sob essa nomenclatura. Antes de adentrar nessa questão, retomaremos o início dos primeiros trabalhos de psicologia escolar desenvolvidos no Brasil, a partir das pesquisas desenvolvidas por Maria Helena Novaes.

Em seu livro “Psicologia Escolar”, originalmente publicado em 1970, Novaes apresenta o resultado de seu trabalho desenvolvido entre os anos de 1958 e 1968 no Serviço de Orientação Psicopedagógica da escola primária experimental (Escola da Guatemala) do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da

Educação e da Cultura. Nesse livro, Novaes (1980) mostra a sua concepção de atuação do psicólogo escolar voltado para um trabalho de atendimento aos problemas de aprendizagem dos alunos e de orientação profissional. Para a autora, o principal objetivo do trabalho do psicólogo na escola é o ajustamento e a adaptação escolar da criança, em um caráter preventivo de atuação, no plano da higiene mental. Esse caráter se baseia na concepção de que:

“a prevenção ativa das perturbações escolares, sociais ou afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar resultam em benefício da própria sociedade pois, se não exercidas, a tempo, irão exigir a mobilização de vários e dispendiosos recursos da comunidade para os casos que evoluíram negativamente” (p. 24).

Novaes (1980) apresenta um modelo detalhado, fundamentado em uma conjunção de conhecimentos de psicologia: behaviorismo, humanismo rogeriano, psicanálise freudiana e teorias de desenvolvimento de Piaget. Além disso, utiliza métodos e técnicas da psicometria para defender a necessidade de uso de testes psicológicos para avaliação e diagnóstico dos alunos. Para a autora, esse processo avaliativo implica em um julgamento de valores, aliado ao uso de instrumentos que permitam a investigação e comparação dos dados de desempenho dos alunos nos testes. Para ela, a análise de problemas de aprendizagem pode levar a sua prevenção e correção, por meio de um planejamento educacional que resulte em melhor rendimento acadêmico do aluno.

Entretanto, Novaes (1980) afirma que o trabalho do psicólogo na escola não deve se centrar apenas no diagnóstico, orientação e encaminhamento de alunos com dificuldades. O caráter preventivo demanda uma atuação no sentido de “favorecer a adaptação do escolar, ao neutralizar situações e problemáticas emocionais que iriam prejudicar o seu desenvolvimento e desencadear conflitos graves no meio ambiente” (p. 18). Além disso, afirma ser necessário adaptar a escola ao aluno, por meio de mudanças no ensino que atendam às diferenças individuais e respeitem as suas características pessoais, facilitando o desenvolvimento de cada um por meio do estímulo às suas potencialidades a fim de um melhor rendimento escolar. Entretanto, nota-se que a sua proposta de adaptação da escola ao aluno se centra muito mais em aspectos do ensino do que em repensar a escola como um todo, ou mesmo o projeto político-pedagógico, para adaptá-los às demandas postas pelos educandos. O foco parece estar em produzir um melhor rendimento do aluno, ao contrário de buscar um acolhimento das suas necessidades e respeito ao seu direito por uma educação de qualidade.

Percebe-se, nesse modelo, uma visão de psicologia alinhada com as premissas da ciência moderna, pelo privilégio dos métodos e técnicas de atuação em detrimento da

clareza epistemológica. A autora se utiliza, livremente, de explicações para o desenvolvimento dos alunos na escola com base em teorias filosoficamente opostas, como behaviorismo e psicanálise, por exemplo. A ênfase recai sobre a necessidade de o psicólogo ter habilidade, competência e esforço no uso diligente de métodos considerados científicos. Além disso, demonstra uma concepção de natureza humana, ao compreender a aprendizagem como uma realização de potenciais individuais, colocando a responsabilidade do aluno sobre a sua própria educação. Se alguma criança não atende aos padrões considerados esperados para sua idade, então algum fator deve ter “perturbado” o seu desenvolvimento natural, fator esse que deve ser “neutralizado”.

Novaes (1980) apresenta a dinâmica e a estrutura do desenvolvimento humano como universais, o que lhe dá possibilidade de comparar resultados de testes obtidos por crianças diferentes, situando-as em níveis de acordo com escalas de capacidades e habilidades. Define o desenvolvimento como “processo ordenado, regular, e contínuo que envolve, em ritmos diversos, todas as áreas do organismo e da personalidade” (p. 166). Demonstra, assim, uma visão desse processo como estático, previsível, linear. Além disso, enxerga as intervenções da escola sobre esse desenvolvimento baseada numa causalidade linear: desde que sejam controlados os objetivos e técnicas de ensino, os alunos responderão com um rendimento acadêmico adequado. Se essas técnicas aplicadas são as mais adequadas, conclui-se, então, que as crianças não aprendem “por estarem comprometidas por ansiedades e tensões psíquicas” (p. 145) ou por condicionamentos anteriores, de sua origem familiar ou social. Assim, demonstra uma visão reducionista de sujeito, isolado do seu contexto, e uma negação do caráter social da educação.

A noção de controle associada à competência do trabalho do psicólogo na escola é frequente no modelo apresentado por Novaes (1980). Com relação ao projeto educativo e seus resultados sobre os alunos, afirma:

“O controle dos estímulos e das respostas, o aproveitamento dos erros, a dosagem da aprendizagem, a transferência dos estímulos e as contingências das respostas (...), além da utilização das informações provenientes dos testes, são aspectos considerados, todos, importantes no campo da Psicologia da Educação” (p. 4).

A mesma noção pode ser percebida na preocupação com o controle da maneira mais adequada de socialização dos alunos: “A disciplina, que pressupõe a imposição de padrões externos e controle sobre a conduta individual, é necessária para a socialização e maturidade do indivíduo” (Novaes, 1980, p. 98). Essa noção, juntamente com a heteronomia, mostra o poder que o conhecimento científico, “comprovado”, confere aos profissionais, dando-lhes a possibilidade de impor valores considerados como corretos e

verdadeiros. Entretanto, a ciência não é neutra nem desinteressada e esses valores pertencem a um projeto de sociedade que está sempre sendo reproduzido nos espaços sociais, principalmente na escola. O papel adaptativo do psicólogo na escola está impregnado dessas concepções. Não há um questionamento da função da escola, do sistema educacional, da sociedade. É como se todos já tivessem alcançado a perfeição e cabe aos alunos-problema adequar-se. Mesmo a visão de adaptar a escola ao aluno, citada anteriormente, está muito mais relacionada às técnicas de ensino do que a uma revisão do projeto educativo.

Andaló (1984) faz críticas à proposta de Novaes (1980), questionando a abordagem preventiva, na sua pretensão de evitar desajustes ou inaptações do aluno. Essas críticas baseiam-se no entendimento de que essa proposta pode ser interpretada como adaptacionista, ou seja, não visa uma atuação do psicólogo escolar como agente de mudanças na escola como um todo. Essa mesma crítica é feita à perspectiva clínica de atuação do psicólogo escolar. Andaló (1984) define esse modelo pela vinculação da psicologia escolar com a área da saúde mental, que se fundamenta na lógica saúde *versus* doença para avaliar os problemas psíquicos. A autora mostra que, por trás dessa lógica, está a ideia de que a escola já se encontra no seu formato ideal, cumprindo os seus objetivos de maneira adequada, uma vez que os problemas não levam a um questionamento da sua qualidade, mas sim da capacidade dos alunos. A escola, seus currículos, programas, técnicas de ensino-aprendizagem, seus professores, são isentos da responsabilidade sobre esses problemas.

Dessa forma, a atuação clínica do psicólogo na escola foca-se no tratamento dos alunos que apresentam dificuldades a fim de ajustá-los para poderem retornar à sala de aula. Para Andaló (1984), esse profissional ganha, portanto, uma onipotência ao atuar dessa maneira, por assumir-se como único portador das soluções para as dificuldades enfrentadas. Torna-se o responsável pelo julgamento da adequação ou inadequação das pessoas, estabelecendo uma relação assimétrica e vertical de poder dentro das instituições educativas. A sua fundamentação principal se dá em uma visão médica das dificuldades escolares e na sua solução por intervenção terapêutica voltada para o ajustamento e adaptação dos alunos.

Entretanto, essa autora não desqualifica de todo o modelo clínico. Para ela, a atuação do psicólogo escolar estaria em uma intersecção entre a psicologia clínica e a organizacional. Esse profissional, portanto, partiria de uma análise da instituição, considerando o seu meio social, os seus aspectos organizacionais e a ideologia subjacente

que norteia o projeto educacional e os objetivos expressos ou implícitos na instituição. Essa análise visa desfocar a atenção ao aluno como única razão dos problemas, ao englobar uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as mudanças sociais que ocorrem e o descompasso que se estabelece entre a escola e a vida. Apesar disso, não ignora o estudo dos processos individuais, uma vez que há casos em que os alunos apresentam problemas. Nessas situações, torna-se necessário um enfoque mais clínico, sem perder de vista o aspecto institucional desse problema. Sendo assim, essa não é uma visão que elimina a importância da psicologia clínica na atuação do psicólogo escolar.

Outra maneira de caracterizar o modelo clínico de atuação do psicólogo escolar que influencia até hoje os estudos na área, foi feita por Reger (1986). Para esse autor, o aumento na quantidade de psicólogos nas escolas nos EUA a partir da década de 1950 provocou a necessidade de determinar qual seria o papel desse profissional nesse contexto. Para ele, o psicólogo escolar clínico pode atuar em diferentes níveis, de acordo com sua sofisticação e do sistema escolar em que trabalha. Em um nível mais baixo estaria a aplicação de testes com a finalidade de obter quocientes de inteligência. Em seguida, estaria o trabalho psicoterapêutico na escola, que consistiria de realizar com algumas crianças atendimento individual ou em grupo. O nível mais sofisticado compreenderia uma consultoria de saúde mental voltada para a prevenção por meio de programas de difusão de saúde mental ao maior número possível de pessoas, inclusive pais, professores e administradores. Esse profissional serviria, assim, como elemento de ligação entre agências de saúde mental e o sistema escolar.

Reger (1986) afirma que o psicólogo escolar deve atuar “em primeiro lugar, de acordo com um papel de educador. Seu objetivo básico no sistema de escola pública é ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos” (p. 13). Estaria voltado, portanto, mais para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos do que à patologia, visando colaborar para o planejamento de programas educacionais. Deveria ser uma ligação entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, traduzindo metodologias científicas e resultados de pesquisa em ações na escola.

A partir das diferenças apresentadas entre as definições de Andaló (1984) e Reger (1986) para as possibilidades de atuação clínica do psicólogo escolar, é possível perceber que essa não é uma definição homogênea. O elemento comum parece ser a visão médica sob o binômio saúde-doença e a noção de que os problemas escolares seriam resultado de

patologias presentes nos alunos, diagnosticadas por testes e tratadas por psicoterapia. É uma concepção de atuação baseada, portanto, no reducionismo biológico, localizando nas diferenças entre os indivíduos as razões do seu insucesso. Reporta ao educando esse insucesso, escondendo as possíveis influências dos aspectos pedagógicos ou das relações constituídas no contexto escolar que influenciam esse processo. Dessa forma, baseia-se na lógica da culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional que envolve fatores múltiplos que vão além dos psicológicos.

A lógica saúde-doença, transposta para o contexto escolar, imputa ao psicólogo a função de identificar e diagnosticar problemas emocionais, de comportamento ou aprendizagem, buscando a sua “cura” no indivíduo (Martins, 2003). Assim, demonstra uma compreensão reduzida do sujeito, de seu desenvolvimento e do fenômeno educativo. Esse último se torna apenas uma transmissão de conhecimentos por meio de técnicas adequadas que devem garantir o aprendizado do aluno. Não considera os diversos elementos do fenômeno educativo: as pessoas reais, concretas; as relações que se estabelecem nesse espaço (professor-aluno, aluno-aluno, professor-pai, professor-coordenador etc.); o conteúdo abordado; a diversidade das formas de trabalhar esse conteúdo; o espaço físico; a organização escolar; o projeto político-pedagógico; os materiais utilizados; e tantos outros elementos significativos. E o mais importante: não considera a educação como produção humana que cumpre uma função social e, portanto, serve a um projeto de sociedade.

Quando o psicólogo localiza as causas de um problema da escola apenas no psiquismo ou em aspectos cognitivos dos alunos, desconsidera todos esses elementos. Assim, auxilia a manutenção de uma escola sabidamente excludente e coloca-se a serviço dessa exclusão (Souza, 2005). Esse tipo de atuação reflete uma concepção de educação para a uniformidade, o adaptacionismo e o silenciamento dos conflitos no ambiente escolar (Pandolfi et al., 1999; Souza, 2005). Coaduna-se com a tendência histórica da psicologia de se colocar a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional do sistema educacional, quanto da ordem social em que está inserida (Bock, 2003; Meira, 2003).

Patto (1987), conforme explicitado no capítulo anterior, conseguiu unir em seu trabalho essas diversas críticas à atuação do psicólogo na escola e acabou por tornar-se uma referência do Movimento Crítico dos anos 80. Em um novo trabalho, “A produção do fracasso escolar” de 1990, a autora questiona a utilização dos termos “problemas” ou “dificuldades de aprendizagem”, apresentando o conceito de “fracasso escolar” como uma produção social. Com esse termo, busca demonstrar a complexidade do fenômeno e remetê-lo à escola como um todo, retirando o foco do aluno. Afirma ser reducionista a

concepção de que todo fracasso escolar se remete apenas ao aluno ou à sua família. O fracasso é produzido nas práticas e diretrizes pedagógicas, no processo educativo, na forma como o cotidiano escolar é construído por professores e alunos, nas crenças desses professores sobre as possibilidades de aprendizagem, nas concepções que tem acerca das crianças negras, ou pobres. Ele deve ser entendido como um problema social, predominantemente incidente nas populações economicamente desfavorecidas, que deve ser estudado como um fenômeno complexo. Patto (1990) aponta que, para compreender o fracasso escolar, o psicólogo escolar não pode se pautar por explicações simplistas e superficiais, mas sim buscar o entendimento histórico e social, desvelando a realidade que está por trás dos ditos problemas de aprendizagem. De outro modo, legitima todo o processo de exclusão, segregação e humilhação do aluno que desvia do perfil considerado normal.

A autora mostra, também, a relação entre o discurso científico que explica o fracasso escolar e a ideologia dominante, calcada no individualismo. Essa ideologia atesta que só os mais aptos e mais capazes obtêm sucesso, justificando assim a desigualdade social por diferenças individuais. Na escola, essa ideologia autoriza os profissionais a ignorar os determinantes escolares e políticos das dificuldades de escolarização, responsabilizando alunos pobres e suas famílias pelo fracasso que é da escola (Bock, 2003). Essa responsabilidade muitas vezes se dá em um movimento de patologização das dificuldades escolares, ou seja, atribuindo diagnóstico às crianças: deficiência mental, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia e vários outros.

Há pesquisas que questionam a relação direta entre distúrbios (físicos ou psicológicos) e o rendimento escolar, mostrando a lógica da produção da exclusão por meio dos diagnósticos psicológicos (Machado, 1994 e 2000; Patto, 1990; Souza, 2005). Moysés e Collares (1992), por exemplo, demonstram como o diagnóstico de dislexia tem suas bases em conceitos vagos e imprecisos, advindos de pesquisas cuja metodologia é questionável. Alguns desses estudos tem, inclusive, problemas éticos significativos. Ainda assim, foi um diagnóstico muito disseminado em casos de fracasso escolar, principalmente nos anos 80 e 90. Na mesma linha de questionamento, Machado (1994) realizou um trabalho com crianças com diagnóstico de deficiência mental de uma instituição de Ensino Especial de São Paulo. Sua intenção foi transferir o foco para questões da escola e ouvir o que os alunos tinham para dizer sobre si e sobre a escola. Pela criação de um espaço de diálogo livre e reflexivo, demonstrou a capacidade dessas crianças de aprender e de questionar seu diagnóstico e sua realidade escolar.

Esses estudos demonstram quão grave pode ser essa patologização. Um diagnóstico psicológico não pode ser considerado apenas a identificação de um problema com vistas a uma intervenção adequada. Ele ganha poder na nossa sociedade, materializa-se pelas relações sociais. A partir dele, determinam-se estratégias educacionais voltadas para os alunos: redução de turma, acompanhamento de monitor, Ensino Especial, programas de educação compensatória, entre outros. Os diagnósticos, portanto, operam consequências nas vidas das pessoas. Muitas vezes, impossibilitam que tenham acesso aos seus direitos sociais. Ignorar esses fatos é se colocar a serviço da exclusão. Não é possível desprezar a natureza ideológica que a ciência pode assumir.

Essas críticas ao modelo clínico de atuação do psicólogo escolar e à produção do fracasso escolar abriram espaço para a construção de novas possibilidades para a psicologia escolar. Essa construção demanda novos modelos teórico-metodológicos que permitam um estudo dos fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no contexto escolar, superando a concepção de que apenas a criança tem que se adaptar à escola (Souza, 2009). Andrada (2005) afirma que existe uma crise hoje na Psicologia Escolar/Educacional e uma necessidade de se conceber o cotidiano e os conflitos escolares sob um novo paradigma, que compreenda o processo educativo e o desenvolvimento humano em sua totalidade, sem reducionismos e sem uma causalidade linear, superando, assim, a visão médica do modelo clínico. Desse momento de crise há uma fértil produção científica de novas formas de atuação do psicólogo na escola (Araújo & Almeida, 2003; Cruces, 2005; Machado, 2000; Marinho-Araújo, 2010; Martinez, 2005 e 2009; Martins, 2003; Meira, 2000 e 2003; Neves & Machado, 2005; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Souza, 1997; 2000 e 2009; Tanamachi, 2000; Yokoy & Pedroza, 2005; Zucoloto & Patto, 2007).

Entretanto, Meira (2000) chama a atenção para o fato de que, apesar de vários autores apontarem a necessidade de mudanças no sistema educacional, muitos o fazem a partir de referenciais teóricos diversos e, muitas vezes, conflitantes. Essa falta de consistência teórica dificulta o debate na área e resulta em soluções fáceis criadas em discursos vazios:

“Essa intenção de buscar a construção de uma Psicologia mais crítica e comprometida com a finalidade de transformação, por si só não é suficiente, já que atualmente, se tornou lugar comum a afirmação da necessidade de se compreender o homem enquanto um ser histórico e social, o que, muitas vezes, não passa de uma adesão sem maiores significados e consequências a uma tendência que tem sido considerada como atual, ou mesmo 'moderna'” (p. 37).

Martinez (2009) nos mostra que o mesmo acontece em relação à noção do compromisso social do psicólogo. Afirma que a frequente utilização desse conceito – quase que como um modismo “politicamente correto” – com diferentes sentidos e baseados em ideologias diversas, acaba por esvaziá-lo de significado. Em seguida, nos apresenta a sua compreensão, localizando nos psicólogos esse compromisso, uma vez que são as pessoas em suas ações que podem ou não ser comprometidas com a transformação da realidade social, sejam essas ações um fazer científico ou atuação profissional. Essa postura promove uma reflexão individual nos sujeitos psicólogos do que fazem e por que o fazem em sua profissão. Além disso, ressalta que o compromisso com as mudanças de que a educação brasileira necessita se baseia na participação ativa, consciente e compromissada dos psicólogos em promover e efetivar essa transformação em seus locais de atuação, seja científica ou profissional.

Dessa forma, ambas as autoras mostram, ainda que tratando de questões diferentes, a necessidade de cuidado teórico na produção científica e atuação em psicologia escolar, o que muitas vezes não tem ficado claro frente aos modismos da área. É necessário explicitar as bases teóricas dos conceitos e concepções adotados, uma vez que há ideologias expressas por trás desses conceitos que precisam ser explicitadas, se o que se pretende é realizar um trabalho significativo e bem fundamentado. Concordamos com essa afirmação e percebemos que a disseminação da crítica feita ao modelo clínico, frequentemente baseada na obra supracitada de Patto (1987), parece ignorar o fato de que essa obra foi construída com base em um referencial crítico, fundamentado no materialismo dialético de Marx. Essa crítica, dissociada das suas bases, tem fundamentado trabalhos em psicologia escolar que não rompem de fato com os modelos tradicionais e, portanto, ainda se encontram dissociados da luta por um sistema educacional democrático e de qualidade, na construção de uma sociedade sem classes.

Acerca do compromisso social do psicólogo escolar, Carvalho e Marinho-Araújo (2009) afirmam:

“Rompendo com a tradição individualista, naturalizante e patologizante da ciência e da prática psicológicas, começou a surgir uma nova Psicologia, que está se transformando para atender à exigência de compromisso social. Cada vez mais amplamente aceito pela categoria como critério de qualidade da intervenção psicológica, tal compromisso se expressa através da postura crítica do profissional perante a realidade de seu contexto de atuação e de atitudes condizentes à busca da transformação das condições de vida das pessoas com as quais trabalha” (p. 66).

A partir dessa citação, ficam algumas questões: como o compromisso social pode ser tomado como “critério de qualidade” da intervenção do psicólogo? Ele é uma nova

exigência a ser cumprida ou é parte de uma compreensão de que o direito de todos a uma educação de qualidade deve ser respeitado e garantido por todos os profissionais da educação? Existe alguma psicologia escolar que não tenha compromisso social – ou seja, que não esteja vinculada a algum projeto de sociedade, seja ela excludente ou democrática? Será que essa compreensão realmente traz a construção de um papel do psicólogo escolar que reconhece a sua responsabilidade frente aos direitos das pessoas? Parece que, por mais que a necessidade de compromisso social do psicólogo escolar esteja se tornando afirmação frequente nos trabalhos da área, não há muita clareza quanto à maneira como esse conceito vem sendo compreendido.

O estudo de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) mostra como tem sido a superação do modelo clínico de psicologia escolar, cuja crítica é quase uma unanimidade nos artigos científicos da área. A partir de uma análise das teses e dissertações produzidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1991 a 2002, as autoras percebem a diversidade de conceitos e técnicas em trabalhos que tratam do fracasso escolar. Há trabalhos que partem da conceituação desse insucesso como problema psíquico; outros que culpabilizam professores ou família; até estudos que apresentam uma visão mais ampla da instituição, inserida em uma sociedade de classes, e das relações de poder estabelecidas nesse espaço. As autoras observam um crescimento no número de trabalhos com uma compreensão materialista histórica do fracasso escolar, porém esse referencial não se traduz na construção metodológica do trabalho, apontando para um entendimento ainda superficial dessa teoria. Esse estudo demonstra que a produção em psicologia escolar tem buscado novas formas de compreensão das questões educacionais, porém ainda existem muitos trabalhos que não rompem de todo com o modelo clínico. A esse fato se acrescenta o problema de que, em estudos que buscam esse rompimento, nem sempre ele se efetiva, pela falta de familiaridade com novos modelos teórico-metodológicos.

É possível perceber, portanto, que a psicologia escolar ainda não encontrou um caminho de saída da sua crise. Existe uma busca por um fazer novo, que atenda às críticas feitas nos últimos 30 anos, porém ainda há muitas dúvidas, descaminhos e contradições nessa produção. Esse cenário ressalta a necessidade de esforço por maior clareza teórico-metodológica e de humildade no fazer científico, no reconhecimento de que esses problemas ainda estão longe de serem superados. Mostra-nos, ainda, que a psicologia não tem servido à construção de uma educação de qualidade e de uma escola mais democrática. Entretanto, tem surgido novas possibilidades de trabalho para o psicólogo escolar,

baseadas em uma busca por novas premissas e novos compromissos, conforme veremos a seguir.

2.2 Perspectivas Atuais na Psicologia Escolar

Em artigo recente sobre a situação atual da psicologia escolar e perspectivas futuras, Souza (2009) aponta o crescimento da corrente crítica de psicologia escolar nos últimos anos, por meio de trabalhos que buscam: superar a responsabilização dos alunos e suas famílias pelos problemas da escola; formular novos instrumentos e práticas de avaliação psicológica e de entendimento da queixa escolar; e promover ações de formação de professores e profissionais de saúde. Cada vez mais se enxerga a escola como espaço de constituição de sujeitos, cumprindo políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Ampliam-se os espaços de atuação para além da escola formal: em projetos sociais para diversos grupos etários, ações de promoção de saúde, organizações governamentais e não-governamentais.

Esses novos espaços de atuação relacionam-se com o aumento da participação do psicólogo em políticas públicas e com a importância que o trabalho pelos direitos humanos tem conquistado na área. A autora ressalta, entretanto, que não bastam mudar as formas e áreas de atuação: são necessários novos referenciais teóricos que embasem essas práticas, mantendo as especificidades do conhecimento psicológico a serviço da educação. Para isso, seria necessário discutir a formação do psicólogo.

A questão da formação do psicólogo escolar tem sido abordada com frequência em textos da área. Balbino (1990), há duas décadas, apontava para a ênfase da área clínica na formação em psicologia, em detrimento da área de escolar, afirmando a necessidade de um esforço na reformulação desses currículos. Reger (1986) ressalta que esse fato advinha do menor prestígio desta área frente àquela. Já Carvalho e Marinho-Araújo (2009) destacam que a indefinição do papel do psicólogo escolar advém de uma formação inicial deficitária. Essa autora propôs, em trabalhos anteriores (Araújo & Almeida, 2003; e Marinho-Araújo & Almeida, 2005), uma formação desse profissional que construísse competências em busca da consolidação de sua identidade. Entretanto, esses trabalhos parecem voltar-se mais para o desenvolvimento de um modelo de atuação específico, um ensino de técnicas que nem sempre leva em conta a autonomia do psicólogo e a diversidade de contextos com os quais ele pode se deparar. Mais do que aprender técnicas e receitas de atuação, é fundamental que o psicólogo escolar tenha clareza epistemológica para construir sua

própria atuação com base na demanda do lugar e da sociedade em que atua. Ao invés de construir uma “identidade profissional”, como algo estanque e pré-formulado, é preciso construir uma base teórica e uma responsabilidade ética e política com a mudança da educação.

Tanamachi (2000) discute essa questão, afirmando que mais do que desenvolver modelos de atuação, é necessário entender a fundo o significado da participação dos psicólogos nas escolas. Patto, em 1987, já mostrava que a suposta variedade teórico-metodológica nesse campo esconde uma unidade ideológica, uma tendência histórica de a psicologia servir à manutenção da estrutura tradicional da escola e da organização da sociedade em que se insere. A partir disso, é possível concluir que a formação do psicólogo escolar precisa advir da análise da forma como historicamente a psicologia se colocou frente à educação e como se constituiu enquanto ciência, comprometida com o modelo social capitalista.

Dessa forma, falar de psicologia escolar é, antes de tudo, discutir a própria psicologia. Tanamachi (2000) aponta que o encontro com a educação demandou da psicologia uma revisão de suas próprias bases científicas, a fim de compreender melhor a sua ação nesse contexto. Essa reflexão epistemológica, entretanto, não levou à construção de algo diverso da psicologia, mas sim à busca por alternativas para lidar com essas novas demandas. Esse encontro traz demandas específicas que ressignificam a psicologia. É um campo profissional e científico específico que dá um novo sentido à psicologia, porém não a transforma por inteiro. Por isso, mais do que a necessidade de formação do psicólogo escolar, é necessária uma formação sólida em psicologia, em pressupostos teórico-metodológicos que transformem o seu lugar perante os diversos contextos de atuação, com um claro compromisso com a construção de uma sociedade realmente democrática.

Souza (2009) apresenta a perspectiva crítica de atuação e formação em psicologia escolar como uma teoria que advém dessa maior preocupação teórico-metodológica na reconstrução do papel desse profissional. Essa perspectiva traz novas possibilidades para o seu trabalho: maior compromisso político com a luta por uma educação mais democrática e de qualidade, rompimento epistemológico com o adaptacionismo tradicional da área e a construção de uma práxis psicológica frente aos problemas de aprendizagem que supere a visão unidirecional do fenômeno.

Martinez (2009) nos auxilia nessa reformulação do papel do psicólogo na escola ao mostrar que o compromisso social não é inerente a determinadas ações ou perspectivas da psicologia escolar. Ele está nos objetivos estabelecidos para sua atuação através de uma

reflexão aprofundada sobre as próprias práticas científico-profissionais e as teorias que as embasam. A autora classifica as ações desses profissionais em “tradicionais” ou “emergentes”, afirmando que ambas podem produzir melhoria para os processos educativos da escola, desde que sejam feitas com qualidade e criatividade. As primeiras se referem àquelas práticas mais ligadas a aspectos psicoeducativos, em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; formação e orientação de professores, entre outras. Já as ações chamadas emergentes relacionam-se com um entendimento da amplitude e abrangência do trabalho desse profissional, incluindo aspectos psicossociais. Geralmente, não há demandas explícitas da escola por esse tipo de ações, o que requer uma postura mais ativa e criativa do psicólogo. São elas: diagnóstico, análise e intervenção no nível institucional; participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; seleção de membros da equipe pedagógica e avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção e para sua formação técnica; caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar um ensino personalizado; realização de pesquisas para aprimorar o processo educativo, entre outras.

Martinez (2009) relaciona essas práticas emergentes com uma maior implicação do psicólogo escolar enquanto sujeito produtor de sentidos. Entretanto, quando descreve a atuação institucional, ressalta a necessidade de um diagnóstico das necessidades institucionais e descreve as relações interpessoais colocando o psicólogo à parte delas. Parece ainda uma postura distanciada desse profissional, por mais que se entenda que, para conseguir esse tipo de compreensão da instituição, seja necessário dialogar e se envolver com as pessoas e a escola. Concordamos que é essencial desenvolver uma compreensão do contexto escolar, das suas formas de gestão, da organização do quadro funcional, das relações de trabalho, do diálogo entre as pessoas, da singularidade do grupo, de suas regras e costumes, bem como das relações interpessoais em geral. Essa compreensão, porém, deve se dar pela ação e participação do psicólogo no cotidiano, como membro da comunidade da escola. Partimos da elaboração de Heller (1970/2004) acerca da constituição do indivíduo na estrutura da vida cotidiana para pensar essa participação do psicólogo no cotidiano da escola. O exercício de estar dentro e fora do contexto, ao mesmo tempo, deve ser uma constante no trabalho desse profissional, por meio de uma auto-avaliação, paralelamente à avaliação do contexto e do grupo. Implicar-se como pessoa, eliminando essa distância do “consultor”, demanda reflexão crítica da escola e de si

mesmo. Essa proximidade não significa falta de capacidade de análise do contexto e das pessoas que o compõem. A superação do caráter objetivo e neutro da atuação do psicólogo na escola demanda saber lidar com a tensão entre esse fazer e não fazer parte, ao mesmo tempo, conforme a visão dialética de Heller (1970/2004).

Essa postura do psicólogo escolar remete a uma outra reflexão sobre a noção de clínica nessa área. A importante crítica ao chamado modelo clínico de atuação criou uma repulsa pela menção a esse conceito na escola. Entretanto, a depender da maneira como é definida, a visão clínica pode ter desdobramentos diferentes no trabalho do psicólogo. Diferenciando-se do modelo médico já discutido anteriormente, é possível compreender a escuta clínica como característica do trabalho do psicólogo em qualquer contexto de atuação, especialmente no escolar. Essa escuta deve estar voltada para a singularidade do sujeito ou do grupo escolar, orientada para a construção conjunta de sentido para a sua fala. Muitas vezes, essa escuta busca reconhecer e revelar os não-ditos presentes nas relações interpessoais, trazendo à tona os mal-estares, os conflitos. Há sempre algo oculto nessas relações, alguma fala importante a ser significada. Lidar com os não-ditos cria a oportunidade de acolher a diversidade humana com as suas contribuições; criar um espaço de diálogo e construção democráticos; aproveitar os conflitos enquanto oportunidade de desenvolvimento; compreender que as dificuldades escolares podem ser denúncias de exclusão e assimetria de poder na escola. Essa nova visão de clínica pode vir a caracterizar um trabalho do psicólogo escolar no sentido da construção de relações mais igualitárias nos espaços escolares, promovendo, assim, um espaço de socialização que promova o desenvolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

Uma questão relevante enfatizada por Martinez (2009) é a de que a construção desse ideal de educação não é feita pelo psicólogo sozinho, mas em conjunto com os diversos profissionais na escola. Esse caráter onipotente do papel construído tradicionalmente do psicólogo escolar também criticado por Andaló (1984) salienta que esse profissional foi investido (e investiu-se) de um papel de portador de soluções mágicas e absolutas para as dificuldades da escola. Estabeleceu-se, assim, uma relação assimétrica desse com os outros profissionais da escola, conferindo-lhe um poder de decisão e julgamento a respeito da adequação das pessoas nesse contexto. Valle (2003) contribuiu para o debate com a seguinte afirmação:

“A mobilização pelo desenvolvimento nacional precisa rever pontos negligenciados nessa luta. Para alterar radicalmente resultados negativos, há necessidade de um esforço social, principalmente por parte daquele a quem cabe o papel de especialista na problemática da escola, o psicólogo escolar, profissional

imprescindível nesse momento e, contraditoriamente, pouco valorizado, sem campo de atuação em meio à vasta carência existente” (p. 23).

Andaló (1984) já apontava que essa ambivalência na consideração do psicólogo como salvador, ao mesmo tempo em que há resistência de outros profissionais da educação quanto à sua atuação, foi construída ao longo da história de seu trabalho junto às escolas, dificultando ou até impedindo o seu trabalho nessas instituições. A verdadeira mudança na realidade educativa só pode ser feita em conjunto com os diversos profissionais da escola, bem como com os alunos, pais e outros membros da comunidade escolar.

A situação atual da psicologia escolar constitui-se de uma busca, ainda inacabada, pela superação do modelo clínico de atuação. Essa ainda é uma questão fundamental na produção da área. As contribuições do materialismo dialético tem sido consideradas em vários trabalhos como essencial para a reconstrução da atuação do psicólogo escolar (Angelucci e cols., 2004; Bock, 2003; Meira, 2000 e 2003; Patto, 1987 e 1990; Tanamachi, 2000). Dessa forma, acreditamos ser importante apresentar as contribuições da proposta de psicologia escolar de Wallon (1952/1987b), como possibilidade de discussão para uma outra atuação desse profissional.

2.3 Em Busca de Novas Possibilidades para a Psicologia Escolar: contribuições da proposta de Henri Wallon

As formas alternativas de atuação do psicólogo escolar, desenvolvidas a partir da crítica ao modelo clínico de atuação, nos ajudam a pensar em uma nova postura desse profissional junto à educação. A fim de complementar essa construção, retomamos o projeto desenvolvido por Wallon, de 1946 a 1954, como primeira experiência de psicologia escolar em Paris, realizado em escolas públicas do sistema de ensino francês. Esse trabalho, apesar de ter sido realizado há muitos anos, foi negligenciado na história hegemônica da psicologia escolar, frente às restrições às teorias fundamentadas no materialismo dialético. A proposta de Wallon (1952/1987b) pode auxiliar a nossa busca por novas possibilidades para a psicologia escolar, uma vez que foi pensada em um contexto de grandes dificuldades vividas naquela época do pós-guerra.

A concepção de Wallon (1937/1979b) sobre a atuação do psicólogo na educação baseia-se na visão de simetria entre essas duas áreas: a educação coloca problemas que confrontam a psicologia que, por sua vez, contribui com a adaptação do ensino às características do desenvolvimento de cada criança. A sua proposta parte da compreensão

de que é necessário conhecer a criança, entender quais são as consequências psicológicas dos métodos educativos, a fim de adaptar os programas de ensino contra o fracasso escolar.

Wallon (1938/1979d) exemplifica essa necessidade da seguinte forma:

“Todos estarão de acordo, por exemplo, em que a criança precisa do que é simples e concreto. Mas a partir desse preceito sem ter experimentalmente definido o que, para a criança, é com efeito simples e concreto, é muitas vezes aventurar-se em contra-sensos pedagógicos” (p. 345).

Assim, o autor atenta para a frequência com que os adultos assumem o seu próprio desenvolvimento e forma de compreensão do mundo como referência para abordar as crianças. Esse é um erro comum nas escolas, por isso a ênfase na necessidade de conhecer bem a criança para educá-la. Aliado a esse conhecimento, é fundamental ter noção das reações dos alunos aos métodos oferecidos pela escola. A adaptação do ensino às características do nível de desenvolvimento das crianças transforma o problema pedagógico em um problema também psicológico (Palacios, 1987). A partir dessas formulações, Wallon (1949/1987a) constata que o objetivo final do psicólogo escolar deve ser o de adaptar a escola ao aluno, e não o aluno à escola.

Vale ressaltar que esse olhar para o desenvolvimento não se restringe àqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade aparente. A intervenção do psicólogo deve se estender a todos os alunos, de forma contínua. Wallon (1952/1987b) afirmava que a psicologia deveria estar a serviço da escola e da população por ela atendida. Enfatizava a necessidade de democratizar o ensino, colocando-se contra o sistema educacional fundado sobre a segregação social. O autor se opôs às práticas realizadas em seu país de aplicação de testes com a finalidade de servir a uma seleção que negava a algumas crianças possibilidades de educação que deveriam estar ao alcance de todos. Afirmava que esses psicólogos acabavam por confirmar como algo inevitável a repercussão das desigualdades sociais sobre os escolares, transformando-as em desigualdades de inteligência. As escolas funcionavam, assim, como sistemas de seleção e classificação, ao invés de aumentarem progressivamente o nível cultural e de desenvolvimento dos alunos (Wallon, 1952/1987b).

Conforme Palacios (1987) demonstra, Wallon criticava essa forma de uso dos testes:

“O que deveria ser um instrumento de trabalho auxiliar se converte em ferramenta caracterizadora de uma profissão; o que deveria ser um meio adicional de informação passa a ser considerado como o tronco do que podemos saber sobre a criança; o que se deveria usar para melhorar o conhecimento da criança, se usa para classificá-la; o que deveria contribuir para ajudar a criança ou seus pais, serve, com grande frequência, para prejudicá-los e atemorizá-los; o que poderia contribuir para que o meio mudasse sua atitude sobre a criança, serve para confirmá-la, já que o

número proporcionado pelo teste passa a ser marca do imutável” (Palacios, 1987, p. 53, tradução nossa)

Dessa forma, Wallon não condenava de todo os testes psicológicos, mas principalmente a sua utilização e consequências sobre a vida do aluno. Defendia o uso relativo desses instrumentos, ao contrário de lhes dar valor absoluto. Reprovava, principalmente, seu uso abusivo e pouco analisado. Para o autor, o conhecimento sobre as crianças deveria advir de informações obtidas pela observação do aluno em contato com diversas pessoas e situações e, principalmente, pelo contato próximo do psicólogo com o educador. Apenas a união dessas diferentes perspectivas daria conta de analisar as questões e propor soluções adequadas. A colaboração com o professor que fornecia as questões concretas para o fazer cotidiano do psicólogo escolar.

Wallon (1938/1979d) tratou com muito cuidado a questão da formação psicológica dos professores. Para ele, essa formação não poderia se restringir apenas à instrumentalização do professor com teorias de desenvolvimento e aprendizagem. Ele propunha a figura do professor-pesquisador como aquele que investiga a sua prática cotidiana a fim de elaborar uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento pleno de seus alunos. Ao psicólogo cabia construir uma relação de troca com o educador, ao invés de lhe fornecer métodos e técnicas de ensino prontos. A intenção seria criar espaços de reflexão junto com o professor, possibilitando o seu aprendizado no cotidiano, a partir das situações concretas da sua interação diária com os alunos. Essa troca promove a formação pessoal do professor, a partir da reflexão sobre as mudanças pelas quais passa no exercício da sua profissão e sobre o seu papel dentro da escola e da sociedade. Essa reflexão permite o desenvolvimento de recursos de personalidade para que o professor possa agir na sua prática educativa com autonomia, segurança e criatividade (Pedroza, 2003).

Essa concepção demonstra que, para Wallon (1952/1987b), o psicólogo deveria fazer parte do cotidiano da escola. Seu papel seria estar junto com o professor e demais profissionais a fim de investigar e construir a maneira mais adequada e plena de educar a criança. A busca por formas de tornar mais acessível todo o universo de conhecimentos que a criança precisa apreender deve partir da compreensão do seu desenvolvimento. A proposta é, portanto, de que o psicólogo trabalhe em equipe com os outros profissionais, agregando o seu olhar à tentativa de interdisciplinarmente enxergar a criança em sua totalidade. Wallon (1956/1975b) ia além da formação conteudista, considerando o

desenvolvimento da pessoa concreta, em uma visão integrada de afeto, cognição e movimento.

As propostas de Wallon para a educação não se restringiam às crianças. Ele buscou repensar todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Universidade. Seu trabalho teve efeitos reais sobre o sistema educacional francês: em oito anos de trabalho, a taxa de reprovação passou de 50% para 20%. Para ele, os fatores que contribuíram para essa melhora do rendimento da escola foram: a mudança da visão do professor e da família em relação ao aluno; a presença do psicólogo no cotidiano escolar; e as atividades eventuais de orientação de reeducação (Wallon, 1952/1987b). Dessa forma, demonstra o relevante impacto do trabalho do psicólogo sobre a escola.

Essa proposta de Wallon nos auxilia a pensar em formas de trabalho do psicólogo na escola que realmente levem à melhoria da educação e à construção de uma escola mais democrática e acolhedora da diversidade. A presença diária desse profissional na escola permite o estabelecimento de uma relação muito mais próxima e igual com os outros profissionais, constituindo um olhar diferenciado para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Fica clara a ênfase na importância do conhecimento do desenvolvimento humano para a realização de um ensino adequado às necessidades e especificidades de cada aluno. Nesse aspecto, a psicologia se torna fundamental.

Neste estudo, pretendemos construir uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas de Educação Infantil. Sendo assim, considerando a proposta de Wallon, torna-se essencial um olhar mais detido para o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e para as especificidades dos projetos educacionais voltados para ela. No próximo capítulo, portanto, discutiremos a Educação Infantil a partir da discussão sobre o conceito de infância, desenvolvimento infantil e a forma como esse nível educacional vem sendo construído no Brasil.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No capítulo anterior, ao discutir a psicologia escolar e a sua contribuição para a educação, evidencia-se a necessidade de explicitar a nossa concepção sobre o desenvolvimento humano visando a construção de um trabalho de psicologia escolar para a Educação Infantil acolhedor das necessidades e especificidades dos alunos. Sendo a Educação Infantil o foco deste estudo, então não seria possível alcançar nossos objetivos sem um aprofundamento sobre esse período do desenvolvimento. Além disso, o próprio conceito de infância influencia significativamente os projetos educativos voltados para essa faixa etária. Sendo assim, discutiremos a seguir a forma como esse conceito foi criado e algumas mudanças por que passou ao longo da história.

3.1 Concepções de infância

Pensar a educação infantil demanda o reconhecimento do caráter histórico e social do conceito de infância. A maneira como essa educação é planejada reflete a ideia que cada sociedade tem desse conceito. O que concebemos como infância é produto de uma série de concepções construídas ao longo da história. Ariès (1981) nos ajuda a entender essa construção, mostrando como esse conceito foi definido de diferentes formas ao longo da história. Ele afirma que, na Idade Média, a infância era vista apenas como aquele período em que a criança ainda não conseguia andar nem se alimentar sozinha. Assim que se tornava um pouco mais autônoma, começava a participar dos espaços de lazer e de trabalho junto aos adultos. A sua aprendizagem, portanto, se dava na participação dessas atividades, na vida cotidiana. A família não tinha uma função afetiva, apenas de cuidados físicos e de proteção. A criança era vista como um pequeno adulto e compartilhava de todo o seu universo simbólico.

O surgimento das escolas no século XVII provocou uma mudança nesse cenário. Era criado um espaço específico para a aprendizagem, ao invés de a criança aprender valores e conhecimentos junto à prática dos adultos. Separada destes, passava por uma preparação antes de poder partilhar a vida cotidiana com eles (Ariès, 1981). A concepção iluminista do homem como protagonista de sua própria existência colocava-se em contraposição à pré-determinação da vida humana dada pelo período medieval, atribuindo

um papel importante à educação das crianças (Palacios, 1995). A sociedade burguesa se voltava para a educação e a disciplinarização das crianças, imputando à escola o papel de vigiar, hierarquizar e recompensar os alunos a fim de formar adultos concordantes com o projeto da sociedade vigente (Bock, 2003).

No século XIX a escolarização foi ganhando cada vez mais significado com a modernidade e a industrialização crescente. As crianças começaram a ser liberadas de trabalhos pesados nas fábricas a partir de conquistas dos movimentos trabalhistas e o ensino inicial começou a se generalizar e se tornar obrigatório em alguns países da Europa. A infância ganhava, então, um status especial que se encerrava com a chegada da puberdade (Palacios, 1995). O ensino voltou-se para a formação de trabalhadores e para o domínio de um ofício, promovendo a adaptação a regras e valores pré-determinados e a transmissão dos saberes necessários para a inserção na sociedade. A educação cumpria cada vez mais um papel de normatização e homogeneização dos sujeitos (Magalhães & Barbosa, 2005). A necessidade de mão-de-obra especializada aumentava com o tempo a quantidade de anos de escolarização. Esse processo culminou, no século XX, com o surgimento de um novo período na diferenciação entre a criança e o adulto: a adolescência. O aumento dos anos de estudo, a diminuição da mortalidade infantil e o prolongamento da vida humana contribuíram para a criação desse período intermediário (Ariès, 1981). Esse conceito distanciou ainda mais a infância da adultez.

Dessa forma, o conceito que temos hoje de infância não foi dado naturalmente, mas sim construído pelos seres humanos nas suas relações e nas demandas de novas organizações sociais. A infância é um conceito humano e não uma condição biológica cujas características são dadas geneticamente. Para Magalhães e Barbosa (2005), esse é um conceito que nasce junto com uma nova visão de ser humano, inserindo-se em um projeto de constituição do sujeito moderno. As autoras criticam a visão de criança baseada em uma natureza infantil, que omite o seu significado social e histórico, dissimulando a sua relação com o adulto e a sociedade. A desnaturalização desse conceito é essencial para uma compreensão de como projetos educacionais são construídos para essa faixa etária.

Castro (2001) apresenta uma crítica semelhante quando mostra que a psicologia tradicionalmente realiza um enquadramento normativo da infância, baseado em uma visão desenvolvimentista sequencial, ordenada e fásica do ciclo de vida. Essa visão é marcada pelo sentido progressivo dado à história do homem, tanto individual quanto coletivamente. A busca pela perfeição humana é evidenciada e se caracteriza pela submissão aos padrões de conduta ideais da sociedade. A normatização consiste na ideia de que essa trajetória

engloba uma sequência de transformações esperadas e previsíveis, que começam na idade infantil e prosseguem até a adultez. Dessa forma, a norma assume caráter para além da descrição, sendo moral, pois determina qual o caminho bom e qual o mau. Estabelece, assim, “ideais a serem fomentados e forjados para a trajetória da vida humana” (p. 20).

Além disso, a infância é caracterizada como natural e universal, de forma neutra e a-histórica. A busca por regularidades no desenvolvimento culmina na possibilidade de predição do desenvolvimento. Castro (2001) desvela, portanto, as questões ideológicas presentes nessa concepção, porque se há previsibilidade no desenvolvimento, é possível controlá-lo. Dessa forma, é uma visão que legitima o poder de exercer controle sobre o desenvolvimento dos sujeitos. A autora aponta, por trás dessa ideia, uma visão de sujeito dado, natural, que tem suas qualidades e atributos encerrados num corpo biológico. Para ela, uma visão processual da subjetividade demanda o reconhecimento de que o ser humano é imprevisível e indeterminado: a sua ação não pode ser roteirizada. O saber científico precisa encontrar formas de lidar com o contraditório, o contingente e o particular.

Castro (2001) ressalta o fato de que a infância é, nas teorias de desenvolvimento e na vida cotidiana, definida de forma negativa. O significado de “infantil” é usualmente identificado com algo derogatório e denigrador. É possível perceber esse significado nas expressões “deixa de ser criança”, ou “você está sendo infantil, bobo”. A especificidade da infância – as suas diferenças em relação aos adultos – é definida como um débito social e cultural que deve ser eliminado por meio da educação e do desenvolvimento até chegar à idade adulta. As ações educativas escolares e familiares visariam promover a dissipação da infância, apagar esse período que deve ser sempre transitório.

Ao mesmo tempo, a criança é vista como o sujeito da potencialidade, o “futuro da nação”. Precisa, portanto, ser estimulada para transformar-se no adulto ideal. Essa perspectiva sempre concebe a infância do vir-a-ser e não do aqui e agora. O seu presente, as suas necessidades, desejos e planos atuais são desconsiderados porque o foco está no adulto que vai ser um dia: “você precisa estudar bastante para ser alguém na vida!”. É uma etapa de preparação para etapas futuras, quando se daria a inserção no mundo produtivo. Assim, a sua inserção na vida cotidiana é afastada das atividades socialmente reconhecidas. A autora demonstra os efeitos que essa concepção tem sobre a forma como os direitos da criança são concebidos:

“Participar ativamente da sociedade, e ser assim reconhecido, foi postergado para mais tarde, quando a criança se tornaria, enfim, um adulto. Deste modo, a lógica

desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de 'menoridade' sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz os seus direitos civis e políticos” (Castro, 2001, p. 22)

A infância se torna, assim, um período sob tutela da família e do Estado, responsáveis pelas suas escolhas e pela sua educação. É vista como completamente dependente emocionalmente da família e juridicamente do Estado. A psicologia contribui nesse processo ao construir teorias de desenvolvimento que caracterizam essa dependência como algo natural da infância, de forma universalizada, a-histórica e isolada de seu contexto social. Para a autora, o conhecimento psicológico com frequência ressalta a dependência da criança em relação ao adulto, ignorando a dependência deste em relação à criança. Esse discurso da proteção inviabiliza, portanto, a problematização da dependência e da incapacidade sócio-política da infância. Assim, Castro (2001) mostra como a noção de proteção à criança acaba por retirar os seus direitos e a sua autonomia:

“A afirmação da dependência psicológica da criança – e não, por certo, sua interdependência nas relações emocionais e sociais nas quais está inserida – concorre para que se determine uma posição de incapacidade das crianças, também do ponto de vista sócio-político. A situação de menoridade das crianças – social e jurídica – merece ser questionada enquanto passível de representar não só uma visão adultocêntrica sobre a criança, como também uma visão familiar, ou seja, a criança é sempre vista como parte da família, e seus direitos e prerrogativas devem ser a ela sempre remetidos” (p. 25, grifo da autora).

A elaboração feita por Larosa (2004) nos ajuda nessa crítica. Ele apresenta a criança como a possibilidade do novo, um enigma que desafia os adultos. A todo o momento, a ciência tenta desvendar esse enigma, construindo saberes e práticas que visam a compreender a infância. Entretanto, o autor discute a forma como essa compreensão se dá. Elenca a quantidade de teorias, políticas sociais e educacionais, especialistas e profissionais que transformam a infância em um objeto de estudo, acreditando saber tudo sobre ela e desenvolver ações apropriadas para atendê-la. Assim, mostra que os adultos, ao tentarem entender a criança, buscam definições que visam ao esgotamento desse enigma e de sua ameaça ao *status quo*. A infância, enquanto possibilidade de um novo começo, é submetida ao poder e controle dos adultos, seus responsáveis.

O autor ilustra essa discussão com a história de Jesus Cristo e Herodes: Jesus, a possibilidade de renovação do mundo, é perseguido por Herodes, que vê o seu poder posto em perigo por essa novidade enigmática. O nascimento de algo novo ameaça a continuidade da ordem instaurada. Para Larosa (2004), essa história representa a lógica do sistema totalitário, que repugna qualquer possibilidade de futuro que ameace o seu projeto.

Mostra como a eliminação da infância nada mais é que a incapacidade de lidar com a incerteza:

“Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêem e o que tem de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas as suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!*” (Larosa, 2004, p.192)

Da mesma forma, a educação tem servido ao longo da história como instrumento de controle e determinação da criança. As teorias construídas sobre a criança são ferramentas fundamentais nesse controle, pois criam um distanciamento da criança real, que não fala sobre si. Os projetos educacionais são, assim, baseados em abstrações e impostos às crianças, com pouca ou nenhuma discussão. Assim, Larosa (2004) abre possibilidades para uma educação que realmente esteja aberta a conhecer a criança como ela se apresenta, questionando o que supostamente já sabe sobre ela. Discute, portanto, a urgência de tomar a criança como um outro que pode se apresentar da maneira como for:

“E se a presença enigmática da infância é presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la)” (Larosa, 2004, p. 185).

Para o autor, o saber sobre a criança deve ser elaborado a partir da desconstrução de todas as certezas que ocultam a verdade que ela traz, pelo reconhecimento de que ela nunca será inteiramente compreendida. Esse saber localiza-se menos no que os adultos dizem sobre ela e mais no que elas mesmas podem dizer sobre si. Ele deve partir da aprendizagem da escuta das crianças, da proposta de estar junto a elas e relacionar-se com elas, acolhendo a sua novidade e o seu desafio.

Pulino (2001b) apóia-se nessa elaboração de Larosa para discutir a educação e o acolhimento da infância. Mostra como esse conceito se constrói desde as práticas diárias dos pais e mães, quando recebem e idealizam um filho, mesmo antes do seu nascimento; passando pelo conhecimento científico, que busca uma abstração universal, homogeneizando as crianças; até as diretrizes das políticas educacionais, que se voltam para um ideal de infância que nega a sua diversidade, as suas múltiplas experiências em

diferentes realidades sócio-econômicas. Essas políticas e conhecimentos constroem uma escola que discrimina os alunos que não correspondem ao ideal criado, negando a sua realidade e a eles mesmos. Aos alunos cabe apenas se submeter, se subjugar, porque não podem participar nem construir o seu próprio processo educacional, não podem fazer escolhas e nem falar sobre si mesmos, seus anseios e desejos em relação à escola.

Entretanto, a autora não apresenta uma visão derrotista, apontando que o processo de subjetivação, frente a todo esse saber estabelecido, pode superar os limites colocados e promover a autocriação. Para ela, a educação infantil é fundamental nesse processo. Para isso, deve partir do reconhecimento de como a criança tem sido recebida no mundo, juntamente à reflexão de novas possibilidades para esse acolhimento. É fundamental nesse processo o conhecimento das diversas teorias que podem contribuir à educação das crianças, aliado à crítica à neutralidade da ciência, que se propõe a produzir verdades que moldam as crianças a um ideal, eliminando a sua singularidade. O diálogo a ser estabelecido constantemente é aquele entre, de um lado, os saberes sobre como educar uma criança e, de outro, a sua especificidade, seu ritmo próprio, hábitos e preferências. Além disso, é necessário criar espaço para a participação da família na escola, com suas características e habilidades específicas, para trabalhar junto na melhoria da escola. Os profissionais da escola, atualizados nos conhecimentos sobre a educação da infância, também tem de ser respeitados ao imprimir a sua singularidade no fazer pedagógico. Pulino (2001b), por fim, valoriza o encontro de todos esses sujeitos, com suas especificidades, na construção de uma educação não-discriminatória:

“Este ambiente de encontro – de mães e pais, professores e funcionários que, para além de seus papéis, tem, cada um, seu nome, sua voz, seu desejo, sua história, com a criança que, conhecida deles enquanto ser humano, desenvolvendo-se em padrões relativamente previsíveis, impõe-se aos seus olhos como uma presença distinta, original e criativa – nos faz lembrar, a nós, adultos, que a mudança é possível, que a experiência humana é a experiência da falta, da incompletude, da busca. Um encontro marcado com a criança que nasce a cada dia – este é o compromisso da educação que amplia as possibilidades de o homem estar no mundo” (p. 39).

Um projeto de educação infantil, dessa forma, se constrói de vários elementos: uma concepção de ser humano e do seu desenvolvimento, um ideal de educação, um projeto de sociedade, um conceito de infância, uma postura em relação à criança, uma maneira de construir uma relação com os diversos membros da escola. Cada proposta educacional se compõe desses elementos, estejam eles explícitos ou não. Discutimos as várias implicações dos conceitos de criança sobre a educação infantil. Em seguida, discutiremos algumas especificidades do desenvolvimento nessa faixa etária.

3.2 Desenvolvimento infantil

As teorias do desenvolvimento humano são frequentemente vistas como a grande contribuição que a psicologia tem a fornecer ao processo educativo. Entretanto, discutimos no primeiro capítulo que essas teorias tem de ser construídas em conjunto com a educação, que não deve ser apenas campo de aplicação de conhecimentos psicológicos. Assim, o conhecimento é constantemente revisto e refletido frente às situações reais que acontecem na escola. Wallon (1937/1979b) afirma ser necessário conhecer cada etapa do desenvolvimento infantil para um projeto de educação que vise respeitar a totalidade da personalidade. Esse conhecimento deve ser utilizado para assegurar o pleno desenvolvimento das características e necessidades que cada estágio apresenta, procedendo a uma integração progressiva das atividades mais primitivas às mais evoluídas. Além disso, a educação deve ser sempre orientada para a decisão autônoma da criança. A esse respeito, o autor afirma:

“Até recentemente, o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia no excessivo desconhecimento das primeiras etapas e na imposição prematura à criança das formas de pensar e agir que aparecem mais tarde – as do adulto. Assim, ultrapassava-se as suas possibilidades mentais e corria-se o risco ora de suprimir a sua espontaneidade, ora de deixar que o seu poder de interesse disponível procurasse objetos por vezes desprezíveis ou perigosos (...) É em todas as suas etapas, em todas as suas manifestações que se torna necessário estudar a criança. O seu conhecimento exige a colaboração de todos aqueles que desta ou daquela forma estão em contato com ela” (Wallon, 1937/1979b, p. 15).

Wallon (1956/1975b) apresenta a sua concepção de desenvolvimento humano numa visão que agrega aspectos afetivos, cognitivos e motores. Dessa forma, contribui para que a criança seja vista por inteiro, em uma unidade que mantém as contradições e o seu movimento constante. As mudanças afetivas, cognitivas e motoras são estudadas em conjunto porque se influenciam a todo momento. Ao falar de desenvolvimento, o autor busca partir da noção de globalidade, de compreensão do todo. Este é qualitativamente diferente da soma das partes e, portanto, enxergar o ser humano de forma compartimentalizada é perder a sua complexidade. Sendo assim, Wallon compreende o desenvolvimento como mudanças qualitativas pelas quais o indivíduo passa enquanto cresce. Isso significa que para o autor, o desenvolvimento é semelhante a uma sucessão de metamorfoses, em que cada fase proporciona mudanças no indivíduo por inteiro.

Esse autor enfatiza que o estudo do desenvolvimento não pode perder de vista a criança real, concreta, da forma como se apresenta. O meio mais importante para a sua formação não é o meio físico, mas o meio social. Ele afirma que o ser humano é geneticamente social, representando a unidade indissolúvel entre o organismo e o meio. A sociedade se constitui para o indivíduo numa necessidade e numa realidade orgânica. O desenvolvimento, assim, não é uniforme. É dialético, feito de oposições e de identificações (Pedroza, 2003).

Esse autor organiza o desenvolvimento em fases e estágios, porém afirma que esses não são fixos, estáveis, nem lineares. Não apresenta, portanto, a visão desenvolvimentista, de progresso, de uma mudança linear para um estágio que é sempre melhor e quantitativamente maior, criticada por Castro (2001). O desenvolvimento se dá em continuidades e descontinuidades, em que o sujeito passa por momentos em que se adianta e/ou regride. Para Wallon (1956/1975b), as fases são duas: afetiva e cognitiva, representando um conjunto de necessidades e interesses. A fase cognitiva é caracterizada por uma maior atenção ao mundo exterior, ao conhecimento dos objetos e à experimentação das coisas. A fase afetiva é mais introspectiva: o indivíduo volta-se para si próprio, para o fortalecimento do “eu” em relação ao “outro”, em um processo de reorganização de si frente às mudanças ocorridas. As fases se alternam em predominância ao longo dos estágios, apesar de todos serem caracterizados por mudanças afetivas e cognitivas simultaneamente. Elas se antagonizam, em um conflito entre atividades contrárias, ilustrando o papel dos conflitos dialéticos na organização da pessoa.

Wallon (1956/1975b) começa a sua elaboração acerca do desenvolvimento humano pela vida intra-uterina. Esse é um estágio frequentemente ignorado nos estudos de desenvolvimento. Para ele, o *estágio intra-uterino* é caracterizado como um parasitismo ao corpo da mãe, a dependência total. A interação com o mundo é mínima. A partir do nascimento, inicia a sua interação com o mundo, reagindo às sensações de privação por meio de uma impulsividade motora. Aos poucos, esses movimentos desorganizados passam a ser significados pelos adultos à sua volta, sendo interpretados de maneiras diferentes, estabelecendo-se uma comunicação. Caracteriza-se como uma primeira linguagem com uma forte carga afetiva, a partir do momento em que o bebê age interferindo nas pessoas a sua volta. Dessa forma, esse estágio, chamado *impulsivo-emocional*, se caracteriza por uma predominância da fase afetiva.

Quando a criança começa a ter mais liberdade de movimentos e adquire a marcha, inicia-se o chamado *estágio projetivo*. Essa liberdade para se movimentar e a possibilidade

de alcançar cada vez mais objetos distantes voltam a atenção da criança para o mundo exterior. É um momento de descoberta dos objetos, de familiarizar-se com as coisas do mundo. A criança aprende a partir da experimentação sensorial e se interessa pelos diferentes objetos. Na medida em que os manipula e os conhece, vai começando a perceber as suas características e os seus nomes. Ocorre uma intensa construção de conhecimentos sobre o mundo e também desenvolvimento da linguagem. Em oposição ao estágio anterior, o *estágio projetivo* tem predominância da fase cognitiva.

A partir desses conhecimentos levantados sobre o mundo a sua volta, ocorre uma mudança radical na concepção de si, na medida em que a criança vai experimentando sensações que lhe proporcionam um autoconhecimento. É por volta dos três anos, portanto, que se inicia o *estágio do personalismo*. Esse é o estágio mais presente na faixa etária compreendida pela educação infantil, por isso, é o que mais nos interessa neste trabalho. A principal característica desse estágio, em que predomina a fase afetiva, é a formação da personalidade da criança a partir do reconhecimento do outro. O bebê, que antes tinha dificuldades de diferenciar-se do mundo, depois de passar por um período de intensa exploração começa a perceber, a partir dessa diferenciação, o seu próprio eu. O *estágio do personalismo* divide-se em três períodos distintos, todos com o objetivo de tornar o indivíduo mais independente e diversificado. São eles: *período da negação*, *idade da graça* e *período da imitação*.

O *período da negação* é caracterizado pela necessidade da criança de contrariar constantemente as pessoas a sua volta para que possa cada vez mais se distinguir delas e, dessa forma, se constituir. Surge na criança, de uma maneira muito enfática, a necessidade de se auto-afirmar e lutar para fazer prevalecer sua opinião. Ela nega o outro a qualquer custo para que possa impor sua visão pessoal e conhecer a si própria. Em contraponto a esse *período de negação*, ainda no mesmo estágio, ocorre a chamada *idade da graça*. A criança busca seduzir os adultos para receber elogios e, dessa forma, reafirmar a sua identidade de forma positiva. Wallon (1956/1975b) observa que esse é um período de narcisismo. Como o desenvolvimento sempre se dá em contradições, a essa sedução se alternam momentos de inibição. No *período da imitação*, ocorre uma reaproximação ao outro através de uma experimentação de papéis que é essencial para a constituição do eu. Dessa forma, a personalidade é primeiramente formada pela oposição ao outro e depois estabelecida pela reaproximação a ele.

A entrada na escolarização mais formal permeia um novo estágio, o *categorial*. É o momento em que a criança se depara com as exigências escolares e se concentra na

percepção dos objetos, informações e conhecimentos a fim de diferenciá-los e categorizá-los. Esse novo estágio permite uma mudança no pensamento da criança: do *sincrético* (predominante no estágio anterior) ao *categorial*. Este último é uma forma de pensar ordenada que procede por reversibilidade, análise e síntese. Baseia-se, portanto, na enumeração e decomposição de um objeto ou acontecimento em suas partes ou circunstâncias, para posterior recuperação do todo partindo dos elementos (Wallon, 1941/2007). O pensamento *sincrético*, por sua vez, caracteriza-se pela confusão entre as partes e o todo e pela inadequação entre palavra, representação e objeto. Envolve uma contradição: ao mesmo tempo em que a criança apresenta uma percepção limitada aos detalhes, demonstra uma visão global (Wallon, 1945/1987c). Entretanto, o autor afirma que o sincretismo tem a sua significação funcional e não deve ser descrito apenas negativamente. Para ele, a passagem deste tipo de pensamento para o *categorial* não engloba apenas ganhos:

“(...) as confusões iniciais se resolvem segundo planos e perspectivas que permitem ordenar entre si os acontecimentos e as coisas, para descobrir e expressar suas relações constantes ou suas propriedades estáveis. Esse é um progresso evidente cuja importância é possível comprovar no desenvolvimento intelectual da criança. Porém a substituição radical da realidade perceptiva por esses invariantes não ocorre sem inconvenientes na escala do conhecimento mesmo. Pois são rapidamente considerados como realidade original, como primitivos, inelutáveis, necessários, como absoluto ou o a priori. (...) na escala do indivíduo, a persistência de certo sincretismo sob o formalismo usual e coletivo da percepção ou do conhecimento é sem dúvida a condição, em todos os domínios, estético ou científico, de uma invenção verdadeiramente nova” (Wallon, 1945/1987, pp. 237-238, tradução nossa)

Essa afirmação demonstra mais uma vez que para esse autor o desenvolvimento caracteriza-se por perdas e ganhos, contrapondo-se à visão de que esse seria um processo evolutivo sempre no sentido de um estágio mais avançado e melhor. Questiona, portanto, a caracterização derogatória de infância frente ao adulto, uma vez que a criança teria maiores possibilidades criativas pela sua forma *sincrética* de pensar, enquanto o pensamento adulto tem menos capacidade de lidar com o novo. É importante ressaltar que essa mudança não se dá naturalmente, sendo marcada pela entrada da criança em um período de escolarização formal que tem por meta de desenvolvimento intelectual o pensamento científico, cuja base está na categorização.

O estágio *categorial* é seguido da *adolescência*. Esse período caracteriza-se por uma retomada da fase afetiva, em que o indivíduo enfrenta novas exigências para a formação da sua personalidade. É um estágio marcado por uma ambivalência de

sentimentos e reações apaixonadas frente aos acontecimentos do mundo. Este é o último estágio sistematização do desenvolvimento humano feita por Wallon (1956/1975b). Entretanto, esse autor afirma que o indivíduo em constante desenvolvimento, não estabelecendo um fim para esse processo. Para ele, o ser humano é o ser da incompletude, em uma busca constante, sempre se modificando e desenvolvendo

A teoria de Wallon é marcada por uma visão de desenvolvimento humano voltado para a aquisição de autonomia. É, entretanto, interessante atentar para como essa autonomia vai sendo desenvolvida. Para Wallon (1946/1979c), a criança nasce completamente difusa no corpo materno e nos sentimentos das pessoas significativas a sua volta. O processo de desenvolvimento vai dessa difusão nos outros a uma diferenciação cada vez maior, constituindo a personalidade. Esse autor se opõe a Piaget, para quem a criança se desenvolvia do egocentrismo para o reconhecimento do outro. Enquanto Piaget enxerga o foco da criança primeiro para si e depois para o outro, Wallon (1946/1979c) inverte essa lógica, mostrando como esse reconhecimento do outro é fundamental para a constituição de si mesmo. Essa diferença se torna essencial para a construção do agir do adulto em relação à criança.

A entrada da criança na escola permite uma diversificação dos grupos nos quais ela pode se inserir, favorecendo o seu convívio com novos padrões e regras sociais. Esse contato com um novo grupo permite à criança diferenciar-se dos outros, desenvolvendo, assim, o seu eu psíquico. Para o autor, os conflitos são propulsores do desenvolvimento. Dessa forma, a escola torna-se um espaço privilegiado para o encontro com pessoas e opiniões diversas, conhecimentos intrigantes e situações de confronto que podem ser aproveitadas para o seu desenvolvimento. Pedroza (2008) reafirma essa questão, mostrando que quando a escola age no sentido de promover a mediação desses conflitos pelo diálogo, sem evitá-los, favorece que a criança desenvolva recursos de negociação e construa novas possibilidades de relacionar-se com os outros.

A educação infantil engloba, ainda, o momento em que o ser humano começa a desenvolver a fala e apropriar-se da linguagem. Vigotski (1934/2001) considera a linguagem, enquanto sistema simbólico básico dos seres humanos, o instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para esse autor, a linguagem é constituída a partir dos signos, que ganham significados construídos socialmente e transmitidos culturalmente. Toda a gênese da vida social é mediada pelos significados construídos no grupo cultural e no momento histórico em que o sujeito está inserido (Lima, 1993). Dessa forma, a linguagem, fundamental para o desenvolvimento dos processos

superiores do ser humano, não é dada naturalmente. Ela precisa ser construída por meio da mediação, da relação com as pessoas e os objetos. A educação torna-se essencial nesse processo.

Segundo Vigotski (1934/2001), para a criança, a palavra primeiramente surge de forma difusa, fortemente relacionada com a prática. Conforme cada situação, entonação da voz, ou gesto, a palavra pode ganhar diferentes significados. É por volta dos dois anos que a criança começa a adquirir o caráter substantivo da palavra, tornando-a mais independente da prática, das situações específicas. Durante o período da Educação Infantil, o principal papel da palavra vai passando a ser desempenhado pela imagem imediata, na memória, que reproduz uma determinada situação. Dessa forma, ocorre a internalização da linguagem, possibilitando a relação com objetos que não estão presentes, pela operação mental. A palavra vai assumindo a função de abstrair, analisar e generalizar.

Outra característica do desenvolvimento da linguagem importante de ser ressaltada para a compreensão da educação infantil é sua diferença para as crianças e os adultos. Crianças em diferentes estágios de seu desenvolvimento não possuem um sistema de comunicação compatível com o dos adultos. Isso se dá porque a criança generaliza os significados de forma diferente do adulto, a partir de uma atividade mental mais visual, gráfica e factual. O significado de cada palavra é sempre uma generalização, então a maneira como essa generalização se dá difere de acordo com os recursos disponíveis em cada momento do desenvolvimento. Por não generalizarem da mesma forma, crianças e adultos interpretam e imaginam a realidade ao seu redor de forma diferente (Vigotski, 1934/2001).

Dessa forma, a atenção do professor à sua própria linguagem e à maneira como o aluno a compreende é essencial (Barreto, 2004). Conforme vimos anteriormente, o adulto com frequência pensa a criança a partir da sua visão de mundo, tendo dificuldade de colocar-se junto à criança para conhecê-la. As elaborações de Vigotski (1934/2001) nos ajudam a visualizar esse fato, mostrando que desde a forma como essa comunicação se estabelece, já existe a necessidade de levar em consideração o ponto de vista e as necessidades das crianças. A educação infantil deve, a partir dessa constatação, voltar-se para o acolhimento, para a visão de que é fundamental enxergar o que a criança traz como recursos, desejos e necessidades, diferentes dos adultos, para esse espaço educativo. Para esse autor, o professor tem que ser dinâmico, criativo e ter vida, colocar algo de si na relação com o educando, constituindo com ele uma relação que proporcione a educação. Deve ser o organizador do meio social, pois para Vigotski esse é o único fator educativo.

Essa consideração advém da sua concepção de que “o maior erro da escola foi ter se isolado da vida com uma cerca alta” (Vigotski, 1926/2004, p.456), pois é a vida que educa.

A partir dessa consideração, Vigotski afirma que a escola deve abrir suas janelas para a vida, envolvendo-se na realidade da comunidade para realizar uma educação que faça sentido para os alunos ao mesmo tempo em que discute a realidade social. Assim, traz um fundamento importante para que a psicologia contribua para a construção de uma escola democrática e de uma educação voltada para o desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, suas propostas para a psicologia na formação do professor assemelham-se às de Wallon (1938/1979d), que afirmava que essa formação não deveria ser isolada da vida, da realidade, descontextualizada, mas referir-se à sua experiência diária em sala de aula ao adaptar o seu ensino a cada criança.

O processo educativo e o desenvolvimento humano, para Vigotski e Wallon, sempre se remetem à criança real, concreta, que se constitui em uma sociedade em um determinado momento histórico. Falar de Educação Infantil no Brasil, portanto, demanda uma compreensão da nossa realidade social e da nossa organização política. Dessa forma, na seção seguinte buscaremos compreender como essa etapa do sistema educacional foi construída e estabelecida como um direito de todos e dever do Estado.

3.3 Educação infantil no Brasil

O atendimento à infância no Brasil sempre esteve ligado à trajetória política do País e à organização do Estado e da sociedade em cada momento histórico. Nos séculos XVIII e XIX, as poucas iniciativas de cuidado infantil eram lideradas pela igreja e voltadas para a proteção e abrigo de crianças órfãs e abandonadas, filhas de escravas e prostitutas. Consistiam de entidades asilares de cunho caritativo e assistencial cuja principal finalidade era diminuir a mortalidade das crianças, fornecendo cuidados básicos e higiene. A proclamação da República, no fim do século XIX, trouxe mudanças nesse cenário. A proteção à infância tornou-se uma questão político-social de competência do Estado, além da família, devido à grande quantidade de crianças abandonadas em consequência do crescimento demográfico e do aumento da urbanização e da industrialização. Nesse período, a intervenção do Estado se concentrava mais nas classes populares e baseava-se na visão de que as crianças pobres eram seres com inclinações negativas geneticamente herdadas de seus pais. Surgiam as primeiras creches voltadas para a salvação da alma da criança e a sua submissão por meio do controle e dos cuidados básicos oferecidos

(Carvalho, 2002).

Dessa forma, a educação infantil se desenvolveu, no Brasil, marcada pela visão assistencialista de trabalho beneficente para atender às classes mais pobres. No início do século XX a presença do Estado aumentou cada vez mais nas políticas de cuidado e atenção à infância, em aliança com instituições particulares e religiosas. Era frequente a vinculação das creches, voltadas para a faixa de 0 a 3 anos, a associações filantrópicas ou órgãos de assistência e bem-estar social. Já os jardins de infância e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, apesar de frequentemente oferecidos por associações filantrópicas, faziam parte dos sistemas educacionais (Corrêa, 2007).

Lordelo (2002) salienta a importância das creches como mecanismo de promoção de igualdade de oportunidades para as mulheres na sua inserção no mercado de trabalho. Similarmente, Didonet (2001) enfatiza que o surgimento e expansão dessas instituições estão historicamente atrelados às conquistas femininas de novos espaços sociais e sua consequente dificuldade de cuidar dos filhos pequenos em tempo integral. Dessa forma, inicialmente, as creches realizavam somente cuidados físicos e de higiene. Eram apenas um lugar para as crianças ficarem enquanto suas mães estavam no trabalho, não havia um projeto educativo voltado para as suas necessidades de desenvolvimento.

Segundo o autor, a partir da década de 1940, foi sendo superada a culpabilização das mães que não ficavam com seus filhos para poder trabalhar e as creches foram consideradas uma complementação à educação familiar. A preocupação com as políticas educacionais para a infância aumentou e a criança passou a ser vista como sujeito de educação. Assim, essas instituições começaram a englobar projetos educacionais voltados para as crianças como pessoas em desenvolvimento, não mais servindo apenas como assistência às classes mais pobres. Por volta dos anos 1970, houve uma expansão da oferta de vagas nas creches, voltadas predominantemente para as camadas populares. Barreto (2004) ressalta que as classes média e alta, mesmo com a inserção feminina no mercado de trabalho, contavam com outra forma de auxílio às crianças: as babás.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma mudança significativa nesse cenário, marcada por um movimento da sociedade civil em favor do atendimento às crianças e por discussões teóricas acerca do papel de projetos educacionais para essa faixa etária. A partir desse documento, a educação infantil passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e a ter a sua qualidade avaliada pelo Poder Público. Dessa forma, esse se tornou um ponto decisivo na afirmação dos direitos da criança. Apesar dos grandes ganhos em termos desse direito, ainda se faz necessária uma constante mobilização para que a lei

se efetive na prática (Corrêa, 2007). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se soma a esse documento, reconhecendo as crianças como cidadãs em condições específicas de desenvolvimento, com direito a brincar, conhecer, querer, opinar e sonhar.

Dentro do contexto de uma sociedade que privilegia o cognitivo, as pré-escolas surgiram como uma preparação para o ensino fundamental, em oposição à creche como local de cuidados físicos e higiene. O desenvolvimento intelectual passou a ser valorizado mesmo nas crianças mais novas, porém numa perspectiva do vir-a-ser, uma preparação para o futuro. Passaram a existir projetos educativos voltados para uma preparação para a próxima etapa escolar, sem considerar as necessidades específicas dessa faixa etária em termos de desenvolvimento global (Didonet, 2001).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe uma nova concepção de educação infantil, diversa daquela de pré-escola. Nessa lei, a criança é vista como um sujeito integrado, total, constituído não mais apenas de cognição, mas também de afeto, expressão, movimento e linguagem. O objetivo da Educação Infantil, de acordo com essa lei, passa a ser o desenvolvimento da criança em todos esses aspectos, de forma integrada, em oposição à visão preparatória para as séries iniciais (Didonet, 2001). Outro aspecto da LDB ressaltado por Corrêa (2007) como essencialmente importante para a educação brasileira é a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, seguida dos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema regular de ensino, garantindo a sua gratuidade, normatização e fiscalização. A LDB passou a exigir, ainda, que os profissionais de Educação Infantil tenham formação de nível superior.

Uma mudança mais recente na legislação concernente à Educação Infantil foi implementada pela Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. A partir dessa lei, foi modificado o ano de entrada no Ensino Fundamental para os seis anos de idade, reduzindo a Educação Infantil para 0 a 5 anos e modificando o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Conforme aponta Corrêa (2007), essa alteração ainda tem encontrado dificuldades para ser implementada nas escolas brasileiras e tem gerado preocupações de várias ordens. Por ser muito recente e ainda não totalmente implantada, é necessário esperar para observar os seus impactos sobre a qualidade da Educação Infantil. No entanto, essa é uma conquista no sentido de garantir a obrigatoriedade do acesso à escola para todas as crianças.

Conforme pode ser observado no apanhado histórico da constituição da educação infantil no Brasil, os modelos de educação são modificados de acordo com a organização

social, com a concepção de criança e com os objetivos educacionais da sociedade em cada momento histórico. Na sociedade atual, a criança de zero a cinco anos já é considerada um sujeito de educação, com necessidade de um atendimento que integre tanto as demandas de cuidado e higiene, quanto de um projeto educativo voltado para as peculiaridades desse período de desenvolvimento. Entretanto, como o processo histórico não é linear, existem hoje instituições de Educação Infantil que ilustram todos os períodos relatados, apesar da LDB e da visão mais generalizada de necessidade de qualidade dessa etapa educacional.

Lordelo (2002) faz uma caracterização da Educação Infantil atual, focando nas creches, que mostra as desigualdades no atendimento às crianças de diferentes níveis sócio-econômicos. Discute, principalmente, as diferenças entre o atendimento nas instituições públicas e privadas. Nas creches públicas, que atendem majoritariamente clientela de baixa renda, o ingresso das crianças costuma ser mais precoce que nas privadas, a sua permanência geralmente é integral (oito a dez horas por dia), a organização por grupos de idade é rigorosa, há um grande número de crianças por instituição, as classes são compostas por 20 a 25 crianças (em média) e a organização das rotinas de cuidados e atividades costuma ser mais rígida. As instituições públicas geralmente apresentam um ambiente físico mais parecido com o escolar, com salas grandes e espaços delimitados. As rotinas diárias são marcadas por horários longos dedicados à higiene, alimentação e sono, intercalados por atividades pedagógicas ou livres, que ocorrem em períodos mais curtos. Há, com frequência, ações de promoção de saúde como: vacinação, exames pediátricos e profilaxia odontológica.

Já nas creches privadas, segundo a autora, as crianças ingressam um pouco mais velhas e geralmente frequentam apenas um turno; as classes agrupam de oito a quinze crianças, em média; o ambiente físico é menor e menos institucional (espaços residenciais adaptados ou decoração diferenciada); as rotinas diárias são mais flexíveis (mais liberdade de escolhas das crianças no envolvimento com as atividades e possibilidades de cardápios diferenciados); e os períodos dedicados à higiene e à alimentação são mais curtos, sendo as atividades oferecidas às crianças mais variadas. A autora ressalta que, apesar de ambos os tipos de creches terem projetos educacionais, a disponibilidade de recursos afetam o tipo e a qualidade das ações pedagógicas planejadas, bem como a formação dos profissionais.

Além desses dois tipos principais, que englobam mais de 90% das creches brasileiras, Lordelo (2002) descreve, ainda, as instituições filantrópicas, as comunitárias e as domiciliares, soluções improvisadas ainda comuns no País. As primeiras consistem de ONGs ou associações religiosas, frequentemente sustentadas por recursos públicos. As

segundas são muito variáveis, porém geralmente são vinculadas a associações de bairros, funcionam em instalações precárias, recebem alguma quantidade de recursos públicos, seus profissionais tem formação qualificação inferior e contratos de trabalho precários ou voluntários, sem muita preocupação quanto à qualidade do serviço prestado. Por fim, as creches domiciliares consistem de uma dona de casa que fornece cuidado a um grupo pequeno de crianças com auxílio financeiro do governo ou mesmo em arranjos informais entre vizinhos.

Lordelo (2002) ressalta, ainda, que as creches brasileiras se inspiram no modelo escolar na sua estrutura e funcionamento, priorizando o desenvolvimento cognitivo, apesar de a legislação brasileira salientar uma educação para o desenvolvimento integral do sujeito. Geralmente, as expectativas dos pais de classes mais abastadas se voltam para a preparação para o ensino fundamental, enquanto naquelas mais populares as expectativas se centram no cuidado e proteção das crianças. O conceito de qualidade, dessa forma, ainda é incerto. A autora afirma que o modelo educacional dessas instituições tende a ser orientado para a obediência, controle externo e execução de tarefas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas. Por volta dos cinco anos (ou até antes disso), as classes começam a adotar uma organização tradicional, com carteiras escolares, quadro de giz e tarefas escolares que muitas vezes ignoram o estágio de desenvolvimento das crianças, seu interesse e motivação.

Percebe-se, portanto, que a importância da educação infantil tem sido cada vez mais ressaltada, tendo como consequências maiores exigências ao Estado. A organização urbana e as características da vida contemporânea levam a um compartilhamento maior da educação entre a família e instituições escolares. A inserção da mulher no mercado de trabalho interfere nesse cenário e a prestação desse serviço pelo Estado tem papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na esfera profissional. É visível que, apesar da crescente valorização social dessa etapa educativa, há ainda soluções improvisadas e problemas na qualidade dos projetos educacionais voltados para essa faixa etária (Carvalho & Lordelo, 2002).

Falar de educação infantil no Brasil demanda esse reconhecimento de que nem todas as crianças tem ainda seu acesso assegurado. O direito à educação não é garantido a todos, muito menos a uma educação de qualidade, democrática, que leve em conta cada criança, a sua realidade e as suas necessidades. Nesse sentido, faz-se necessária a discussão para a garantia dessa qualidade na Educação Infantil. Neste trabalho, defendemos que essa

qualidade será possível na construção da gestão democrática, a ser analisada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS LEGAIS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DEMOCRACIA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Buscamos neste estudo construir uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas de Educação Infantil. Entretanto, vimos que o direito à educação ainda não é garantido a todos os brasileiros nem em termos de acesso a escolas de Educação Infantil, muito menos em relação a uma escola que acolha cada sujeito em sua singularidade, com suas especificidades, seja ele aluno, professor, funcionário, pai ou mãe. Construir essa possibilidade de atuação do psicólogo demanda, portanto, a reflexão sobre como a gestão democrática vem sendo implementada no país. Partiremos, nessa reflexão, da compreensão de quais são os fundamentos legais dessa gestão e de que forma esse conceito vem sendo construído nesses documentos.

4.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: fundamentos da gestão democrática

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do Art. 206, estabelece a gestão democrática da educação como princípio para o ensino nas escolas públicas. Este é o fundamento maior desse tipo de gestão no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), LDB, a partir da Constituição, enuncia esse princípio no inciso VII do Art. 3º. Esses documentos foram resultado de várias lutas e discussões condicionadas por fatores políticos, econômicos e socioculturais.

Peixoto (2009) faz um relato detalhado de como se deu a construção dessas leis, mostrando as influências dos interesses de diversos grupos sociais sobre os constituintes e congressistas. A inclusão da gestão democrática na Constituição foi um dos pontos mais polêmicos do debate sobre a educação. Havia pressões de grupos interessados na expansão do ensino privado, dos anseios populares por uma educação que rompesse com o autoritarismo do ensino da ditadura e da luta dos educadores por valorização da profissão, melhores condições de trabalho e maior autonomia no fazer pedagógico. No meio desse jogo político, a gestão democrática foi garantida como princípio, porém apenas considerada obrigatória para as escolas públicas.

Anseios semelhantes estiveram presentes nos debates da LDB de 1996. Peixoto (2009) enfatiza, principalmente, dois eixos dessa discussão. De um lado, os defensores do

ensino privado buscavam estabelecer: a educação como política de mercado; o financiamento público para a educação privada; e a gestão no sentido da fiscalização. Já os defensores da educação pública lutavam por garantir: a educação como política social; a exclusividade do financiamento público para o ensino público; e a gestão democrática como garantia do acesso, da qualidade e da participação de todos nos processos educacionais. O autor enfatiza que o fato de a tramitação da LDB encerrar-se em um governo alinhado com os ideais neoliberais teve relevantes marcas em uma lei cuja escrita foi iniciada por representantes de concepções mais progressistas de educação. Esses ideais representaram a construção de um sistema educacional com foco na produção – em oposição ao foco no ser humano – marcado pela competitividade, a rentabilidade e adaptabilidade.

Esses complexos caminhos na construção da LDB refletem-se em interpretações diversas do princípio de gestão democrática. A apropriação neoliberal desse conceito tem por objetivo diminuir a responsabilidade do Estado pela educação pública e gratuita, buscando reduzir seus investimentos e/ou reparti-los com a iniciativa privada; porém limitando a real autonomia das escolas por meio da ampliação da regulação, do controle e da avaliação (Fonseca, 2003; Peixoto, 2009). Já a concepção progressista, principalmente baseada na produção de Paulo Freire (Rossi, 2001), busca a participação ativa da comunidade a fim de promover uma escola autônoma e uma educação emancipadora, porém mantendo a responsabilidade do Estado (Barreto, 2007).

Percebe-se, assim, que o conceito de gestão democrática é dinâmico, parte de um todo condicionado por fatores políticos, econômicos e socioculturais, que marcaram a história desse conceito. Os caminhos percorridos na luta pela sua efetivação passam pelos momentos históricos da sociedade brasileira. É clara a marca do período de abertura democrática no Brasil, com constante luta de interesses políticos, influenciada pela organização da sociedade brasileira e pelos ideais dominantes nessa reconstrução de um Estado democrático. Esse conceito, construído nas lutas dos educadores, vai sendo apropriado por diversos segmentos da sociedade e influenciado pelos interesses dominantes. Dessa forma, apesar da garantia constitucional desse tipo de gestão para as escolas públicas, a forma como sua implementação se dá varia de acordo as influências sócio-históricas.

Bazílio (2008) ressalta, ainda, que apesar das conquistas alcançadas na Constituição de 1988 de um Estado presente e responsável pela garantia dos direitos, já em 1990 o ideário neoliberal assume a política brasileira a partir da eleição do presidente Collor.

Segundo o autor, estabelece-se, assim, um contraste entre as garantias estabelecidas nessa lei e a política de redução do tamanho do Estado, a não-intervenção dos governos na economia, a supressão do controle estatal sobre o mercado e a ação social tida como paternalista. Dessa forma, a forma como a Constituição vai se desdobrando em políticas públicas sofre uma profunda influência de uma concepção de qual seria o papel do Estado na garantia desses direitos.

Além disso, conforme Leles (2007) enfatiza, os direitos explicitados na Constituição são modificados no momento de sua regulamentação nos estados ou municípios da federação. As leis específicas construídas nesses espaços, a partir das determinações constitucionais, são profundamente afetadas por interesses de partidos políticos e pela forma como os governantes assumem o poder que lhe foi conferido pela coletividade. A respeito desse último fator, Mendonça (2001) ressalta:

“O governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo. Esse poder pessoal acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática. Cada secretário, cada governador ou prefeito tem o seu plano, a sua proposta curricular, a sua lei, julgando, com a arrogância típica de quem se pensa dono do cargo que ocupa, que são os seus instrumentos os que melhor respondem às necessidades da população” (p. 97).

Dessa forma, o autor aponta a cultura patrimonialista brasileira que marca a distorção do poder público em poder pessoal. O mesmo acontece no espaço da escola, vista como propriedade das pessoas que nela trabalham, principalmente daqueles que assumem papéis gerenciais. O diretor sente-se dono da escola, o professor sente-se dono de sua sala e de seus alunos, assim por diante. A forma como as pessoas concretas traduzem as leis no seu dia-a-dia e significam o poder que lhe foi concedido pelo coletivo afeta profundamente a garantia da permanência desses direitos. Daí a tradicional discrepância entre as leis e as práticas cotidianas.

O Distrito Federal traz um exemplo muito peculiar desse fenômeno, conforme apresentam Barreto (2007) e Leles (2007). Na primeira escola pública de Brasília, fundada ainda em 1957, a diretora foi escolhida através de eleição pelas professoras. Essa forma de escolha dos dirigentes não se manteve por muito tempo. Foi substituída, na implantação da primeira escola de Ensino Médio da capital, por indicação feita pelos membros da comissão criada pelo Ministério da Educação e da Cultura para administrar o sistema educacional do DF. O processo de eleição de diretores foi retomado, então, em 1985, a

partir de um acordo coletivo de trabalho firmado entre o governo e o Sindicato dos Professores. É interessante ressaltar que, nesse período, o DF ainda não tinha eleições diretas para seus governantes e foi exatamente o primeiro governador eleito, Joaquim Roriz, que cessou esse processo em 1991 (Leles, 2007).

Com a posse de Cristóvam Buarque, em 1995, a gestão democrática passou a ser uma diretriz de política pública, agora fundamentada em uma legislação distrital específica (Lei nº 957/95) e não mais em acordo coletivo. Essa lei previa a eleição para diretores, vice-diretores e membros do Conselho Escolar, que deveria ter representantes dos vários segmentos da escola. Além disso, havia uma ênfase na necessidade de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico dessas instituições, com a participação de toda a comunidade escolar. Esse governo teve o mais expressivo envolvimento democrático dos diversos atores que compõem o contexto escolar na história do DF (Leles, 2007).

Entretanto, com a volta de Joaquim Roriz ao Governo do Distrito Federal, em 1999, esse processo democrático foi mais uma vez interrompido. Mantendo a mesma denominação de gestão democrática, a escolha dos diretores das escolas passou a ser feita por meio de prova escrita e análise de currículo (Lei nº 3.086/2002). A partir dos resultados dessas duas etapas, era composta uma lista tríplice a ser encaminhada para a indicação do governador. Nos casos em que não era possível compor essa lista, o que acontecia com frequência, o diretor era empossado por indicação política. Assim, o processo democrático nas escolas públicas do DF foi se deteriorando ao mesmo passo em que o controle executivo pela Secretaria de Educação foi sendo retomado (Leles, 2007).

Monlevade (2005a) enfatiza como um dos princípios para a construção legal e existencial da democracia na vida escolar a administração democrática do sistema de ensino. Para esse autor, as práticas burocráticas, a hierarquia de poder e as resoluções desencarnadas do MEC, Secretarias de Educação e Divisões Regionais asfixiam a gestão democrática nas escolas. Além disso, afirma que o combustível mais importante para a realização dessa gestão é a transparência e a disponibilização dos recursos financeiros para essas instituições, direcionando as verbas para a efetivação das decisões do Conselho Escolar, não dos diretores das escolas. Essas são, para esse autor, as condições para que essas instituições possam realizar o exercício da democracia e, assim, alcançarem a sua autonomia.

Para Mendonça (2001), o DF:

“(...) é um típico exemplo de conformação do patrimonialismo às técnicas racionais e democráticas, que pode explicar por que motivo a gestão democrática pode existir

no complexo das normas racionais-legais de um sistema de ensino e não funcionar no mundo real controlado por ordenamentos patrimonialistas. A dimensão patrimonial continua, assim, como característica predominante do Estado brasileiro, como uma forma de dominação política adaptada, decorrente de um tipo de transição para a modernidade que se fez comprometida com a convivência entre uma sociedade fraca e um aparelho administrativo forte” (p. 99).

Percebe-se que no DF o procedimento mais comum de efetivação da gestão democrática da educação tem sido o processo de escolha dos diretores das escolas, às vezes complementado por eleição do Conselho Escolar. Entretanto, na LDB constam como princípios para as normas da gestão democrática a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Art. 14, inciso I) e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Segundo Leles (2007), a ênfase no primeiro princípio esteve presente apenas na política educacional do Governador Cristóvam Buarque. Dessa forma, a gestão democrática não se esgota na eleição de diretores, vice-diretores e membros do Conselho Escolar. Ainda que essa seja uma possibilidade de maior participação da comunidade na escola, vale a reflexão sobre como este modelo reproduz a organização sócio-política vivida no País.

O período eleitoral é o único momento de participação de grande parte da população, configurando uma delegação de poder cujo controle ainda é parcamente viável. Dessa forma, apenas os interesses de minorias da população são representados, em detrimento do atendimento às necessidades da maioria do eleitorado. Esse distanciamento das pessoas do poder, que caracteriza a democracia brasileira, é vivido no espaço escolar. Com frequência, nem os diretores e conselheiros sabem como representar esse poder coletivo, nem os outros membros da comunidade escolar sabem como se fazer representar (Leles, 2007). Além disso, acabam por estabelecer relações verticalizadas de poder, de mando e submissão, incoerentes com o ideal democrático de partilha de poder por meio da cooperação, em relações mais horizontais (Paro, 2008).

Dessa forma, reproduz-se na escola o ideal de democracia representativa vivido na esfera maior da organização social. Nesse ideal, o conceito de democracia refere-se a um arranjo político-administrativo de governo em que a burocracia suplanta a participação das pessoas, em um processo de autorização de governos. A ideia de “governo do povo” é substituída pela organização representativa, pelas normas do processo eleitoral. Dentro dessa concepção, uma democracia efetiva é aquela em que as regras de votação são cada vez mais claras e a sua apuração mais rápida e eficiente. A burocracia se transforma em única forma de controle da eficiência e transparência dos governos, tendendo a um menor acompanhamento por parte dos cidadãos do que acontece nas esferas de poder (Santos,

2003).

Já o ideal de democracia participativa visa a uma prática social, não a um método de constituição de governos. Ao invés de focar no estabelecimento de arranjos político-administrativos do poder em torno de uma elite representante, traz os indivíduos para a problematização em público dos seus anseios e projetos. Assim, a busca no governo democrático deve ser por um sistema que permita o exercício coletivo do poder político. É necessário constituir um processo livre de deliberação ampla e participativa, entre indivíduos tidos como iguais (Santos, 2003).

Essas concepções de democracia fazem também parte da escola, que não é isolada da vivência política do País. Assim, a forma como a gestão democrática se constitui nesse espaço reproduz as mesmas contradições vividas na esfera política maior. Se existe uma luta pelo direito à educação ou pelo direito de geri-la de forma democrática, isso significa que, apesar de todos os fundamentos legais, esses direitos não estão sendo contemplados no cotidiano. A existência desses documentos tão importantes não garante a sua materialização na vida real, nas práticas dos sujeitos reais.

Segundo Monlevade (2005a), a gestão democrática pressupõe a ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas e supõe a representação legítima de todos os segmentos que envolvem a escola: a direção, os professores, os pais, funcionários, alunos e a comunidade de um modo geral. Defendemos neste trabalho, portanto, que uma gestão democrática não se realiza somente pela eleição de diretores. A sua efetivação apenas por meio da democracia representativa não constrói relações mais horizontais na escola e nem uma verdadeira participação de todos os seus membros na sua gestão. Essa participação deve ser feita no cotidiano, envolvendo um debate constante das diversas ideias e expectativas que esses vários sujeitos trazem como contribuição. Dessa forma, a ênfase na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) como efetivação da gestão democrática é essencial dentro de uma concepção que busca a realização de fato de uma participação autônoma de todos os membros da escola.

4.2 Projeto Político Pedagógico: a construção da gestão democrática pela participação coletiva de todos os membros da escola

A LDB trata da necessidade de elaboração de projetos político pedagógicos segundo três eixos: flexibilidade – autonomia das escolas para realizarem seu próprio trabalho pedagógico; avaliação processual; e liberdade – pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, bem como gestão democrática do ensino público. O fato de que essa lei prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes demonstra ênfase na proposta de gestão democrática do ensino. Entretanto, percebe-se que, apesar dessa ser uma ferramenta importante para a realização dessa gestão, nem sempre é salientada nas políticas públicas educacionais. Esse fato culmina em uma concepção de gestão democrática que não é participativa, compartilhada, nem construída no cotidiano das escolas.

Além disso, os PPPs, anunciados pela LDB como obrigatórios nas escolas do país, ainda suscitam dificuldades de elaboração em diversas escolas, sendo importante a produção de discussões que esclareçam e reflitam acerca do sentido de sua existência. Para compreender melhor essa realidade, é necessário um entendimento acerca da sua definição.

Veiga (1995) considera o projeto político pedagógico como a organização de toda a escola, desde seus valores, normas e finalidades educativas, até a sua estrutura organizacional e relações de trabalho. Reúne, portanto, as naturezas política e pedagógica da educação. A autora salienta que esse não é um mero agrupamento de planos de ensino e atividades diversas, nem um documento que deve ser produzido como cumprimento a uma exigência burocrática e arquivado na escola ou encaminhado a autoridades educacionais. A intenção é que seja produto de um espaço de negociação de interesses de todas as pessoas que constroem a escola diariamente, ou seja, os seus profissionais junto com alunos e seus pais. Assim, a todo momento ele se constrói e é vivenciado por essas pessoas. É um grande norteador de todas as ações que compõem a prática educativa, baseado em um compromisso coletivo.

Essa noção de compromisso coletivo demonstra a visão de unidade político-pedagógica que permeia essa definição do PPP. Para Veiga (1995), qualquer planejamento pedagógico se relaciona intimamente com um compromisso político com interesses de determinados grupos sociais, com um projeto de sociedade. Dessa forma, para a autora, a natureza política do PPP precisa estar clara na explicitação dos compromissos educativos e objetivos propostos pela comunidade escolar com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Esse aspecto político do PPP refere-se ao ideal de organização da sociedade almejado, uma vez que toda prática educativa é permeada por ideais políticos e filosóficos.

Essa questão retoma a importante ideia desenvolvida por Freire (1987) de que nenhuma educação é neutra, mas sempre carregada de ideologias. O mito da neutralidade

é, em si, ideológico, pois busca tornar estáticos os processos históricos, para que não haja reflexão sobre eles, para que sejam assumidos como naturais, imutáveis. Segundo esse autor, a educação é um ato político, não há neutralidade na pedagogia. Um projeto educativo demonstra sua ideologia em todos os aspectos de cada ação pedagógica: nos objetivos, na organização da sala de aula, na postura do professor frente ao aluno, no conteúdo abordado, nas relações profissionais e trabalhistas e assim por diante. Todos esses elementos refletem uma intenção política e afetam a maneira como os estudantes percebem a educação e a realidade.

Além da dimensão política, Veiga (1995) ressalta que a natureza pedagógica do PPP está expressa na intencionalidade da escola, no ideal de educação que fundamenta a definição de práticas educativas e a organização escolar necessária para efetivar esses propósitos. Essas práticas devem ser construídas a partir do conhecimento dos alunos, situando a sua pedagogia nas condições reais do grupo que se apresenta. Essa ideia também pode ser retomada em Freire (1987), que afirmava que o trabalho do professor tem que partir da realidade do educando para a reflexão sobre o conhecimento sistematizado pelos intelectuais. O professor e os alunos, juntos, criam e recriam esse conhecimento através da reflexão sobre a sociedade e sobre a própria realidade. O autor critica práticas pedagógicas que transmitem o conhecimento sem conexão viva com a realidade, isolado do cotidiano, como verdade incontestável, imutável, imóvel. Propõe uma reflexão sobre o conhecimento, partindo da premissa de que ele está em movimento, é dinâmico, tem passado, presente e futuro. Assim, não é incontestável, não é a verdade, pode ser repensado e recriado. Ele faz, portanto, parte do cotidiano, é uma abstração conceitual da realidade concreta. O autor considera que perceber que o conhecimento se refaz dentro da escola é perceber o próprio poder de refazer a sociedade. Assim, demonstra o seu ideal de educação libertadora, que visa à transformação da sociedade.

Essa compreensão de que uma prática educativa tem de partir dos conhecimentos e da realidade dos alunos é fundamental para a implementação do PPP. Assim, os alunos também participam na construção desse projeto, sendo ativos no fazer educativo. Neste trabalho, buscamos enfatizar que o processo educativo envolve indivíduos em processo de desenvolvimento tanto cognitivo como afetivo na sua constituição de personalidade. Nesse sentido, a proposta pedagógica deve sempre considerar o impacto que provoca nos seus alunos de forma integral, de modo a se adaptar às suas necessidades.

Concebemos a escola, portanto, como um espaço de desenvolvimento subjetivo do indivíduo e de socialização, construção e reconstrução dos conteúdos já elaborados pela

humanidade; sem perder de vista que ela é uma instituição social que reproduz o *status quo* da sociedade em que se insere, sendo marcada pelos preconceitos sociais (Patto, 1987; Souza, 2005). Cumpre, assim, as funções de educar os alunos para que se tornem indivíduos com conhecimento e com cultura geral; formar pessoas aptas a se inserir na vida profissional; e realizar uma educação para a cidadania que necessita um projeto, um objetivo a ser alcançado, tanto por parte da pessoa que se educa, quanto pela comunidade que educa. A instrução sem educação e o desenvolvimento das qualidades profissionais sem a dimensão cívica podem produzir indivíduos ainda mais antidemocráticos que os sem estudo. Saberes e competências podem também ser colocados a serviço das piores ambições destrutivas de si e do outro. Uma escola, por exemplo, que tem estabelecida sua concepção de cidadania, inclui no seu currículo elementos como a solidariedade, justiça e paz e exclui o individualismo, a competição que menospreza o outro e o egoísmo. Dessa forma, o papel de todos na escola é preparar cada um para o exercício de suas responsabilidades, na prática cotidiana institucional com seus direitos. Mais do que transmitir valores, é exercê-los.

A unidade político-pedagógica permite que o PPP se estabeleça como possibilidade permanente de reflexão sobre as demandas da realidade escolar, em busca de alternativas às dificuldades encontradas. Constrói-se, assim, uma vivência democrática no cotidiano, um exercício da cidadania por meio da participação de todos os membros da comunidade escolar na construção e reconstrução diária desse projeto. Veiga (1995) afirma a necessidade de substituir: a organização hierárquica pela horizontalidade do poder; a percepção fragmentada da realidade, pela visão integral da escola e dos objetivos a realizar; a divisão rígida do trabalho pela ação solidária em direção ao alcance dos objetivos definidos coletivamente. A construção do PPP requer democratização do processo de tomada de decisões, levando em conta condições de vida e de trabalho, vivências e sentimentos, cultura e qualificação dos professores. Requer, ainda, o resgate da escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo. A autora ressalta, também, que a construção de uma escola mais democrática, plural, aberta demanda superar os conflitos, eliminando relações competitivas e autoritárias.

A construção de um espaço democrático realmente demanda a superação de relações competitivas, de uma hierarquia verticalizada de mando e submissão e de práticas autoritárias. Entretanto, cabe aqui a reflexão sobre a questão da superação dos conflitos no exercício cotidiano da democracia. Segundo Coimbra (1989), a criação e aumento paulatino de espaços de luta dentro da escola só é possível a partir de um trabalho que não

camufle nem neutralize os conflitos e contradições que nela surgem. Muitas vezes, esses conflitos são a possibilidade de emersão dos não-ditos presentes nas relações interpessoais. Superá-los pode consistir em um silenciamento de denúncias que são fundamentais para a construção democrática. Mais do que superar conflitos, é necessário construir espaços de diálogo que abarquem a diversidade de opiniões, a igualdade na participação e a possibilidade de trazer à tona quaisquer situações de opressão.

Freire (1996) apresenta o diálogo como grande ferramenta de transformação, pois invalida a dominação e ilumina a realidade. É através dele que se dá a reflexão, a crítica e a possibilidade de recriar a sociedade. O autor ressalta a importância da humildade para um diálogo em que as diferenças não sejam transformadas em relações de submissão, mas sim de uma assimetria que pode favorecer a troca. A negociação democrática pressupõe se colocar junto aos outros em busca de um consenso. Entretanto, ele não pode ser imposição da vontade da maioria, como frequentemente se concebe a decisão democrática. Essa imposição não parte da tentativa de esclarecimento das divergências, mas sim da submissão das minorias. O exercício democrático tem que ser de construção de relações cooperativas, solidárias e acolhedoras em busca de uma compreensão das diferenças. Realizar essa construção é um desafio, porém é mais um passo na busca por um exercício cotidiano da democracia.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico assume um papel de protagonista, como mecanismo importante de trabalho coletivo e participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, bem como meio de construção, observação, reflexão, sistematização e avaliação do processo pedagógico, voltado para as necessidades e anseios políticos, sociais e culturais de cada comunidade (Brandão, 2003). Ele é um importante mecanismo de trabalho coletivo, que permite a constituição da identidade da escola, de posicionamentos políticos e diretrizes de trabalho coerentes com cada realidade. Portanto, é preciso a consolidação de um processo de reconhecimento da possibilidade de autonomia na construção do PPP pelos diferentes segmentos da escola.

A identidade da escola é historicamente construída e sua realidade pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade. Ao reconhecer a importância da história da instituição na constituição de sua identidade, os diferentes segmentos contribuem para se pensar que, da mesma forma que a realidade é construída, ela pode ser modificada pela ação coletiva dessa comunidade. A autonomia aqui é entendida, portanto, como uma construção que depende sempre de um outro (Freire, 1996). Mesmo reconhecendo que cada escola, com seu nome, com sua história e com sua proposta pedagógica vai

construindo sua autonomia para decidir sobre como resolver seus problemas, este processo de conquista da autonomia depende e deve contar a cooperação das autoridades governamentais e da comunidade.

Dessa forma, a participação de todos os membros da escola no seu dia-a-dia é fundamental. Somente professores, alunos, famílias e funcionários da escola, juntos, podem realizar uma gestão democrática. Monlevade (2005a) ressalta que:

“O professor e o funcionário precisam abdicar de seu corporativismo; os pais precisam superar seu comodismo; os alunos precisam conquistar o exercício de sua liberdade de aprender: de aprender ciência, de cultivar a arte, de praticar a ética.

Não abrir mão de seus dias e horas letivos, que lhes garantem o direito de crescer na cultura e no saber. Embora a Proposta Pedagógica deva ser cientificamente assessorada pelos profissionais da educação, ela deve ser elaborada e avaliada por toda a comunidade escolar, presidida pelo Conselho [Escolar]” (pp. 29-30)

Com relação à participação dos pais, a escola deve reconhecer a importância da família na constituição do indivíduo, mas não pode vê-la como a única determinante dessa constituição. A família é o primeiro meio social do sujeito (Wallon, 1954/1979e) e, na nossa sociedade letrada, a escola torna-se uma instituição que vem ampliar as possibilidades de satisfação das necessidades desse sujeito. Portanto, família e escola não podem ser vistas como momentos de oposição ou de disputa para ver quem é a maior responsável pela educação dos alunos, pois ambas são necessárias na sua constituição na nossa sociedade. Desse modo, a escola deve apoiar a família e ser apoiada por ela, e não substituí-la. Da mesma maneira, a família não deve querer transferir suas responsabilidades para a escola exigindo do professor que desempenhe o papel dos pais. A escola tem um papel fundamental na formação do cidadão, principalmente, no que se refere à transmissão do conhecimento formal, mas tem, também seus limites. É preciso que haja um respeito mútuo entre escola e família e para tanto o diálogo é fundamental (Pedroza, 2003).

Vemos em Monlevade (2005b) que a inclusão dos funcionários nas discussões do PPP é permeada por uma ideologia implícita de separação histórica em termos de hierarquia e autoridade. Assim, estes são frequentemente excluídos do processo da gestão democrática. Esse autor se contrapõe a essa exclusão, partindo do princípio de que o funcionário da escola pública é um cidadão, educador, profissional e que deve participar da gestão da escola:

“Aos professores compete o papel de garantir a aprendizagem dos alunos, por meio das atividades de ensino. Às merendeiras, a educação alimentar; aos encarregados da limpeza e manutenção, a educação ambiental; às auxiliares de bibliotecas, de laboratórios, de vídeos, a educação para a cultura, para a comunicação, para o lazer; aos que trabalham nas secretarias, a educação para a gestão democrática, para a

responsabilidade cidadã” (Monlevade, 2005b, p. 67).

Entretanto, o autor ressalta a necessidade de formação desses funcionários no sentido da profissionalização para se tornarem técnicos em suas áreas, compreendendo o seu campo de conhecimento, a metodologia da sua função educativa específica e a proposta pedagógica da escola onde atua. A valorização desses profissionais passa pela compreensão das suas atividades não como meio, apenas um suporte, para o trabalho pedagógico, mas sim como atividades importantes para uma educação integral. Eles oferecem um olhar para a escola sob uma perspectiva diferente dos outros segmentos que traz importantes contribuições ao fazer democrático, preocupando-se com a gestão da totalidade material da educação escolar. O seu trabalho não está ligado diretamente à prática pedagógica dentro de sala de aula, porém está integrado ao PPP da escola, cumprindo funções essenciais para o seu andamento (Monlevade, 2005b).

A ênfase no projeto político pedagógico como resultado da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar mostra que ele não pode ser apenas um conjunto de planos e projetos de professores, muito menos um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa para ficar arquivado na secretaria da escola. Ele deve estar em sala de aula, como um produto específico que reflete a realidade escolar, situada em um contexto social mais amplo que a influencia e é por ela influenciado. Trata-se, portanto, de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, necessitando da participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional. Dessa forma, torna-se de fundamental importância a criação de um espaço institucionalmente reconhecido, de discussão permanente acerca do PPP. Cada escola constitui-se, pois em uma instituição com objetivos próprios que agrega em torno de si uma comunidade heterogênea repleta de contradições. Nesse sentido, o PPP deve propor ações que visem a construir a escola como um espaço de diálogo democrático e de educação e desenvolvimento de toda a sua comunidade.

Realizar essa construção é um desafio, porém é mais um passo na busca por um exercício cotidiano da democracia. A discussão dos direitos não pode passar por uma objetivação que perca a noção dos sujeitos envolvidos nesse fazer. Essa vivência cotidiana é permeada pelas contradições inerentes ao desenvolvimento humano. Esse ser humano concreto estabelece relações interpessoais que são marcadas por uma organização social também contraditória. Dessa forma, a intenção é desenvolver um olhar para a maneira como essas leis e esses direitos ganham forma na vida diária das pessoas. Atualmente, a discussão acerca da Educação para os Direitos Humanos parece buscar uma reflexão a

respeito dessa materialização, enfatizando os sujeitos em sua construção cotidiana pelas pessoas que compõem a escola. Trataremos dessa questão em seguida, com objetivo de aproximar o nosso olhar para o desenvolvimento dos sujeitos nas e pelas relações que estabelecem na escola na construção cotidiana da gestão democrática.

4.3 Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma construção coletiva da gestão democrática no cotidiano da escola

A discussão da educação para os direitos humanos (EDH), no que concerne à questão da democracia na escola, nos ajuda a pensar em uma forma de construir um maior espaço para a participação de todos. Atualmente, a legislação que trata da educação brasileira tem se voltado para essa questão a partir de todo um cenário internacional de mobilização para a efetivação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que completou 60 anos recentemente (Viola, 2010). Um dos documentos decorrentes dessa mobilização é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) lançado em 2007 como resultado de um processo de elaboração iniciado em 2003. A partir desse documento, vários programas e projetos foram criados para formar educadores e gestores do sistema de ensino e sensibilizá-los na construção de ações de e para os direitos humanos (Zenaide, 2007).

O PNEDH foi criado a partir de um debate sobre os direitos humanos marcado pela luta do reconhecimento dos direitos coletivos e não apenas os individuais, incluindo todas as vozes não hegemônicas. Ele se baseia na ideia de que:

“A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos e ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social” (PNEDH, 2007, p. 25).

A partir dessa ideia, compreendemos a noção de direitos humanos atrelada a uma prática emancipatória e contrária a qualquer forma de dominação, sobreposição de um grupo, indivíduo, cultura em relação a outro. Todos tem de ser vistos como sujeitos de direitos e cidadãos em construção. Para isso, é necessário, além de relações democráticas, o tempo para a aprendizagem da democracia (Monlevade, 2005a). É preciso aprender a viver e a cooperar com os outros, a conviver, pois não se escolhe com quem conviver, mas é essencial fazê-lo para construir a democracia. Mendonça (2010) ressalta que a percepção

da igualdade de todos na diferença e na diversidade não acontece espontaneamente. Reconhecer o outro como um igual é uma construção que demanda lembrar, discutir e aperfeiçoar esse reconhecimento a todo momento no processo permanente de educação das pessoas. Dessa forma, a EDH ganha papel central na construção e na luta política pela igualdade de direitos.

Um dos elementos centrais dessa concepção é expresso no PNEDH da seguinte forma: “A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (2007. p. 25). A EDH, portanto, deve ser entendida como processo, compreendendo que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Dessa forma, se estende como uma realização e não como um evento, um produto. A noção de processo requer momentos diversos e complementares que estejam articulados entre si por algum ou vários eixos. Espera-se que seja sistemático, ou seja, que articule os vários momentos, as várias estratégias e as várias dimensões da educação. A multidimensionalidade traduz a complexidade das exigências da Educação em Direitos Humanos, o que requer o reconhecimento de que há fatores de várias ordens implicados na sua concretização.

Essa noção de processo está presente também no entendimento de que os sujeitos de direitos não se encontram prontos e disponíveis, estão em formação, em construção. Falar de sujeitos de direitos é reconhecer a presença do ser humano como ser cuja dignidade é uma construção dada *na e pela* interação com outros sujeitos. Dessa forma, não são unidades fechadas, são relação e, por isso, multidimensionais. São *com* os outros, nunca *antes, depois, sobre* ou *sob* os outros:

A implementação da EDH passa por um movimento de afirmação do direito de todos à educação e por uma denúncia às suas violações. Conforme já vimos, a mera criação de instrumentos de lei não garante a transformação das leis em práticas cotidianas. Apesar das garantias dadas pela Constituição e tantos outros fundamentos legais, ainda há no nosso país milhões de cidadãos analfabetos. Esse fato demonstra claramente que a existência por si só dessas leis não garante a efetivação dos direitos. É preciso exercer as leis no cotidiano, nos diferentes contextos de atuação, podendo até modificá-las e criando novas de acordo com as necessidades apresentadas pela complexidade das relações sociais. Dessa forma, esse movimento precisa ser contínuo e diário, a fim de garantir a sua efetivação:

“(…) a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que

afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito à tolerância à diversidade (Dias, 2007, p. 454).

A discussão do respeito aos direitos humanos, mais especificamente ao direito à educação, passa por um movimento constante do universal ao individual, já que não é possível garantir a igualdade sem tolerância à diferença. Essa concepção, levada ao cotidiano escolar, exige a criação de um espaço de diálogo, em que o respeito e a escuta ao outro são fundamentais. As relações dentro da escola precisam ser horizontais e considerar a construção de saberes a partir da contextualização e problematização da realidade dos vários atores que compõem o espaço escolar. É necessário promover práticas educativas de socialização para a construção de uma sociedade em que todos tenham os seus direitos respeitados. Assim, no bojo da noção de EDH, destaca-se o ideal de democracia (Dias, 2007).

A ideia de que a educação em direitos humanos precisa ser construída por meio do diálogo democrático dentro da escola também é enfatizada por Silva (2010), quando propõe ações para o fortalecimento da EDH no Brasil: “Para que todo esse processo ganhe dimensão e fortalecimento, é necessário ser construído com a participação de todos os que fazem a escola e a elaboração do Projeto Político-pedagógico que norteia o trabalho escolar” (p. 61). Com base nessa reflexão, é possível perceber a fundamental importância da gestão democrática na elaboração de projetos educativos que contemplem os direitos humanos e promovam a construção de uma sociedade organizada sobre o respeito à igualdade e liberdade de todas as pessoas.

Candau (2007) enfatiza a importância do cuidado com os conceitos no campo dos direitos humanos, caracterizado por uma forte polissemia. Essa autora destaca dois enfoques principais, semelhantes àqueles identificados anteriormente nas concepções de gestão democrática. O primeiro é marcado pela ideologia neoliberal, que visa melhorias à sociedade sem seu questionamento nem transformação do modelo vigente. Enfatiza os direitos humanos em relação aos direitos individuais, civis e políticos, estes vistos como a participação nas eleições, ou seja, a reafirmação da democracia representativa e o distanciamento da prática política cotidiana. Em relação à educação, tem por objetivo formar sujeitos economicamente úteis e politicamente dóceis. Encontra seu aporte teórico na pedagogia construtivista. De forma diametralmente oposta, o segundo enfoque é marcado por um questionamento da organização social e por uma perspectiva dialética. Este visa empoderar os sujeitos e transformar o modelo social vigente. Em relação aos

direitos humanos, a ênfase fica nos direitos sociais e econômicos para que os civis e políticos sejam viáveis, valorizando uma participação ativa dos cidadãos e a construção da democracia no cotidiano. No plano educacional, privilegia a interdisciplinaridade para a promoção de uma visão crítica sobre a construção de conhecimento e busca implementar essas práticas educacionais por meio de uma pedagogia crítica fundamentada no construtivismo sociocultural (Candau, 2007).

Congruente com esse segundo enfoque, enfatizamos o conceito de democracia como a participação de todos os sujeitos implicados e a garantia de voz pela constituição de espaços de diálogo. O essencial não é o voto, ou seja, a sondagem do desejo da maioria e posterior imposição desse desejo à minoria, mas sim a negociação pela escuta, acolhimento e reconhecimento do outro e de suas diferenças. As práticas e decisões precisam ser construídas coletivamente para a efetivação da democracia por meio das relações entre os sujeitos. Sendo assim, no plano da gestão democrática da educação, é necessário buscar efetivar a construção coletiva do PPP.

A dificuldade que se tem em estabelecer esse tipo de negociação democrática apenas reafirma a necessidade de educar para a democracia, de realizar esse exercício cotidiano de acolhimento e aceitação das diferenças, sem submissão de si nem de outros. Gadotti (1997) afirma que “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão” (p. 49). Assim, enfatizamos que as leis, bem como suas implicações nos planejamentos pedagógicos, precisam ser materializadas nessas relações interpessoais, nas vivências cotidianas de um espaço escolar democrático.

Entretanto, há muitos modismos que permeiam os ideais de “educar para a democracia” e “formação da cidadania”. Perrenoud (2004) aborda essa questão alertando para o fato de que existe uma incoerência constante nas escolas entre a proposta de educação para a cidadania e a sua prática cotidiana. Muitas vezes, esse ideal é transformado em conteúdos a serem repassados aos alunos para que conheçam os seus direitos e deveres, buscando uma obediência submissa. Essas escolas acabam por produzir uma educação moral impositiva, em que as questões éticas e morais não são construídas pelos professores junto aos alunos no dia-a-dia de sala de aula. Não é criada a possibilidade de análise crítica da sociedade, apenas a sua reprodução pela aprendizagem de conteúdos e comportamentos a serem seguidos. Existe um tipo de moral, considerado correto, que é imposto aos educandos a partir apenas das escolhas, desejos e objetivos dos professores ou

coordenadores. Assim, a educação para a democracia é descolada do exercício democrático.

A educação para a cidadania não pode estar só no projeto, ou nos livros, ou em objetivos impostos aos alunos. Não é pela imposição que a noção de direitos e deveres será construída, muito menos essa é uma forma efetiva de fazer valer as leis. Muitas ações em sala de aula são determinadas sem questionamentos com base na compreensão discutida no capítulo anterior de que os adultos, enquanto responsáveis pelos “menores”, é que decidem. Na maioria das vezes, isso se manifesta em autoritarismo que acaba por ensinar a submissão do aluno ao professor, do professor às autoridades, ou seja, ao mais forte. A escola deve ser o lugar da construção do respeito recíproco em busca da introdução dos princípios dos direitos e das regras construídas nas interações entre os indivíduos envolvidos.

Além disso, Perrenoud (2004) ressalta a incoerência entre o ideal que sustenta a proposta pedagógica e a postura do professor em relação ao aluno. A imposição expressa claramente uma verticalidade nessa relação, o que não coaduna com o princípio democrático. A partir disso, pode-se concluir que é fundamental a implementação da democracia no cotidiano da escola a fim de realizar uma educação democrática. A democracia precisa estar em todos os níveis do contexto escolar desde a maneira como as relações interpessoais se estabelecem, passando pela forma como o currículo é construído até a organização da escola e da sala de aula. Em síntese, é preciso coerência entre a proposta pedagógica e sua organização política e social.

Para assegurar o objetivo da educação para os direitos humanos, a educação deve ter como base a participação do indivíduo no movimento do progresso histórico e deve buscar se fundamentar em pressupostos científicos, salientando o papel das relações e do trabalho social. É preciso perceber no cotidiano escolar seu potencial transformador e questionador da sociedade e sua dimensão progressista. Certamente não será a escola sozinha que irá construir todos os direitos humanos, porém encontram-se no interior da escola forças atuando para as transformações da própria escola e da sociedade. A formação do cidadão não pode, nem deve, ser de forma puramente espontânea e absolutamente livre. De acordo com a visão social e histórica do homem, criticamos toda pedagogia que queira realizar um princípio de liberdade para formar um indivíduo em si, isolado dos outros.

Heller (1970/2004) nos auxilia na compreensão das contradições que permeiam as ações dos indivíduos na medida em que se constituem na estrutura da vida cotidiana. A autora ressalta que o indivíduo nasce imerso em seu cotidiano genérico e estabelece com

este uma relação dialética: não se resume inteiramente à sua cotidianidade, mas não pode desvincular dela a sua constituição particular. A sua singularidade é composta tanto por essa particularidade, quanto pela sua manifestação genérica. O seu aspecto particular se caracteriza pela unidade e irrepetibilidade. Já o segundo aspecto é produto, ao mesmo tempo em que é manifestação, das relações sociais, o que significa que carrega em si a história da humanidade. Sobre essa relação, Heller (1970/2004) afirma que a convivência entre particularidade e generalidade nem sempre se dá de forma clara e consciente, devido aos processos de manipulação e alienação social.

A alienação da vida cotidiana acontece pela absolutização e cristalização dos movimentos que o ser humano estabelece em sua vivência: nas ultrageneralizações, nas analogias, no comportamento por precedentes, na imitação, ou nos juízos provisórios. Essa alienação constitui um abismo entre o homem genérico e suas possibilidades individuais, entre sua produção humano-genérica e sua participação individual consciente nessa produção. Dessa forma, os indivíduos nem sempre tem ciência de que podem elevar-se acima da prática cotidiana, por meio de suas escolhas particulares. Essas escolhas são marcadas por seus juízos morais individuais, bem como por sua atividade humano-genérica, o que lhes possibilita a transformação de sua realidade social, gerando consequências para a cotidianidade (Heller, 1970/2004).

Essa autora nos ajuda a compreender as raízes que explicam o surgimento do abismo entre a possibilidade de transformação da realidade escolar brasileira e a efetiva concretização desse processo. Essa concretização demanda a participação dos indivíduos imersos nas comunidades escolares, em manifestação de autonomia, consciência de seu poder de transformação e conhecimento da realidade historicamente construída de sua atividade. Dessa forma, é preciso entrar em contato com os conteúdos trazidos por todos os segmentos da escola, salientando que esses se inscrevem em um longo processo histórico de construção das identidades individuais e da própria escola. Vale a pena ressaltar que esse processo é marcado por relações de autoridade e por forças de interesses políticos de manutenção do *status quo* com que todos contribuem de variadas maneiras. A realidade e a identidade escolar são historicamente construídas e influenciadas por todos, dessa forma é preciso despertar a ideia de que a realidade construída pode também ser modificada pela atuação coletiva da comunidade escolar.

Wanderer e Pedroza (2010), a partir de uma experiência em psicologia escolar na construção do PPP em uma escola pública, analisam a escola por meio dessa elaboração de Heller. Discutem a possibilidade de a dificuldade na produção coletiva e democrática dos

PPPs se relacionar com a alienação da vida cotidiana. Segundo as autoras, essa alienação impossibilita que os indivíduos se retirem dos sistemas em que estão imersos, que lancem um olhar crítico sobre eles. Dessa forma, não se enxergam como atores e transformadores a partir de posicionamentos políticos, que são característicos da atividade humano-genérica. A partir dessa constatação, refletem sobre as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar junto à comunidade escolar de forma a permitir uma tomada de consciência que possibilite a elevação acima da vida cotidiana.

As principais ações do psicólogo escolar ressaltadas por Wanderer e Pedroza (2010) como importantes nesse processo são: a criação de espaços de diálogo que tragam à tona os conflitos muitas vezes silenciados nas relações cotidianas; a mediação das falas dos diversos membros da escola no sentido de explicitar as amarras que imobilizam a construção coletiva do PPP; o resgate da história da instituição a fim de consolidar a sua identidade; e o desvelamento das relações de poder e hierarquização, caracterizadas pelo distanciamento histórico entre a equipe pedagógica e os outros funcionários da escola. As autoras demonstram a importância dessas intervenções para elevação do grupo acima da prática inconsciente da vida cotidiana, permitindo a manifestação das particularidades individuais e a construção de possibilidades de ação novas e transformadoras que alteram seu próprio cotidiano.

Wanderer e Pedroza (2010) esclarecem, entretanto, que o papel de mediação desenvolvido pelo psicólogo escolar não pode sobrepor ao outro os seus conhecimentos de autoridade científica, devendo permitir-se estar com o outro nessa vivência e na análise dos conflitos. Estar junto aos outros membros da escola passa pela compreensão de que todos não participam de maneira igual. É necessário sempre pensar as peculiaridades de cada pessoa e a sua função enquanto segmento da comunidade. Dessa forma, o psicólogo pode assumir o papel de buscar, assim como o professor em sala de aula com os seus alunos, uma organização do ambiente que promova o desenvolvimento de todos para uma melhoria da qualidade do ensino. O ideal de democracia participativa precisa ser sempre reafirmado, ressignificado e reinventado nas relações entre os indivíduos.

Dessa forma, o psicólogo pode contribuir ao processo de gestão democrática pela participação e compromisso social junto a todos esses atores do contexto escolar. De acordo com o apresentado neste trabalho, defendemos que esse profissional, a partir da sua formação teórico-prática fundamentada em pressupostos do materialismo dialético, pode trazer importantes contribuições: um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, a compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, a escuta dos não-ditos presentes

nas falas das pessoas e sua atuação na mediação das relações interpessoais. Assim, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos do contexto escolar de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos.

Considerando essas questões e entendendo que “a Educação, enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (Meira, 2000, p.60), defendemos a importância da atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática da escola. A partir dessas ideias, nos propusemos neste trabalho a trazer uma experiência de atuação em psicologia escolar em uma Associação Pró-Educação para, com base na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, construir uma proposta de atuação desse profissional para a gestão democráticas nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF.

III – OBJETIVOS

Este estudo tem como principal compromisso realizar uma produção científica em psicologia que contribua para a construção de uma educação pública democrática e de qualidade. Dessa forma, parte de uma experiência de trabalho da pesquisadora como psicóloga escolar em um contexto específico, a Associação Pró-Educação, para, fundamentado nos direitos estabelecidos pela Constituição e pela LDB, realizar uma reflexão crítica e construtiva sobre a atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do Distrito Federal.

Sendo assim, nossos objetivos específicos são:

1. analisar o papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação no processo de gestão democrática;
2. investigar o trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF;
3. construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil.

IV – METODOLOGIA

1. Considerações Metodológicas

O objetivo que guia primordialmente este estudo é a construção de uma proposta de trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática de escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Esse objetivo parte da compreensão de ciência como uma prática engajada com um compromisso social, ressaltando que a produção de conhecimento não pode prescindir da reflexão política. Essa compreensão fundamenta-se nas teorias de Vigotski e Wallon, que viam no materialismo dialético a base para desenvolver uma psicologia que buscasse respostas efetivas para os problemas da humanidade, com base em uma concepção de ser humano concreto, produto e produtor de sua história. Assim, não viam distanciamento entre ciência e política, assumindo a responsabilidade da ciência na construção de uma nova sociedade. Esse compromisso é contemplado neste estudo, que busca contribuições da psicologia para a efetivação do direito constitucional de todos os membros da escola participarem ativamente no seu processo de gestão.

Sendo assim, buscamos construir uma proposta metodológica coerente com esses pressupostos, em um estudo dos sujeitos na sua totalidade, sem perder as contradições inerentes ao seu desenvolvimento. As teorias de Wallon e Vigotski fornecem base para a superação de dicotomias, compreendendo o desenvolvimento humano enquanto processo, em sua historicidade. Essa compreensão demanda uma superação da ciência descritiva, buscando a explicar a gênese dos fenômenos, a sua natureza e origem por trás da sua aparência externa.

Dessa forma, este estudo foi construído como uma tentativa de desenvolver um fazer científico que contemple a especificidade dos contextos da pesquisa, a singularidade dos participantes e a subjetividade do pesquisador. Contrapõe-se, portanto, à ideia de neutralidade científica, que se baseia em uma separação sujeito-objeto que tem por implicações uma perda do sujeito concreto em complexidade e um silenciamento do indivíduo pesquisado. Assim, propõe-se à busca por um fazer metodológico que considere a experiência e a curiosidade do pesquisador no encontro com seu objeto de pesquisa, estabelecendo um diálogo com os sujeitos pesquisados de forma interativa, motivada e intencional.

Sendo assim, a definição do objeto de pesquisa antecede a escolha metodológica e o método se constitui na relação com esse objeto (Vigotski, 1931/2000a). Ao conceber o desenvolvimento humano enquanto algo dinâmico e em constante transformação, percebe-se que a pesquisa com seres humanos demanda uma metodologia que contemple esse movimento tanto dos sujeitos pesquisados quanto do pesquisador. O momento da investigação é também um momento de intervenção que pode provocar nos participantes e no pesquisador novas reflexões que são colocadas nos diálogos da pesquisa.

Assim, concordamos com a afirmação de González-Rey (2002) de que o pesquisador se compromete ativamente com a construção do conhecimento, produzindo ideias e tomando decisões teórico-metodológicas. Em vários momentos, ele pode ser levado por rumos inesperados, revendo sempre as suas escolhas. Dessa forma, a pesquisa pode assumir diferentes caminhos e formas complexas e contraditórias, alcançando áreas de interesse do pesquisador que não poderiam ter sido previstas no começo da pesquisa. O espaço da pesquisa, assim, contempla a espontaneidade e a possibilidade de emergência do novo. O ato de pesquisar envolve uma relação entre sujeitos, pesquisador e pesquisados, que levam para o contexto de pesquisa as suas opiniões, ideias, emoções e intuições. O conhecimento é construído, portanto, juntamente com os sujeitos pesquisados, a partir desse espaço de interlocução, reflexão e intervenção.

2. A proposta metodológica deste estudo

Para realizar este estudo, sobre o papel do psicólogo escolar na gestão democrática de escolas de educação infantil, utilizamos uma abordagem metodológica baseada nas considerações apresentadas anteriormente, contemplando as especificidades do objeto investigado. Tivemos a intenção não só de refletir sobre a situação, mas também de elaborar uma possibilidade de atuação desse profissional na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil.

Este trabalho começou em 2007, a partir de discussões acerca da atuação como psicóloga escolar da Associação Pró-Educação. Esse contexto peculiar proporcionou muitas reflexões sobre a construção cotidiana da gestão democrática e sobre que papel esse profissional deveria assumir na implementação diária dessa forma de gestão. Dado o nosso compromisso com a construção de uma educação pública democrática e de qualidade, não quisemos nos restringir a esse contexto. Passamos, assim, a pensar em formas de

compreender o contexto das escolas públicas neste estudo a fim de construir um papel do psicólogo escolar na promoção da gestão democrática dessas escolas.

Sendo assim, esta pesquisa consistiu de dois momentos: o primeiro, voltado para a investigação do papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação e o segundo, focado no levantamento de como se dá a atuação desse profissional na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto. Optamos, para facilitar a compreensão, por descrever nosso percurso metodológico separando esses dois grandes contextos da pesquisa: a Associação Pró-Educação e as escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF.

2.1. Associação Pró-Educação

2.1.1. Contexto

A Associação Pró-Educação é um contexto de pesquisa muito rico e complexo, constituindo-se em uma experiência única de educação. Dessa forma, decidimos por incluir um detalhamento da sua história, organização e projeto político pedagógico nos Resultados e Discussão deste estudo. Esse é um elemento importante para o entendimento desse contexto e das informações obtidas nesse trabalho. Como não seria possível fazê-lo nesta seção com tal nível de detalhamento, faremos, aqui, apenas uma explicação um pouco mais breve e geral.

A Associação Pró-Educação surgiu em 1982 a partir da insatisfação dos pais com o sistema de educação mais tradicional de Brasília, se propondo a ser um espaço de formação não só de crianças, mas de pais e dos profissionais que nela trabalham (Pulino, 2001a). Ela engloba uma escola de Educação Infantil e um Centro de Convivência com a finalidade de estimular o partilhamento desse espaço e a vivência coletiva dessa experiência. Dessa forma, constitui-se em uma comunidade que se une em torno de um projeto comum de educação que é construído e reconstruído por todos no cotidiano da associação.

Seu espaço físico constitui-se de seis salas de aula, sala de coordenação e administração, cozinha, pátio coberto, parque de areia e área verde com muitas árvores e uma horta. A escola tem seis turmas no período da manhã e cinco no período da tarde. As turmas são chamadas de Ciclos 1 a 5, sendo que a primeira abrange as crianças a partir de um ano e oito meses e a última é formada por crianças entre seis e sete anos. Cada ciclo tem no máximo dezesseis alunos e dois professores (um deles pode ser um estagiário). A equipe pedagógica é complementada ainda por uma Coordenação Psicopedagógica,

composta por uma coordenadora pedagógica e uma psicóloga escolar. Completam o quadro funcional os funcionários da Equipe de Apoio: um administrador, uma auxiliar de administração, uma estagiária administrativa de nível médio e cinco funcionários de serviços gerais e limpeza.

A Associação Pró-Educação, sem fins lucrativos, é responsável por gerir a escola. São considerados associados todos os pais (ou responsáveis) pelos alunos matriculados, bem como todos os funcionários da escola. O órgão máximo de deliberação é a assembléia geral. Além disso, a estrutura associativa se organiza em algumas instâncias de representação, cujos participantes são eleitos anualmente em assembléia geral. Dessa forma, pela eleição de representantes, são divididas as principais funções de gestão da escola, com o objetivo de manter o seu funcionamento e implementar o seu PPP.

A escola não possui um Projeto Político Pedagógico formalmente registrado. Apesar disso, conta com uma extensa produção escrita de seus associados e de pesquisadores que realizaram seus trabalhos no contexto da escola. Todos esses textos contribuem para uma consolidação da prática pedagógica, sendo utilizados pelos associados em seus momentos de formação e estudos, sempre com uma perspectiva crítica. Trazem como premissa principal a coerência entre a organização político-administrativa e o trabalho pedagógico.

Sendo assim, a estrutura democrática da associação é traduzida em práticas pedagógicas em sala de aula voltadas para o respeito às crianças, escuta de suas opiniões e desejos, bem como acolhimento de suas necessidades e interesses como guia do trabalho pedagógico. O espírito associativo traz o dinamismo pela mudança que cada pessoa coloca à associação, além da possibilidade de exercício democrático no cotidiano. Esse PPP é construído e revisto no cotidiano pelos sujeitos que participam da escola, numa visão de que cada momento traz novos desafios, por isso a escola precisa mudar para continuar sendo a mesma.

O psicólogo escolar faz parte desse grupo e participa intensamente do cotidiano da escola, realizando uma série de ações com a função de utilizar seu conhecimento e formação para contribuir na implementação do PPP. Dessa forma, busca colocar-se junto a todos os membros da escola com a responsabilidade de mediar as relações interpessoais, promovendo a construção de espaços de diálogo democrático, e de desvelar relações opressoras, denunciando falas e posturas autoritárias nesse processo. Esse contexto associativo, portanto, se torna muito rico e interessante para o estudo do papel do psicólogo escolar nesse processo de gestão democrática.

2.1.2. Participantes

Participaram desta etapa do estudo quatro ex-psicólogas escolares da associação. A pesquisadora e as três que a antecederam, contemplando o período de 1999 a 2008. Duas delas já tinham trabalhado na escola em períodos anteriores, também abordados nas entrevistas.

A tabela a seguir traz informações sobre as participantes, identificadas como PA1, PA2 e PA3, além da pesquisadora:

Identificação	Formação	Período de trabalho na Associação
PA1	Graduação em psicologia, especialização em psicodrama, especialização, mestrado e doutorado em filosofia.	1986-1988, 1992-1994 e 1998-2000
PA2	Graduação e mestrado em psicologia.	2000-2005
PA3	Graduação em psicologia e especialização em psicanálise.	1995-1998 e 2005-2006
Pesquisadora	Graduação em psicologia.	2007-2008

A pesquisadora produziu para esta pesquisa um relato da sua vivência profissional (Anexo E) como elemento empírico a ser analisado, a fim de trazer para este trabalho a importância do saber oriundo da experiência vivida no exercício profissional. Buscamos ressaltar o valor da experiência e da reflexão sobre a própria prática como forma de saber não só para si, mas que pode ser compartilhada como um saber para os outros (Silva, 2006). Assim, essa experiência de trabalho na associação é trazida para este estudo porque permeia toda a sua construção e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que pode contribuir à investigação sobre o papel do psicólogo escolar na gestão democrática de escolas de educação infantil.

2.1.3. Instrumentos e materiais utilizados

Para a realização das entrevistas individuais desta etapa da pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo B) sobre as funções do psicólogo escolar na associação, sua relação com todos os segmentos da escola, sua atuação na gestão democrática e suas concepções acerca desse tipo de gestão. Esse roteiro foi utilizado nas entrevistas individuais com PA1, PA2 e PA3 que foram registradas por meio de gravador de voz digital Powerpack MF-TS285. Nessas entrevistas foi utilizado, ainda, o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (Anexo A), elaborado a fim de garantir o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos.

Para a escrita do relato de vivência profissional na associação (Anexo E), o mesmo roteiro foi utilizado, juntamente com registros feitos durante o trabalho como psicóloga escolar da associação em um caderno de anotações e no computador.

2.1.4. Procedimentos metodológicos

As entrevistas individuais com as ex-psicólogas foram realizadas em fevereiro e março de 2010, após agendamento feito pela pesquisadora por telefone ou e-mail, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Todas as entrevistas tiveram por base o roteiro de entrevista semi-estruturada previamente elaborado para esta etapa, conforme explicitado no item “Instrumentos e Materiais”. A intenção foi investigar o papel do psicólogo escolar na associação em diferentes momentos da sua história e compreender que ações essas psicólogas realizaram para constituir e manter o processo de gestão democrática.

A primeira entrevista individual foi realizada com PA2 em sua residência, tendo duração média de 40min. Em seguida, foram entrevistadas PA3 e PA1, respectivamente. Estas entrevistas individuais ocorreram na sala da professora orientadora na UnB, tendo duração média de 1h. As três participantes eram pessoas conhecidas da pesquisadora, dessa forma, as entrevistas adquiriram, em alguns momentos, um tom de bate papo e de troca de experiências.

Todas as entrevistas foram iniciadas pela leitura, discussão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Elas foram registradas em áudio por meio de gravador digital de voz e transcritas na íntegra para posterior análise.

O relato de vivência profissional (Anexo E) foi produzido durante a execução da pesquisa a partir dos registros cotidianos mantidos pela pesquisadora durante o trabalho na associação (por meio de um caderno e de alguns documentos digitais) e de lembranças. As reflexões suscitadas por esta pesquisa estão presentes, também, nesse relato, uma vez que foi escrito simultaneamente a esta Dissertação. Essas anotações e o conhecimento adquirido pela experiência de trabalho foram, ainda, fundamentais para a elaboração e construção de toda a pesquisa.

2.2. Escolas Públicas de Educação Infantil

2.2.1. Contexto

Escolhemos para esta etapa da pesquisa realizar entrevistas nas dezesseis escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Tivemos acesso a apenas quinze

delas, devido a falta de tempo dos profissionais de uma delas para participar desta pesquisa. Cada uma dessas escolas apresenta as suas especificidades e características. O tamanho das escolas e a quantidade de alunos variam bastante (de 80 a 200, aproximadamente), bem como seu espaço físico. Algumas contam com uma estrutura antiga e degradada, outras são novas ou bem conservadas e ainda há aquelas que contam com piscinas ou bibliotecas digitais com equipamentos mais onerosos. Três escolas afirmaram enfrentar a possibilidade de fechamento, dado que havia sobra de vagas e a procura pela comunidade continuava decrescendo.

O público atendido é diverso, recebendo alunos de todas as áreas do DF, incluindo algumas cidades do Entorno. Apesar de se localizarem em quadras residenciais do Plano Piloto (ou bem próximas delas), apenas uma escola afirmou receber majoritariamente alunos dessa quadra.

Somente três escolas contavam com psicólogos em sua unidade. Entretanto, esses profissionais não são diretamente ligados à escola. Eles compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs), cuja sala se localiza no espaço da escola. Essas equipes atendem de três a cinco escolas diferentes, inclusive de Ensino Fundamental. Dessa forma, não participam do cotidiano dessas escolas, tendo contato apenas com pais, professores e funcionários ligados aos alunos encaminhados para atendimento pela equipe.

As escolas com maior número de alunos tem em seu quadro coordenadores e supervisores pedagógicos, enquanto aquelas com menor número contam apenas com esses últimos. Essa organização segue determinação da Secretaria de Educação do DF que estabelece que a quantidade de estudantes define se a escola contará com coordenadores pedagógicos, supervisores e/ou orientadores educacionais. Todas as escolas contam com diretores e vice-diretores eleitos por voto direto da comunidade escolar.

2.2.2. Participantes

A intenção inicial desta etapa da pesquisa era entrevistar os psicólogos escolares das dezesseis escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF a fim de realizar um levantamento a respeito do papel do psicólogo escolar na gestão democrática dessas instituições. Entretanto, como esses profissionais atuam nas EEAAs, atendendo a várias escolas, sem participar do cotidiano de uma especificamente, resolvemos entrevistar os coordenadores pedagógicos dessas escolas.

Pelo fato de as escolas de Educação Infantil geralmente serem pequenas, algumas não contavam com coordenadores pedagógicos, tendo apenas supervisores pedagógicos. Nesses casos, foram entrevistados os supervisores. Em duas escolas, as entrevistas foram realizadas em dupla, com os coordenadores e supervisores ao mesmo tempo, por preferência desses profissionais. Em outras duas escolas, foram entrevistados vice-diretores, na ausência dos coordenadores ou supervisores (por licença médica ou substituição de professor em sala de aula).

Nas entrevistas com os gestores das escolas listados acima, soubemos que havia três Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem cujas salas se localizavam em escolas de Educação Infantil do Plano Piloto. Assim, buscamos entrar em contato com as psicólogas dessas equipes. Uma delas esteve de licença médica durante todo o período das entrevistas, dessa forma, entrevistamos duas psicólogas. A fim de complementar essas duas entrevistas e compreender melhor como essas equipes são formadas e idealizadas, foi entrevistada também a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto, responsável pela coordenação das equipes nessa região.

A tabela abaixo apresenta os sujeitos a fim de facilitar a compreensão acerca de quais profissionais foram entrevistados:

Escola	Cargo	Identificação dos participantes	Entrevista	Sexo
Escola 1	Coordenadora Pedagógica	CP1	Individual	F
	Psicóloga	PE1	Individual	F
Escola 2	Supervisora Pedagógica	SP2	Individual	F
	Psicóloga	PE2	Individual	F
Escola 3	Vice-Diretora	VD3	Individual	F
Escola 4	Vice-Diretora	VD4	Individual	F
Escola 5	Supervisora Pedagógica	SP5	Individual	F
Escola 6	Supervisora Pedagógica	SP6	Individual	F
Escola 7	Coordenadora Pedagógica	CP7	Dupla	F
	Supervisora Pedagógica	SP7		F
Escola 8	Coordenadora Pedagógica	CP8	Individual	F
Escola 9	Supervisor Pedagógico	SP9	Individual	M
Escola 10	Coordenadora Pedagógica	CP10	Dupla	F
	Supervisora Pedagógica	SP10		F
Escola 11	Supervisora Pedagógica	SP11	Individual	F
Escola 12	Supervisora Pedagógica	SP12	Individual	F
Escola 13	Supervisora Pedagógica	SP13	Individual	F
Escola 14	Supervisora Pedagógica	SP14	Individual	F
Escola 15	Supervisora Pedagógica	SP15	Individual	F
-	Coordenadora Intermediária	CDR	Individual	F

2.2.3. Instrumentos e materiais utilizados

Nas entrevistas individuais (ou em dupla, em dois casos) com os gestores das escolas de Educação Infantil foram utilizados os roteiros de entrevista semi-estruturada (Anexo C) elaborados especialmente para esses participantes. O objetivo foi realizar um levantamento sobre como tem sido pensada e implementada a gestão democrática nessas instituições, sobre o papel do psicólogo escolar e a sua atuação nesse processo de gestão.

Para as entrevistas individuais com as psicólogas escolares foram utilizados os roteiros de entrevista semi-estruturada formulados para as ex-psicólogas da Associação Pró-Educação, adaptando apenas para a linguagem desse contexto específico. A intenção foi levantar informações acerca do trabalho realizado pelas psicólogas escolares nas instituições de Educação Infantil e da sua atuação na gestão democrática das mesmas.

Por fim, para a entrevista realizada com a Coordenadora do SEAA foram utilizados livremente os dois roteiros supracitados, porém com foco nas dúvidas da pesquisadora surgidas durante as entrevistas com os outros participantes.

Essas entrevistas foram registradas pelo mesmo do gravador de voz digital utilizado na etapa anterior. Utilizamos, além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado a fim de garantir o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos, idêntico ao utilizado na etapa anterior da pesquisa.

2.2.4. Procedimentos metodológicos

O primeiro passo desta etapa foi obter, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, aprovação do projeto desta pesquisa (Anexo D). Essa aprovação foi levada à Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Plano Piloto e Cruzeiro que autorizou a realização das entrevistas nas dezesseis escolas públicas de Educação Infantil sob sua responsabilidade.

A partir dessa autorização, entramos em contato com as escolas por telefone ou por visita para o agendamento das entrevistas. Em alguns casos, a entrevista foi feita logo na primeira visita, em outros foram necessários alguns reagendamentos até a realização da entrevista em si. Todas as escolas se mostraram abertas para pesquisas. Apenas em uma delas não foi possível fazer a entrevista, uma vez que a coordenadora estava sem tempo devido às atividades de final de ano. Essa recusa, porém, foi explicada pela profissional.

No primeiro contato com as escolas, eu solicitava falar com o coordenador pedagógico. Nesse momento, me encaminhavam para o supervisor, nos casos de ausência do primeiro. Em duas escolas o coordenador pedagógico não estava disponível, portanto

foram entrevistadas as vice-diretoras. Todas essas entrevistas basearam-se no roteiro de entrevista semi-estruturada com gestores de escolas públicas (Anexo C) desenvolvido nesta pesquisa especificamente para esse fim.

Durante as entrevistas com os gestores, eu perguntava se havia um psicólogo escolar naquela instituição. Na maioria dos casos, eles afirmavam que não havia psicólogo na escola, contando apenas com o atendimento eventual realizado pelas EEAs. Em três escolas, fui informada que a sala da EEAA se localizava naquela instituição. Nesses casos, solicitei os seus contatos para agendamento de uma entrevista futura. Em uma delas, a psicóloga estava afastada do trabalho por licença médica, por isso não foi possível entrevistá-la. Nas duas entrevistas com as psicólogas escolares das EEAs, foi utilizado o mesmo roteiro da etapa com as ex-psicólogas da associação.

Ao final de todas essas entrevistas, ainda havia dúvidas sobre as orientações dadas pela Secretaria de Educação quanto ao trabalho das psicólogas escolares na EEAs. Dessa forma, foi feito o contato por telefone com a DRE para solicitar esclarecimentos a esse respeito. Uma entrevista foi marcada com uma das coordenadoras do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Entretanto, essa pessoa teve um compromisso no dia marcado e informou que estava saindo desse cargo, fornecendo o contato da nova Coordenadora do SEAA, que aceitou participar. Como o objetivo desta última entrevista foi esclarecer dúvidas geradas pela pesquisa, não foi criado um roteiro específico para a mesma. Foram utilizados os roteiros já elaborados e as anotações da pesquisadora como base para essa entrevista. Essas informações foram utilizadas, portanto, para complementar as entrevistas realizadas com as psicólogas escolares, uma vez que se voltavam mais para as diretrizes a respeito do trabalho dessas profissionais nas EEAs.

Posteriormente à realização das entrevistas, foi publicada no início de 2010 a nova Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP-SEAA). Esse documento traz as diretrizes e a normatização da nova proposta de trabalho das EEAs junto às escolas do DF. Foi elaborado por profissionais da Secretaria de Educação, sob a supervisão de professoras da UnB envolvidas com o trabalho das equipes há alguns anos. Ele formaliza as diretrizes que tem orientado o trabalho das equipes desde 2006. Dessa forma, complementa o momento empírico idealizado para este estudo.

As entrevistas foram sempre iniciadas pela leitura do TCLE (Anexo A) e, após esclarecidas quaisquer dúvidas, em caso de concordância com a pesquisa, o termo era assinado. Não houve nenhuma recusa de participação após a leitura do TCLE. Todas as

entrevistas, que tiveram duração média de 30 min, foram registradas por meio de gravador digital de voz e tiveram seu áudio transcrito na íntegra.

2.3. Procedimentos de análise

A análise das entrevistas foi feita com base na fundamentação teórica apresentada e nas considerações metodológicas decorrentes desse referencial. A partir disso, buscamos construir um procedimento de análise que abrangesse a possibilidade de construção ativa do pesquisador sobre os diversos momentos da pesquisa, ressaltando a nossa compreensão do momento empírico profundamente interligada com os nossos pressupostos teóricos e com a nossa defesa de um papel do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas de Educação Infantil.

Encontramos na elaboração de Bardin (1977) acerca da análise de conteúdo a possibilidade de efetivar uma compreensão das informações obtidas que extrapolasse os conteúdos imediatos das entrevistas, revelando significados implícitos nas falas dos sujeitos. Segundo a autora, essa análise inicia-se pelo conteúdo manifesto e explícito das mensagens para em seguida aprofundar-se no seu conteúdo oculto, visando a uma familiarização e apropriação por parte do pesquisador dos significados expressos pelos participantes. Nesse processo, é possível apreender a dinâmica, a historicidade, as contradições e as questões sociais envolvidas na expressão dos entrevistados. A autora ressalta como essencial que o pesquisador trabalhe a divisão do material em categorias analíticas sem perder de vista o contexto em que ocorreram as situações interpretadas. Mantém, assim, um trânsito denso e profundo entre os detalhes sutis e o conjunto mais amplo da pesquisa. Não seguimos, entretanto, todos os procedimentos de análise propostos dado que, mais importante do que seguir as etapas descritas, era desenvolver um entendimento do conteúdo trazido pelos participantes.

Sendo assim, consideramos também a crítica de González-Rey (2002), para quem a análise de conteúdo frequentemente apresenta resquícios da epistemologia positivista, pela busca da objetividade na análise da informação. O autor ressalta que essa forma de análise pode assumir um enfoque instrumentalista e verificador em relação à pesquisa científica, por buscar técnicas que acessem de forma objetiva o texto analisado, como se este fosse um conteúdo externo ao pesquisador. Esse procedimento pode ter por consequência uma fragmentação do objeto, impedindo a utilização de elementos singulares, implícitos ou

indiretos cujo significado é construído pelo pesquisador diante da sua construção teórica e da sua compreensão das situações de pesquisa.

González-Rey (2002), entretanto, não descarta a possibilidade de realização de análise de conteúdo, desde que essa seja convertida em um processo construtivo-interpretativo. Esse processo pressupõe uma análise aberta, processual e construtiva, em que categorias são elaboradas para dar um sentido ao conteúdo, sem separá-lo dos processos construtivos do pesquisador, nem reduzi-los a essas categorias. A construção interpretativa demanda o estabelecimento de uma complexa relação entre os processos teóricos gerais que acompanham as ações do pesquisador e as construções teóricas produzidas no momento empírico.

Para esse autor, o desenvolvimento de categorias durante a análise representa um importante movimento do pesquisador de integração e generalização das informações, em um processo continuado de produção de pensamento. Por meio dessas categorias, torna-se possível alcançar o objetivo do fazer científico, que é adentrar novas zonas de sentido do objeto estudado, extrapolando a teoria concreta já consolidada. González-Rey (2002) propõe, portanto, uma forma de análise:

“irregular e contraditória e que constitui um processo aberto mais que um conjunto de regras para serem aplicadas em todos os sujeitos. As construções teóricas parciais e específicas, geradas em diferentes direções da pesquisa científica, se relacionam entre si nos processos gerais e mediatos que caracterizam o marco teórico geral” (González-Rey, 2002, p. 156).

O autor aponta como essencial que o pesquisador tenha criatividade e independência para pensar livremente, a fim de construir uma elaboração teórica a partir do diálogo com o momento empírico, ao contrário de uma verificação dos “dados coletados”. A pesquisa é, assim, um processo constante de produção de pensamento a partir da relação com as informações construídas ao longo do fazer do pesquisador.

Com base nessa reflexão sobre a análise de conteúdo, tivemos a intenção de construir um entendimento sobre as entrevistas reconhecendo que essa construção é profundamente marcada pelos objetivos da pesquisa e pela subjetividade do pesquisador. Uma análise constitui uma compreensão sobre o momento empírico e a vivência como pesquisador, em diálogo com a teoria que fundamenta o trabalho e, principalmente, com os seus objetivos. Essa fundamentação constitui, portanto, um ponto de vista sobre o qual a análise se constrói. Além disso, a vivência da pesquisadora enquanto psicóloga escolar da Associação Pró-Educação marca nosso olhar sobre a atuação desse profissional, remetendo-nos a essa experiência como uma possibilidade concretizada de gestão

democrática que pode servir como ponto de partida para uma reflexão sobre a atuação desse profissional nas escolas públicas.

Não temos, assim, a pretensão de uma objetividade nem de neutralidade na análise dessas entrevistas. Ao mesmo tempo, existe a tentativa de desenvolver um rigor científico, um cuidado crítico nessa análise. É necessário estabelecer um diálogo entre a fundamentação teórica e o momento empírico que possibilite uma reflexão sobre as teorias e o questionamento constante de nossos ideais e intenções. A vivência profissional, portanto, é problematizada neste trabalho, mesmo constituindo-se numa referência de atuação do psicólogo escolar. O nosso foco, constituído como objetivo deste trabalho, é a atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas. Dessa forma, as entrevistas foram analisadas sob esse olhar e com essa finalidade.

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA

A proposta metodológica desenvolvida para este estudo visou contemplar, a todo momento, o reconhecimento da pesquisa científica como resultado da intenção, experiência e compreensão de mundo do pesquisador. Dessa forma, não apresentaremos o momento empírico como resultado de uma coleta de dados, mas sim como a construção de uma compreensão acerca do objeto pesquisado que se ressignifica em cada etapa de pesquisa, a partir da vivência nesses contextos. Sendo assim, resolvemos apresentar esses resultados simultaneamente à discussão, uma vez que apresentá-los é também refleti-los, a partir da nossa compreensão e do referencial teórico adotado. Da mesma forma que fizemos na metodologia, apresentaremos a pesquisa dividida nos seus dois grandes contextos: a Associação Pró-Educação e as escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF.

Em um primeiro momento, acreditamos ser importante a descrição da associação a partir de uma análise dos documentos disponíveis e do conhecimento construído durante a vivência profissional. Num segundo momento, apresentamos as categorias criadas a partir da análise das entrevistas com as três ex-psicólogas dessa associação. Vale ressaltar que essas categorias não tem a pretensão de esgotar o conteúdo das entrevistas, uma vez que foram construídas para ajudar a análise e não como um fim em si mesmas. Conforme discutimos no capítulo da Metodologia, a finalidade é realizar um entendimento acerca da pesquisa como um todo, frente aos objetivos propostos e à intenção de construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil. As categorias contemplam, portanto, os principais assuntos abordados nas entrevistas, a partir do roteiro, além de outras questões que se tornaram importantes durante o andamento da pesquisa e que não estavam previstas.

Em seguida, o terceiro momento contempla as entrevistas com os gestores educacionais das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto, que possibilitaram informações sobre a gestão democrática e o funcionamento do trabalho do psicólogo escolar. Essas entrevistas foram essenciais para entrar em contato com as psicólogas das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs). As duas psicólogas que trabalham em equipes cujas salas se encontram em escolas de Educação Infantil foram entrevistadas e a análise dessas entrevistas é apresentada no quarto momento, juntamente com a entrevista com a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à

Aprendizagem (SEAA) da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto. Essa última entrevista nos ajudou a compreender um pouco melhor as orientações da Secretaria de Educação do DF sobre o trabalho do psicólogo e foi complementada pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP-SEAA) que normatiza o trabalho desenvolvido pelas EEAAs no DF.

1. Descrição da Associação Pró-Educação

“Há um vilarejo ali
 Onde areja um vento bom
 Na varanda quem descansa
 Vê o horizonte deitar no chão
 Pra acalmar o coração
 Lá o mundo tem razão
 Terra de heróis, lares de mãe
 Paraíso se mudou para lá
 Por cima das casas cal
 Frutas em qualquer quintal
 Peitos fartos, filhos fortes
 Sonhos semeando o mundo real
 Toda a gente cabe lá
 Palestina Shangri-lá
 Vem andar e voa
 Vem andar e voa
 Vem andar e voa
 Lá o tempo espera
 Lá é primavera
 Portas e janelas ficam sempre abertas
 Pra sorte entrar
 Em todas as mesas pão
 Flores enfeitando
 Os caminhos, os vestidos, os destinos
 E essa canção
 Tem um verdadeiro amor
 Para quando você for”

(Marisa Monte, Pedro Baby, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes)

Esta descrição foi feita com base nos textos constantes das duas edições da revista da associação, *Escrevendo e Aprendendo*, de 1998 e 2004. Esses textos foram produzidos por coordenadores, professores e pais da escola, a respeito dessa proposta e da sua experiência na associação. O primeiro número da revista contém textos que apresentam a proposta educacional da escola, juntamente com seus pressupostos e características do trabalho pedagógico. Foram escritos por profissionais que trabalharam por muitos anos na associação e são utilizados até hoje no processo de formação dos professores da escola. Além desses textos, utilizamos alguns artigos elaborados a partir de trabalhos realizados na associação, estes devidamente citados no decorrer da descrição. As informações obtidas

nas entrevistas com as psicólogas escolares da associação, bem como nosso contato com esse espaço, estão de certa forma presentes nessa descrição.

1.1. Histórico da associação

A Associação Pró-Educação surgiu em 1982, como resultado dos anseios de um grupo de pais e mães em relação à educação de seus filhos. Esse grupo era composto por algumas pessoas com formação em áreas relacionadas à educação, que se uniam na sua insatisfação com o sistema de educação de Brasília, tanto privado quanto público. Para eles, a educação pública, como parte de um enorme sistema educacional, era sujeita a uma padronização que limitava inovações. Já as escolas particulares eram empresas cuja finalidade lucrativa suplantava a educacional (Vivendo e Aprendendo, 1982). Segundo Pulino (2001a), o contexto de abertura política e democrática no País foi fundamental para a criação desse projeto e para transformar em ação a crítica à concepção de educação infantil que se realizava no DF.

Essa autora nos conta que, a partir disso, esse grupo alugou um galpão em um clube do Plano Piloto da cidade e lá começou a construir um espaço de formação não só de crianças, mas também dos adultos que dela faziam parte. Consistia de uma pré-escola e de um Centro de Convivência com a finalidade de integrar associados e comunidade nos projetos desenvolvidos. Dessa forma, construíram uma associação de pais e professores cujo foco principal era desenvolver um projeto educativo diferenciado que contemplasse os seus anseios quanto à educação de seus filhos e a construção de um espaço democrático, associativo, que fosse partilhado e construído por todos. Nasceu, assim, mais do que uma escola, uma comunidade educativa:

“A ideia de um espaço de educação sem dono, ou com todos sendo seus donos, contemplava a concepção de um espaço democrático de formação de pessoas, a partir de uma tenra idade, e de encontro de pessoas que comungassem ideias e se envolvessem em estudos e reuniões deliberativas sobre os rumos da própria Associação.” (Pulino, 2001a, p. 132).

No início, havia apenas uma turma pequena de dezoito crianças, de um ano e meio a quatro anos, com dois professores contratados, sob a orientação de uma das mães e de uma pessoa envolvida com o grupo, com uma formação mais específica em educação. A administração era partilhada entre os pais de forma rotativa. Com o aumento do número de alunos, a escola cresceu e seu espaço físico foi sendo melhorado pelo trabalho dessa comunidade, por meio de mutirões para construção de novas salas e brinquedos ou de doações de materiais e mobiliário próprio para sanar necessidades da escola. Assim foi

construído um espaço coletivo, em que cada pessoa que por lá passava deixava a sua marca e se reconhecia nos elementos daquele lugar (Pulino, 2001a).

Essa construção associativa sempre envolveu debate de ideias diversas, refletindo-se em longas assembléias e discussões por vezes exaltadas. Assim foi construído o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o formato de organização associativa, a forma de contratação ou demissão de funcionários, as mudanças no espaço físico, o valor das mensalidades e várias outras decisões fundamentais para o andamento da associação. Cada membro dessa comunidade trazia consigo seus ideais, valores, desejos e posicionamentos políticos para o encontro com essas várias singularidades na construção de um projeto em comum. Nesse processo de esforço e prazer, essa experiência educacional associativa se construiu (Pulino, 2001a).

1.2. Espaço Físico e Organização da Escola

Hoje a escola conta com, em média, 140 alunos e cerca de 300 associados, dentre pais e mães, professores e demais funcionários. Para comportar essas pessoas, a sua estrutura cresceu. O espaço físico constitui-se de seis salas de aula, uma sala de professores e coordenação psicopedagógica, uma sala para administração e secretaria, uma cozinha, um pátio coberto, um parque de areia e uma área verde com muitas árvores e uma horta.

O ambiente parece uma pequena vila: as salas de aula assemelham-se a casas, cada uma pintada de uma cor, organizadas em torno de uma praça com árvores frutíferas. Essas cores se transformaram em um referencial importante para as pessoas, principalmente para as crianças menores encontrarem seu cantinho na escola. Os alunos comem fruta direto do pé, vivem pendurados nas árvores ou perseguindo uma linha de formigas em direção ao formigueiro. Esse ambiente “caseiro” torna a escola muito acolhedora, um espaço agradável onde todos se conhecem e desenvolvem um carinho pela associação.

São seis turmas no período da manhã e cinco no período da tarde. As turmas são chamadas de Ciclos 1 a 5; a primeira abrangendo as crianças em torno de dois anos e a última, uma classe de alfabetização, formada por crianças de aproximadamente seis anos. Cada ciclo tem no máximo dezesseis alunos, com dois professores, ou um professor e um estagiário. Os professores se revezam na condução das atividades, não havendo a intenção de uma hierarquia entre esses dois profissionais.

A equipe pedagógica é composta por, em média, 22 professores (efetivos ou estagiários), uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora psicológica. A composição da coordenação psicopedagógica busca um diálogo constante entre a

psicologia e a pedagogia na execução das atividades. Entretanto, não é exigida a formação em pedagogia para o cargo de coordenação pedagógica. Pessoas com formação em áreas afins (Letras, Artes, Geografia, ou mesmo Psicologia) já ocuparam esse cargo. A equipe de apoio é composta por um administrador, uma auxiliar administrativa, uma estagiária administrativa de nível médio e cinco funcionários de limpeza e serviços gerais. Vale ressaltar que essa organização varia com as decisões que são tomadas ano a ano e com a disponibilidade de recursos da associação.

1.3. Organização associativa e a comunidade educativa

A associação ganhou formas de organização variantes ao longo do tempo. Descreveremos as instâncias de participação e a organização associativa conforme o período de 2007 a 2008, contemplado pelo trabalho da pesquisadora como psicóloga escolar na associação. É importante ressaltar que a Associação Pró-Educação não se resume apenas à escola de Educação Infantil, contemplando também um Centro de Convivência. Entretanto, ao longo dos anos, a escola foi ganhando mais ênfase e atenção dos associados, sem deixar de ser um lugar de convivência e encontro dessa comunidade.

Segundo a Convenção da Associação, são considerados associados os pais de alunos matriculados na escola e todos os funcionários com contratação efetiva. O órgão máximo de deliberação é a Assembléia Geral. Anualmente, essa assembléia escolhe seus representantes nas seguintes instâncias: Diretoria, Conselho Pedagógico e Fórum de Admissão, Avaliação e Progressão de funcionários (FAAP). A Diretoria é composta por seis associados (sejam eles pais, professores ou funcionários), divididos em presidente, vice-presidente, tesoureiro, segundo tesoureiro, primeiro secretário e segundo secretário, com a função de execução das decisões da assembléia e de deliberação acerca de assuntos cotidianos. O FAAP é composto por um representante da Diretoria, um representante do Conselho Pedagógico, as duas coordenadoras (pedagógica e psicológica), dois representantes dos pais e dois representantes dos professores, com a função de fazer a seleção, acompanhamento e promoção de professores e funcionários. Por fim, o Conselho Pedagógico é composto por um representante da diretoria, um representante do FAAP, a dupla de coordenadoras, três representantes dos pais e três representantes dos professores, com a função de acompanhar o andamento do trabalho pedagógico, a implantação do PPP e solucionar eventuais conflitos relacionados mais especificamente à prática pedagógica.

Há, ainda, as comissões, que são grupos de associados que se unem em torno de alguma necessidade eventual, sem passar por eleição em assembléia (quem quiser pode

entrar livremente). Algumas das comissões mais comuns são: a Comissão de Higiene e Limpeza, para auxiliar na coordenação da equipe de apoio nos cuidados da escola; Comissão do Espaço Físico, para solucionar necessidades de reparos estruturais ou de construção de novas salas; Comissão da Festa dos Adultos, responsável pela organização semestral de festa pública com objetivo de arrecadar dinheiro para o pagamento do 13º salário dos professores e funcionários, bem como para outras melhorias na associação.

A estrutura associativa busca, portanto, organizar administrativamente a escola, constituindo um espaço público em que não há apenas um dono, mas um compartilhamento da responsabilidade associativa. Cada sujeito é valorizado em sua singularidade e em sua história. Essas várias pessoas, com suas opiniões e idiossincrasias, entram nesse espaço democrático trazendo consigo uma série de expectativas e projetos quanto à educação dos seus filhos. Na medida em que vão se inserindo no grupo, o modificam e também são modificados por ele. É pelo diálogo, pela negociação cotidiana, que as decisões vão sendo tomadas e assim acontece a gestão escolar com a participação de todos os sujeitos. Vai-se criando, assim, uma comunidade que se conhece, se relaciona, se gosta e também entra em conflito nos vários debates nas assembléias e demais instâncias de participação (Pulino, 2001a).

Dessa forma, esse é um campo de contradições, em que relações acolhedoras podem se transformar em grandes atritos e vice-versa. O debate democrático é sempre perpassado por falas passionais e é visível como as relações interpessoais afetam a tomada de decisão. O ideal de democracia como negociação, portanto, não é sempre possível. Há períodos de consenso, alcançado através de um rico diálogo e negociação, pela construção de um espaço em que todos são respeitados em suas singularidades e suas contribuições são ouvidas a fim de aproveitar a riqueza da construção coletiva das decisões. Entretanto, as contradições presentes em uma sociedade excludente e individualista fazem parte desse contexto da mesma forma. Portanto, há também momentos em que as assembléias são marcadas por desavenças e o processo de construção coletiva de decisões acaba sendo transformado em luta de interesses pessoais.

Essas oscilações na forma de decisão e participação associativa demonstram que, assim como enfatizado por Monlevade (2005a), é necessário considerar na gestão democrática o tempo para a aprendizagem da democracia. Essa forma de gestão não se efetiva apenas por uma determinação, mas por uma construção diária pela convivência e pelo debate constante de ideias na comunidade educativa. A diversidade das pessoas que

compõem essa comunidade dinamiza as relações democráticas, envolvendo contradições nesse aprendizado para viver e cooperar com os outros.

Esses conflitos são assumidos na associação, ao invés de evitados ou escamoteados. Apesar de terem, às vezes, um efeito desagregador na comunidade, carregam consigo a possibilidade de mudança, pois desafiam as pessoas ao questionar as suas posições e significações. O objetivo assumido pela associação, portanto, não é evitar esses conflitos, mas aproveitá-los no que trazem de riqueza para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos (Pulino, 2001a). Nos vários espaços de discussão, a intenção é sempre propiciar um diálogo em que seja garantido o direito de voz a todos os participantes. Essa postura se coaduna com a concepção de Pedroza (2008), que busca enfatizar os conflitos como possibilidades para o desenvolvimento humano. Para a autora, o enfrentamento dos conflitos nas relações interpessoais pelo diálogo e pela negociação permite que as pessoas busquem novas maneiras de se relacionar desenvolvendo, assim, novos recursos de personalidade.

Esse não é, de forma alguma, um processo simples e fácil. A organização democrática tem um papel fundamental no desenvolvimento da associação. Ao mesmo tempo em que implementar essas práticas de construção coletiva das decisões demanda muito esforço de todos e às vezes parece beirar o colapso, é exatamente a reflexão do grupo que traz uma crítica e uma possibilidade de resolução de conflitos. Sendo assim, conforme discutimos no capítulo 4, o ideal de democracia participativa precisa ser sempre reafirmado, ressignificado e reinventado nas relações entre os indivíduos. Esse é um dos projetos mais caros da associação (Pulino, 2001a).

1.4. Projeto Político Pedagógico: premissas e proposta educativa

A escola não possui um projeto político pedagógico formalmente consolidado. Ela conta, porém, com uma vasta produção escrita: as duas revistas a respeito do projeto e prática pedagógica (citadas no início desta seção); textos escritos eventualmente por professores e, principalmente, por coordenadores para momentos de formação ou para comunicações aos pais; relatórios produzidos bimestralmente pelos professores sobre o desenvolvimento da turma e de cada criança; além de uma série de artigos, dissertações e teses produzidos a partir das inúmeras pesquisas realizadas no contexto da escola. Todos esses textos contribuem para uma consolidação da prática pedagógica e para um registro histórico de suas propostas e mudanças por que passa. São produzidos e utilizados pelos associados em seus momentos de formação e estudos, sempre com uma perspectiva crítica

e uma visão de que cada momento traz novos desafios, por isso a escola precisa mudar para continuar sendo a mesma. Sendo assim, é possível dizer que existe um projeto político pedagógico nessa escola, que se materializa nos diálogos, textos e práticas cotidianas, mas sem estagnar a ação e reflexão educativa.

Apesar de não haver registro, conseguimos, pelos documentos disponíveis, pelo trabalho realizado e pela fala dos associados e ex-associados, traçar algumas premissas político-pedagógicas. A estrutura democrática da associação é traduzida em práticas pedagógicas em sala de aula voltadas para o respeito às crianças, a escuta de suas opiniões e desejos, bem como o acolhimento de suas necessidades e interesses como guia do trabalho pedagógico. O conhecimento é construído por todos juntos e tem como linha mestra a curiosidade do grupo – os temas estudados podem ser propostos por alunos, professores, pais ou demais funcionários. O espírito associativo traz o dinamismo pela mudança que cada pessoa coloca à associação, além da possibilidade de exercício democrático no cotidiano:

“Procuramos, de acordo com as discussões referentes ao Plano Decenal de Educação para Todos, do MEC, criar um ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária e para o exercício dos direitos da cidadania. Dessa forma, nossa estrutura curricular pressupõe, como princípio filosófico/pedagógico, um caráter dinâmico e interativo” (Guti, 1998, p. 43).

É clara a visão de ser humano mutável, em constante desenvolvimento, cada um com sua singularidade, desejos e intenções (Pulino, 2001a). A criança não é vista como mero receptáculo dos conhecimentos e intenções dos adultos, mas como sujeito de direitos que tem muito a dizer sobre o seu processo educativo. Assim, essa proposta coaduna-se com as idéias de Pulino (2001b), Larosa (2004), Castro (2001) e Freire (1987 e 1996) de que a educação precisa considerar as crianças enquanto sujeitos ativos e autônomos na produção de conhecimentos e em seu desenvolvimento. Além disso, o professor dessa associação, como sujeito do processo educativo junto com seus alunos, imprime no seu trabalho a sua subjetividade e a sua compreensão de educação.

Essas premissas se traduzem em práticas educativas muito características dessa associação. Buscaremos listar algumas das principais:

a) “Não gostei”: a negociação

O “não gostei” é uma expressão muito ouvida nessa escola. O seu uso é incentivado nos casos de conflitos entre as crianças, utilizado principalmente pelos professores na mediação desses conflitos, estimulando o desenvolvimento da linguagem como recurso de negociação. Dessa forma, a pessoa ofendida se afirma ao expressar o seu descontentamento

e, ao mesmo tempo, dá a chance ao outro de reconhecê-lo e, assim, construir uma convivência de respeito (Pulino, 2001a). Por exemplo, quando acontece uma briga entre as crianças, o educador age no sentido de promover uma discussão. A intenção é de que a criança que se sente ofendida, ao dizer “não gostei”, demonstre a sua insatisfação com o colega e, dessa forma, aprenda a resolver os seus conflitos de maneira autônoma, por meio do diálogo. O colega, por sua vez, é levado a reconhecer a insatisfação por ele provocada, num movimento de reconhecimento do outro, que tem desejos e opiniões diferentes das suas. O objetivo é favorecer que, nesse momento, se estabeleça um processo de desenvolvimento do conceito de “eu” a partir do reconhecimento pleno e da diferenciação em relação ao outro, conforme salienta Pedroza (2008). É nessa negociação dos desejos e opiniões que as crianças vão percebendo que os seres humanos, ao viverem em sociedade, precisam aprender a se respeitar.

É importante ressaltar que a intervenção do professor vai além da comunicação oral, tendo uma preocupação com a sua postura e gestos (Barreto, 2004). Quando vai fazer uma intervenção do “não gostei”, o educador se abaixa para ficar da altura da criança, olha para ela com calma e tenta conversar de uma maneira acolhedora. Aliás, essa postura é comum não só nesse tipo de intervenção. Nessa escola, a criança é vista como uma pessoa que tem suas opiniões e contribuições para o cotidiano escolar. O conteúdo da aprendizagem está centrado nos seus interesses e os alunos são estimulados a buscar solução dos problemas que surgem nas suas relações com as outras pessoas, colocando-se criticamente perante a realidade. Dessa forma, a aprendizagem está fundamentalmente relacionada às experiências diárias dos alunos, acolhendo a sua singularidade e respeitando a sua liberdade (Pulino, 2001a).

O “não gostei”, porém, não fica restrito às crianças ou ao trabalho de sala de aula. Essa é uma expressão usada por todos, crianças e adultos, em situações de conflito, desde atritos físicos entre as crianças até falas exaltadas entre os adultos nas assembléias, que às vezes são percebidas como desrespeitosas. A negociação, portanto, é a base do processo democrático e associativo, tanto em sala de aula quanto nos espaços de debate e nas instâncias. Essa é uma escola onde os problemas são bem-vindos, porque assim é possível resolvê-los por meio de discussão e acordos, sem negar a existência das dificuldades. Cada uma dessas negociações permite a troca de conhecimentos e significados construídos nas interações entre os indivíduos. Assim, as pessoas tem a oportunidade de partilhar as suas concepções de mundo, apreender e ressignificar as mensagens culturais.

Essa é uma prática baseada na concepção que se tem, e que é defendida ao longo deste trabalho, da necessidade de coerência entre o processo político e o pedagógico. Uma escola não se pode considerar participativa nem democrática se essas características não forem vistas como objetivos para todos os âmbitos e atores do contexto escolar (Freire, 1996; Pulino, 2001a). A educação para a cidadania não pode estar só no projeto, ou nos livros, ou ser feita por imposição de objetivos aos alunos (Perrenoud, 2004). Ela precisa ser construída nas interações entre os indivíduos envolvidos, pelo exercício diário da democracia.

b) “Combinados”: a construção ativa e cotidiana de regras

Outra intervenção integrante do PPP no que tange à construção dos limites é a dos “combinados”. Nessa escola, não existe uma cartilha de regras pré-determinadas de convivência para as crianças. As regras são construídas no cotidiano de sala de aula, pelo grupo, a partir dos conflitos que acontecem. Se a intervenção do “não gostei” promove uma reflexão mais pontual sobre os conflitos das crianças, eles podem ser sempre levados para as rodas de discussão em sala para que todo o grupo possa aproveitar esse conflito para construir uma regra necessária para si. As regras são construídas junto com as crianças, com a sua colaboração e participação ativa. Assim, não lhes são impostas, porque elas entendem o seu sentido e função na organização daquele grupo específico. Cada turma faz os seus combinados, os escreve ou desenha, e os coloca na parede para que possam ser sempre vistos e revistos por todos. Esse trabalho é feito diversas vezes ao longo do ano porque, com o passar do tempo, as regras precisam ser mudadas, lembradas ou mesmo descartadas.

Essa participação ativa na construção dos limites permite à criança uma compreensão e apropriação dos significados de cada uma dessas regras para a organização daquele grupo social. Assim, podem compreender de uma maneira muito mais concreta a escolha dos seres humanos de vida em sociedade e conseqüente necessidade de organização dessa vida por meio de negociações e concessões. Vimos anteriormente que para Vigotski (1934/2001) a linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que não são dadas naturalmente no ser humano, precisam ser desenvolvidas ao longo da sua vida. Esse autor ressalta a educação como essencial nesse processo e percebemos na proposta educativa dessa associação o cuidado com o papel ativo da criança na construção das regras enquanto significados sociais que são transmitidos culturalmente. Dessa forma, essa é uma educação que materializa em ação educativa essas ideias de Vigotski.

A noção de combinados como regras sociais formuladas a partir da discussão de problemas do cotidiano também é presente no âmbito da gestão escolar pelos associados. Os associados não percebem a organização da escola como estática nem as regras como perpétuas e sempre se manifestam no sentido de rever regras antigas ou propor novas (Pulino, 2001a). Dadas as características e necessidade de cada momento do desenvolvimento, a construção das regras pelos adultos não ocorre da mesma maneira que com as crianças. Os adultos tendem a perpetuar mais as suas elaborações, construir documentos com as normas feitas e cobrar de maneira mais enfática a sua realização no dia-a-dia.

Percebe-se, a partir dessas práticas, que o PPP da escola realmente contempla a busca por coerência entre a organização político-administrativa e o trabalho pedagógico. Não se pode pensar as atividades de sala de aula isoladas da noção de associativismo, de respeito a cada indivíduo e de compartilhamento do espaço, dos materiais e das atividades com os colegas que formam um coletivo. Ao mesmo tempo, as discussões entre os adultos, no âmbito das decisões da associação e da relação com os funcionários, são permeadas pelas mesmas práticas que são realizadas em sala de aula, frequentemente discutindo-se um paralelo entre as mesmas. A educação, portanto, não está separada da realidade social, mantém viva a interação entre escola e realidade e apresenta projetos concretos para a vida em sociedade, conforme proposto por Vigotski (1926/2004 e 1927/1996).

c) Rotina: atividades e limites contextualizados

A rotina de sala de aula é composta por uma constante alternância entre a sala e os espaços abertos da escola. Contrapõe-se à visão de disciplinarização das crianças porque busca, nesse movimento, englobar as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista o seu desenvolvimento global (Pedreira, 1998). Isso exige versatilidade e criatividade nas atividades pedagógicas e, principalmente, a necessidade de a criança dar sentido a cada momento do dia. A compreensão espaço-temporal vai sendo internalizada pela criança que pode, assim, prever quais serão as próximas atividades e como se dará o desenrolar das atividades do dia. Essa ferramenta auxilia a construção de um projeto pedagógico em que as crianças não são meros objetos da educação, mas sim sujeitos. As atividades sempre acontecem com um sentido compartilhado pelos alunos, já que sabem o planejamento do dia.

A rotina também permite uma maior contextualização dos limites. Quando o professor vai explicar o porquê de determinada atividade acontecer em determinado momento, ele não recorre a explicações baseadas na sua vontade pessoal (“porque eu quero

fazer isso agora”), mas sim no desenrolar das atividades do dia (“porque agora é hora disso”). É claro que o interesse das crianças pelas atividades é sempre levado em conta, porém não se pode deixar de afirmar que os limites são extremamente importantes para o desenvolvimento infantil, na medida em que provêm segurança, reconhecimento do outro e da organização social (Yokoy & Pedroza, 2005). Sendo assim, estabelecer os limites de uma maneira contextualizada promove a autonomia e o respeito aos interesses das crianças, sem, no entanto, cair no *laissez-faire*.

Coerente com esses princípios, Pedreira (1998) explicita na revista da associação que a rotina consiste em referencial seguro para a criança e engloba o ritmo próprio ao seu estágio de desenvolvimento, funcionando como um limite e um caminho. É um limite por inserir o aluno em um contexto grupal com peculiaridades comuns à própria faixa etária e um caminho por proporcionar ao aluno uma forma menos egocêntrica de satisfação dos seus desejos, devido à contextualização dos combinados da turma, sob a mediação do professor. Ela altera momentos dentro e fora de sala de aula e é configurada da mesma forma para todas as turmas, organizando-se da seguinte maneira:

1. Roda inicial ou de pesquisa: é o momento da chegada na escola, por isso representa um ritual de recepção das crianças. Envolve uma acolhida dos alunos que chegam, se cumprimentam e sentam-se nos tatames. O professor apresenta, então, alguns livros, jogos ou brinquedos para que as crianças se envolvam e comecem a se concentrar nas atividades. Pode também ser uma roda de “novidades”, ou seja, de apresentação por parte das crianças de quaisquer objetos (às vezes até pessoas) que queiram mostrar para a turma. Ela é finalizada com a apresentação do planejamento do dia, para que as crianças opinem e informem-se sobre o que vai acontecer. Essa atividade proporciona uma acolhida prazerosa às crianças, recebidas com carinho pelos professores e colegas. Além disso, é um momento importante para a troca entre o grupo, pela conversa, a apresentação de objetos importantes e a pesquisa coletiva de temas de interesse geral. Por fim, é uma forma também de possibilitar a participação ativa da criança em seu processo educativo, uma vez que logo no início discute e conhece o planejamento pedagógico para o dia.

2. Atividades nas mesas: em seguida à roda, as crianças partem para as mesas da sala para realizar atividades geralmente mais relacionadas às artes plásticas, escrita ou matemática. Essas são atividades de maior concentração, geralmente mais voltadas à produção, porém são sempre contextualizadas pelos temas do projeto em estudo na turma. Esses projetos são escolhidos pelas crianças, propostos pelos professores ou mesmo pelos pais e discutidos em grupo. Consistem de um tema principal utilizado como linha mestra

condutora do trabalho, como contextualização e como instigação do interesse das crianças, unindo todas as áreas do conhecimento, em uma concepção de interdisciplinaridade. Eles podem ser os mais diversos: formigas, navegações portuguesas, Picasso, folclore brasileiro, dengue, só para fornecer alguns exemplos. Esses projetos geralmente duram um bimestre, porém podem persistir pelo ano todo ou por apenas uma semana.

3. Parque: é o momento de atividade mais livre da rotina. As crianças de todas as turmas vão juntas para a grande área verde com parque de areia na frente da escola. Lá permanecem por uma hora, organizando livremente as suas brincadeiras com colegas de sua turma ou de outras. Os professores não conduzem a atividade, apenas acompanham os alunos para cuidar de sua segurança e auxiliar nos conflitos. Podem, também, participar das brincadeiras das crianças, porém sem assumir um papel de condução, porque esse é o momento para que elas escolham e comandem as suas atividades. Os alunos exploram a área verde, sobem nas árvores ou nos aparelhos do parque, comem frutas, brincam na areia, observam os insetos, viram heróis, magos e fadas. Esse é um momento muito rico de atividades corporais, jogos de regras, jogos simbólicos e contato com a natureza. Essa diversidade de faixas etárias e de possibilidades de interação pela liberdade do espaço do parque promove um efetivo espaço de socialização em que, por meio dos processos de comunicação, as crianças podem agir ativamente sobre os significados da cultura (Vigotski, 1934/2001). Nesse jogo coletivo, aprendem a dividir e a negociar os seus desejos, construindo um espaço efetivamente público.

4. Lanche: as crianças voltam para as salas de aula, fazem a sua higiene e sentam-se nas mesas organizadas em filas. Sobre essas mesas encontram-se uma cesta e duas pequenas lixeiras (uma para lixo seco e outra para orgânico). As crianças trazem de casa os seus lanches, que devem respeitar combinados da escola sobre alimentação saudável. Esse é um momento composto por regras bem peculiares dessa associação que englobam uma série de ensinamentos importantes. Primeiro tem o aprendizado do respeito ao outro e ao que é do outro, uma vez que cada aluno tem o seu próprio lanche e não é obrigado a dividi-lo, se não quiser. Entretanto, esse respeito é sempre aliado à construção do senso de coletividade e de dividir o que é seu com o colega. Essa é uma negociação constantemente mediada pelo professor. Há também o cuidado para evitar o desperdício, já que a comida não desejada pelo aluno não vai para o lixo, vai para a cesta coletiva. Uma vez nessa cesta, o alimento pode ser consumido por qualquer pessoa da turma. As negociações que ocorrem durante o lanche também estimulam o desenvolvimento da linguagem, de expressar a própria vontade, de saber dizer não e de aprender a lidar com um não sem frustração. São

momentos muito ricos em termos de interação das crianças. Ao final, as crianças fazem a sua higiene sozinhas, sendo apenas auxiliadas pelos professores se tiverem necessidade.

5. Fora: o “fora” consiste em uma atividade realizada em qualquer espaço da escola que não seja a sala de aula, porém direcionada pelos professores. Consiste de uma atividade corporal (jogos de regra, jogos simbólicos, brincadeiras de roda), de artes (música, desenhos com giz ou carvão, pintura de corpo) ou mesmo um banho de mangueira nos tempos de seca. São atividades mais expansivas e movimentadas e podem envolver mais de uma turma. Podem envolver, também, exploração da natureza da escola. A associação valoriza muito esse contato das crianças com a natureza, dada a sua importância para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Esse contato proporciona experimentação das diferentes texturas, temperaturas e sensações que a natureza oferece. O ato de subir numa árvore, por exemplo, oportuniza à criança um desenvolvimento da noção de equilíbrio, profundidade e comprimento dos objetos, desenvolve a segurança e a confiança em si e no próprio corpo, proporciona um conhecimento do corpo, dos movimentos possíveis de serem realizados. E, além de tudo, pode ser muito prazeroso.

6. Atividades de mesa: de volta à sala, é realizada outra atividade nas mesas, mais voltadas para a produção artística, escrita ou matemática.

7. Roda de histórias: como fechamento do dia, toda a turma volta para o tatame para leitura de histórias. Essa leitura pode ser feita pelos professores e alunos, ou mesmo pelos pais e funcionários convidados para essa atividade. É um momento importante de reunião do grupo para o encerramento, envolvido pelas narrativas de histórias dos livros ou contadas livremente. As crianças dessa escola desenvolvem desde cedo uma paixão pela leitura e pelo universo da fantasia e do imaginário por ela proporcionado. A leitura é, dessa forma, trabalhada de maneira contextualizada, pelo prazer de acesso a esse mundo da escrita e não pelo simples ensino sem sentido de uma ferramenta de comunicação.

Sendo assim, a rotina, enquanto organização das atividades pedagógicas, contempla momentos de concentração e de dispersão, em uma prática educativa prazerosa, guiada pelos interesses e pelo desenvolvimento do grupo. Essa rotina é seguida rigorosamente, sendo sempre explicada e lembrada à criança, sem uma visão de disciplinarização. Engloba, ainda, a liberdade no fazer pedagógico e a autonomia do professor e dos alunos, sem cair no *laissez faire*. Dessa maneira, envolve um diálogo constante entre liberdade e rigor, essencial para um projeto educativo que se propõe a realizar “a mediação entre o interesse do grupo e o conhecimento social adquirido pela humanidade, considerando ainda o aspecto afetivo e a sociabilidade” (Guti, 1998, p. 42).

Esse diálogo entre liberdade e autoridade é ressaltado por Freire (1996) como essencial para uma prática educativa libertadora. Para esse autor, na educação para a autonomia esses dois elementos devem ser mantidos em uma constante tensão. Essa compreensão dialética da autoridade cria a possibilidade de enxergá-la em suas contradições e, portanto, de uma forma mais completa. Para o autor, quando o professor rompe a tensão no sentido da liberdade, cai na licenciosidade, ausentando-se da possibilidade de educar por não construir a rigorosidade necessária ao processo educativo. Nos casos em que essa tensão é rompida no sentido da autoridade, o professor pratica o autoritarismo, inviabilizando a tentativa democrática e, portanto, a educação libertadora.

d) Projetos: os conteúdos abordados

Dadas essas premissas e com base nessa rotina, os conteúdos são trabalhados de forma dinâmica, sempre partindo do interesse do grupo e construindo novos interesses. A vivência é a base do trabalho, seja pelo manuseio concreto dos objetos ou pelo exercício do imaginário. É pela problematização desse mundo vivido que o conhecimento vai sendo desvelado, construído e apropriado pelo grupo, cada criança à sua maneira. Sendo assim, os conteúdos trabalhados contemplam um foco no desenvolvimento integral, considerando seus aspectos cognitivos, motores e afetivos, em uma compreensão de desenvolvimento semelhante à de Wallon (1956/1975b).

Para exemplificar, gostaria de citar um exemplo de atividade sobre a questão ambiental e preservação da natureza. Uma turma de Ciclo 2 (por volta de três anos de idade) estava estudando o Cerrado, a partir da sugestão de uma das mães, com formação e atuação na área. Foram fazer uma visita ao Jardim Botânico de Brasília, guiados por essa mãe. Voltaram animados contando sobre um grande cupinzeiro que tinham visto. Ao chegarem do passeio, foram todos trabalhar com argila e construir os seus próprios cupinzeiros. No dia seguinte, os professores da turma levaram para a sala um aquário de vidro e, com terra e alguns outros elementos orgânicos, foram botar em prática, junto com as crianças, um projeto que tinham lido sobre como construir um formigueiro. Esse processo levava vários dias para se consolidar, para que as formigas realmente começassem a se instalar no aquário. Todos os dias, as crianças observavam o formigueiro e trocavam impressões sobre o que acontecia dentro do aquário (várias duvidavam que houvesse mesmo um formigueiro em formação). Depois de algumas semanas, começaram a perceber que “túneis” estavam surgindo na terra. Em pouco tempo, os “túneis” se multiplicaram e a turma pôde ver como as formigas se movimentavam, organizavam seu ambiente e guardavam seus alimentos. Foi uma experiência que acabou por mobilizar a

curiosidade de outras turmas e de vários associados. E as crianças se tornaram as grandes “experts” no assunto, explicando a todos o processo de construção do formigueiro.

Essa experiência rendeu uma série de atividades pedagógicas: jogos simbólicos sobre a vida no formigueiro, trabalhos corporais com o movimento das formigas, desenhos e esculturas reproduzindo o aquário, estudo dos insetos, entre outros. Esse tema geral, “formigas”, foi se desdobrando em trabalhos corporais, artísticos e de pesquisa científica. Foi uma aula de respeito à natureza pela percepção do cuidado que se deve ter com insetos e plantas, já que são afetadas por mínimas variações nas condições do ambiente. Ao invés de trabalhar a noção de respeito ao meio ambiente por meio de discursos vazios que tratam apenas do que é politicamente correto, a questão foi abordada de uma maneira concreta, através de uma vivência próxima que proporciona às crianças, de forma dinâmica, a compreensão da importância desse cuidado não só como discurso, mas como ação.

A observação diária ao longo de algumas semanas proporcionou, também, um trabalho com a noção do tempo e de continuidade. Olhar um formigueiro se desenvolver é perceber que cada elemento do mundo tem suas características e seu ritmo, mostrando como a cada dia pode haver uma mudança que, se observada com cuidado, pode ser notada. Essas atividades proporcionaram a organização e o encadeamento de ideias, a sensibilidade demandada pela observação diária das sutilezas da natureza, além de vários outros elementos muito importantes para o desenvolvimento e para a compreensão da sociedade.

Enfim, seria possível pegar esse exemplo e demonstrar as várias minúcias do trabalho pedagógico e a possibilidade de um tema se multiplicar em diversas atividades de sala. O mais importante é ilustrar o papel ativo da criança, a forma como a sua curiosidade se desdobra nas ações pedagógicas, o prazer na exploração do mundo, a interdisciplinaridade no projeto educativo, a construção coletiva (envolvendo pais, professores e crianças) de um tema para o projeto da turma e a visão da educação para o desenvolvimento integral de todos os seus participantes.

Assim, fica clara a proposta dessa associação de realizar uma educação dinâmica, ativa e sempre relacionada com a vida. Assemelha-se, portanto, da proposta de Vigotski (1926/2004) de abrir as janelas e portas das escolas para a vida, superando o seu distanciamento da realidade. Esse autor afirmava que é a vida que educa e percebe-se que esse PPP materializa na sua prática educativa essa concepção.

1.5. Trabalho do psicólogo escolar na Associação

Decidimos incluir, ainda, nesta descrição algumas características do trabalho do psicólogo escolar nessa associação, principalmente os espaços criados para o seu encontro com professores, funcionários e pais. Acreditamos que estas informações facilitarão a compreensão da pesquisa, explicitando algumas peculiaridades de como esse cargo se configura na associação.

a) Coordenação psicopedagógica

A primeira característica significativa é o fato de o psicólogo compor, junto com um pedagogo (ou formado em áreas afins) a coordenação psicopedagógica. Essa é uma proposta que contempla constantemente a noção de que a execução de um PPP precisa do diálogo entre esses dois pontos de vista para realizar uma educação de qualidade. A psicologia traz o olhar para a singularidade, o ser humano concreto, a sua subjetividade e, principalmente, as suas demandas e potencialidades de desenvolvimento no contexto social. Auxilia na construção de uma prática pedagógica voltada para as necessidades do aluno e para as suas especificidades, sem perder de vista a sua constituição humano-genérica (Heller, 1970/2004). O diálogo com a pedagogia permite que as atividades atendam uma diversidade de alunos, auxiliando o professor tanto de forma técnica, quanto a desenvolver um olhar para o acolhimento da criança em seu processo educativo. Há também a possibilidade de formação – pela troca e pelo diálogo – dos outros funcionários e dos pais.

Já abordamos anteriormente a discussão de Bock (2003) sobre a cumplicidade ideológica entre a psicologia e a educação, que historicamente se uniram para construir uma escola excludente e legitimá-la com argumentos do individualismo liberal. A partir dessa crítica, retomamos a visão de Wallon (1937/1979b) e Vigotski (1926/2004), para os quais a articulação da psicologia com a educação seria central na construção de um projeto educativo para o homem da nova sociedade. Entretanto, não seria qualquer psicologia que contribuiria com esse projeto, mas sim aquela fundamentada nos pressupostos do materialismo dialético. Entendemos que nessa associação o constante diálogo entre pedagogia e psicologia, sem perder de vista a articulação político-pedagógica, age no sentido de buscar uma visão de ser humano que fundamente a criação de um projeto educativo para, através da vivência e do exercício democráticos, construir uma sociedade mais igualitária.

A perspectiva de atuação do psicólogo escolar na mediação das relações interpessoais nesse contexto enfatiza a importância desse profissional na construção de

uma comunidade voltada para a execução do PPP. É claro que o psicólogo não é o único a realizar essa função, porém o fato de ele ter o olhar voltado para essas subjetividades auxilia na promoção de espaços de diálogo e aceitação da diversidade de opiniões e ideais educativos. Essa ação é permeada por um ideal de ser humano enquanto sujeito ativo e autônomo, em constante desenvolvimento, que traz em sua singularidade a possibilidade de mudança para a construção de um projeto educativo acolhedor dessa diversidade, portanto, democrático e inclusivo.

Nessa associação, a atuação do psicólogo escolar, sob o cargo de coordenador psicológico, contempla essas premissas, envolvendo uma série de ações direcionadas aos vários atores desse espaço.

b) Formação de professores

Com relação à formação de professores, o trabalho do psicólogo nessa associação busca repensar constantemente teorias e técnicas, em uma formação continuada e reflexiva, que leve o educador a receber cada aluno como um ser único que deve ser conhecido no dia-a-dia a fim de que seja possível contemplar suas peculiaridades. Nessa formação, o conhecimento psicológico tem por objetivo auxiliar no acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos, no planejamento das aulas e no entendimento das relações interpessoais na escola. É visível a semelhança dessa atuação com aquela proposta por Wallon (1952/1987b), para quem os psicólogos escolares deveriam agir no sentido de adaptar a escola ao aluno, buscando a melhoria dessa instituição a partir do acolhimento da diversidade.

Para isso, nessa associação há muitos espaços de diálogo entre os professores e a coordenação psicopedagógica. A troca de experiências é realizada de maneira crítica e reflexiva, em uma formação continuada que valoriza o conhecimento do educador e reforça a ideia de que a metodologia se constrói na relação cotidiana com os alunos. Sendo assim, conforme vimos na proposta de Wallon (1952/1987b) para a psicologia escolar, a função do psicólogo escolar não deve ser a de propagar receitas de como ensinar a pessoas abstratas, mas de construir espaços de reflexão que possibilitem a formação de professores que aprendam no seu cotidiano, no concreto, com a pesquisa que devem realizar diariamente sobre cada aluno. Esse ideal do professor enquanto pesquisador foi ainda enfatizado por Freire (1996), para quem a formação do professor deveria ser permanente e fazer contínuas referências à sua prática, partindo do estudo da sua experiência como fonte básica para o seu desenvolvimento, a ser articulada com as teorias.

Yokoy e Pedroza (2005), em um trabalho realizado sobre a atuação do psicólogo nessa associação, ressaltam a importância desses espaços de diálogo como centrais para a construção dessa prática educativa diferenciada. Essas autoras salientam, ainda, a importância desse profissional se colocar junto ao professor, também percebendo-se em constante mudança, a fim de flexibilizar a sua prática de acordo com a realidade que encontra na escola. A partir desse artigo e do nosso conhecimento sobre a associação, elencaremos alguns desses espaços constituídos para a formação de seus professores:

1. **Semana Pedagógica:** realizada semestralmente, durante as férias dos alunos, é uma semana intensiva de reuniões da equipe pedagógica (coordenadoras, professores e estagiários) voltada para: planejamento das atividades pedagógicas cotidianas; estudo do PPP da escola; discussão de temas de psicologia e pedagogia propostos pelos professores a partir de situações ocorridas em sala de aula; organização das escalas de trabalho e eventos pedagógicos e associativos; reflexões sobre a realidade associativa, os conflitos que surgiam constantemente e o fazer democrático; debate de reivindicações trabalhistas, entre outros. São momentos de muita proximidade entre a coordenação e os professores que permitem discussões mais aprofundadas sobre os temas estudados, identificação com o PPP da escola, reflexão sobre os conflitos associativos e, principalmente, integração do grupo pela construção de um espaço de confiança, diálogo próximo e vivência prazerosa. São 8h diárias de práticas diversas: estudo de textos de psicologia e pedagogia; trabalho corporal com música e dança; debates intensos sobre temas mais polêmicos, tanto da associação quanto da prática pedagógica (conflitos sobre questões salariais, inclusão e sexualidade); palestras de profissionais convidados; apresentação pelos professores de sua proposta pedagógica e de atividades já realizadas; discussão com a equipe de apoio sobre questões trabalhistas, relacionais e cuidados com a escola. A Semana Pedagógica do início do ano termina com um grande encontro com todos os pais e mães da escola a fim de apresentar os professores de cada turma, discutir expectativas sobre o trabalho pedagógico e realizar um momento de confraternização. É o pontapé inicial para um novo ano letivo.

2. **Reuniões Pedagógicas:** realizadas semanalmente, com 3h de duração, contam com a presença de toda a equipe pedagógica. Discutem-se questões semelhantes às das Semanas Pedagógicas, porém mais relacionadas com acontecimentos recentes e demandas atuais. Essas reuniões permitem a continuidade do planejamento e da reflexão sobre o PPP da escola e as práticas pedagógicas realizadas. Permitem, principalmente, a troca cotidiana de experiências da equipe, em um diálogo formativo compartilhado. As atividades

realizadas nessas reuniões também são similares às das Semanas Pedagógicas, porém mais breves e pontuais.

3. Atendimentos com a coordenação: toda semana, durante 30min, a dupla de coordenadoras se reúne com a dupla de professores de cada turma para discutir o dia-a-dia de sala de aula. Analisam o planejamento semanal elaborado pelos professores, o andamento dos trabalhos da turma, o desenvolvimento das crianças, as relações professor-criança e criança-criança, as demandas específicas de cada grupo, as expectativas e sugestões dos pais, enfim, as diversas questões surgidas diariamente em sala de aula. Esses atendimentos permitem um acompanhamento muito próximo do trabalho de cada professor e do desenvolvimento de cada criança.

4. Observações em sala de aula: consistem na entrada das coordenadoras em sala de aula para acompanhar um dia ou uma atividade pedagógica. São feitas esporadicamente, de acordo com demandas da coordenação, dos pais ou dos próprios professores, para que a coordenação observe as crianças, as relações interpessoais e a prática pedagógica dos professores. Assim, é possível fazer sugestões e críticas baseadas em situações reais presenciadas, atentando para as sutilezas do trabalho pedagógico e para como o professor tem colocado em prática as discussões realizadas nos outros espaços de formação.

5. Grupos de estudo: realizados quinzenalmente com a duração de 2h, são grupos que se reúnem para o aprofundamento sobre um tema específico de interesse comum. São escolhidos por votação da equipe pedagógica, acompanhados pelo Conselho Pedagógico e podem ter a participação de qualquer associado, porém são obrigatórios apenas aos professores. Os temas escolhidos são os mais diversos: educação inclusiva, alfabetização, contação de histórias, entre outros. São momentos importantes de reflexão que proporcionam uma troca mais focada em questões que surgem dos mais diversos interesses e demandas associativas.

6. Reuniões bimestrais: realizadas ao final de cada bimestre, tem por finalidade a apresentação para os pais, por parte das duplas de professores, do trabalho pedagógico realizado em cada turma. São momentos de discussão das atividades realizadas, de avaliação desse trabalho e de troca com os pais. As coordenadoras ficam apenas como suporte aos professores ou disponíveis para eventuais demandas dos pais. Apesar disso, é um espaço importante de formação de professores e pais porque permite uma reflexão sobre o PPP, como ele se traduz no cotidiano de sala de aula e como engloba as peculiaridades da turma e de cada aluno. Os pais participam ativamente, não sendo apenas receptáculos das apresentações. Criticam as atividades, propõem novas a partir de seus

conhecimentos e interesses, envolvem-se com o trabalho e tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. São reuniões frequentemente muito bonitas, preparadas com carinho pelos professores e recebidas com consideração e envolvimento pelos pais.

7. Redação e revisão dos relatórios: a cada fechamento de bimestre, logo antes das reuniões bimestrais, os professores produzem um relatório sobre o trabalho pedagógico da turma e outro sobre o desenvolvimento de cada criança. Esses relatórios são revisados pela coordenação, discutidos com os professores e posteriormente entregues aos pais. Proporcionam ao professor um momento de reflexão e produção escrita sobre a sua prática e sobre o efeito dela no desenvolvimento de seus alunos. Esse é um material riquíssimo para o professor aprender sobre a sua prática, assim como para o psicólogo estar mais próximo da sala de aula e do desenvolvimento do professor e dos alunos. Também permitem aos pais acompanhar o trabalho com seus filhos e o seu desempenho e crescimento. Nesses relatórios, cada professor imprime a sua subjetividade, realizando uma escrita livre quanto à forma, porém aprofundada quanto ao conteúdo. Surgem textos poéticos, permeados por cenas do dia a dia de sala, histórias engraçadas e um olhar muito atento e amoroso para cada criança. Com frequência, resultam em muita emoção para os pais e também para os professores e coordenação.

Todos esses momentos proporcionam um olhar amplo do psicólogo sobre a escola e os seus membros, reconhecendo a extrema complexidade das relações no cotidiano escolar, sempre permeadas por contradições. Sendo assim, ao articular essa experiência com as teorias e seus princípios éticos e filosóficos, o psicólogo pode atuar buscando a transformação do ambiente escolar e o desenvolvimento de todas as pessoas ali envolvidas. Assim como Wallon (1952/1987b) propôs, o papel desse profissional é trabalhar para a melhoria da escola como um todo, superando a atuação voltada para o ajustamento dos alunos que apresentam dificuldades em uma escola estagnada. É a diversidade das pessoas que compõem a escola que dinamiza o seu projeto, permitindo que seja uma instituição que promova o desenvolvimento dessas pessoas. Nesse sentido, o psicólogo está à serviço de todos, não apenas para os problemas.

Essa experiência mostra também a importância da atuação da psicologia escolar na formação dos professores, não só na instrumentalização com teorias da psicologia, mas também no desenvolvimento do professor como pesquisador do seu cotidiano e como pessoa em constante formação da sua personalidade, assim como proposto por Pedroza (2003).

c) Formação dos funcionários

O psicólogo escolar nessa associação também tem um papel importante na formação dos funcionários da equipe de apoio, concebidos como educadores e como associados fundamentais para a implementação do PPP da escola. Dessa forma, ele busca realizar uma formação continuada, junto com esses funcionários, por meio do convívio cotidiano e da criação de espaços de diálogo. O aspecto mais relevante desse trabalho de formação é a valorização dessas pessoas pelo seu reconhecimento como educadores. São pessoas que participam diariamente da escola, cuidam para o seu bom funcionamento e convivem com as crianças, fazendo intervenções importantes. Eles são convidados a participar de algumas atividades pedagógicas, na medida da sua disponibilidade. Podem contar histórias, partilhar seus conhecimentos ou mesmo serem pessoas fundamentais em alguns projetos em estudo na turma.

Na convivência do dia a dia, esses funcionários seguem a proposta pedagógica da escola, intervindo com as crianças segundo as premissas do PPP. Dirigem-se a elas com respeito, cuidado e com a postura de diálogo construída pela associação. Mediam conflitos quando estão próximos a eles, trabalhando o uso do “não gostei” e lembrando os combinados construídos. Esses são elementos que aprendem rapidamente, pela sua vivência na associação e por perceber a postura dos adultos em relação à criança: o abaixar-se para conversar, a fala não-infantilizada com a criança, a abertura para as suas opiniões e desejos.

Participam ativamente, também, na organização dos eventos pedagógicos e associativos. Conhecem o calendário da escola e seu auxílio é indispensável para que esses eventos alcancem os seus objetivos. A administração é fundamental na compra dos materiais e disponibilidade dos recursos necessários a cada evento, a secretaria cumpre seu papel na divulgação e comunicação junto aos associados, os funcionários da limpeza organizam os espaços e ajudam com a decoração das festas. Enfim, cada um realiza atividades sem as quais não seria possível concretizar cada evento. Dessa forma, participam também ativamente do projeto da escola, fornecendo um apoio a todas as atividades.

Essa valorização dos funcionários da associação assemelha-se à elaboração de Monlevade (2005b), que afirma que o trabalho dos servidores da escola precisa ser visto como uma atividade essencial para a realização da educação em sua totalidade. Entretanto, esse autor vai além, mostrando a necessidade da formação dos funcionários enquanto

técnicos em suas áreas de especialidade. A sua valorização na escola deve passar pelo seu reconhecimento como educadores, mas principalmente como profissionais qualificados.

Nessa associação, é comum que os funcionários de apoio permaneçam por bastante tempo na escola. São pessoas que percebem ali um espaço com uma acolhida diferente das outras escolas, em que são respeitados e fazem parte da associação com direitos iguais aos dos outros membros. Já aconteceram alguns casos de significativa ascensão profissional dada à formação que recebem. O administrador atua como mediador da equipe de apoio, porém sempre em diálogo com a coordenação psicopedagógica. Juntos, realizam a formação dos funcionários.

É frequente que novos associados surpreendam-se com a formação desses funcionários, diferenciados em relação às outras escolas. Eles conhecem o projeto pedagógico, acompanham as atividades realizadas e cumprem um papel fundamental na construção democrática da associação. É claro que essa não é uma associação isolada do mundo, portanto a visão de depreciação dessas funções está presente nas relações da escola. Entretanto, no debate democrático e no exercício crítico de construção associativa, essas crenças são revistas e debatidas a fim de superar concepções depreciativas. O psicólogo, como profissional voltado para a mediação das relações interpessoais, cumpre um papel importante na desconstrução coletiva desses significados, buscando garantir o respeito e a valorização desses profissionais.

d) Participação nas Instâncias da associação

Conforme explicitado na descrição da organização associativa, o psicólogo, enquanto membro da coordenação, tem cadeira cativa no FAAP e no Conselho Pedagógico. Além disso, como associado, pode também compor uma Diretoria e tem espaço garantido nas Assembléias Gerais. A coordenação psicopedagógica divide com o administrador o papel de execução das decisões tomadas pela assembléia e pela Diretoria. Assim, precisa debater constantemente nessas instâncias o PPP frente às demandas presentes que surgem na associação.

Existe um interessante diálogo nesse processo: os associados que compõem as instâncias não precisam ter formação específica em educação para assumir suas funções. Sendo assim, a coordenação psicopedagógica tem a função de proporcionar uma reflexão sobre os pressupostos pedagógicos e as inovações apresentadas por esses associados. Nem sempre as decisões tomadas pelas instâncias se coadunam com as premissas do PPP, por isso precisam ser refletidas criticamente. Ao mesmo tempo, a diversidade de formação dos

membros das instâncias possibilita um olhar plural sobre a gestão da escola, o que é essencial para o fazer democrático.

Sendo assim, o psicólogo atua nessas instâncias como mais um membro da comunidade que traz o seu olhar para contribuir para a gestão escolar. Esse debate nem sempre é fácil, porque envolve exigências financeiras, administrativas e burocráticas que com frequência limitam o trabalho educativo. Entretanto, no exercício de manter a coerência entre a organização administrativa e a proposta pedagógica, é necessário sempre tentar articular essas duas facetas para a viabilidade da escola. Nesses espaços, o psicólogo busca desenvolver uma escuta diferenciada, a fim de desvelar os significados presentes no jogo político das decisões. Ele não é o único nesse processo de ressignificar as falas e atitudes no fazer democrático. Entretanto, a especificidade da sua formação lhe coloca a responsabilidade por desenvolver esse tipo de escuta e atentar para a maneira como as relações interpessoais se desenrolam. Por isso, tem o papel de intervir na formação dessas pessoas para o respeito ao outro, o acolhimento da diferença e o diálogo democrático.

A participação de cada membro da escola nessas instâncias deliberativas traz as características e demandas de cada segmento, o que envolve uma constante negociação de interesses. Os professores frequentemente trazem questões trabalhistas referentes à valorização de sua profissão, o que envolve negociações financeiras que sempre precisam ser discutidas frente às necessidades da associação. Os pais trazem as suas expectativas pessoais quanto à educação de seus filhos, o que precisa ser ressignificado quando decisões específicas sobre as turmas de seus filhos precisam ser tomadas considerando o bem coletivo. As coordenadoras precisam sempre atentar para que a sua participação não se transforme em uma fala de autoridade que pressuponha a submissão do outro nesse diálogo. Esse jogo político, portanto, envolve a reflexão constante sobre a necessidade de não imprimir, na sua representação de intenções coletivas, os seus desejos pessoais.

Realiza-se, assim, uma formação de todos os membros da associação pelo exercício cotidiano da democracia e do reconhecimento do espaço público como um lugar de construção do que é melhor para todos e não apenas para si. Podemos perceber a partir disso, que as idéias de gestão democrática como a participação cotidiana na construção do PPP da escola já apresentadas neste trabalho (Monlevade, 2005a, 2005b; Dias, 2007; Candau, 2007; e Zenaide, 2007) estão de certa forma sendo materializadas nas práticas dos membros dessa associação.

e) Acompanhamento do desenvolvimento das crianças e atuação junto aos pais

O acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças são feitos pelo psicólogo nessa associação de forma indireta. Em contraposição à atuação segregacionista e adaptativa que focaliza nas crianças as dificuldades de aprendizagem, esse profissional busca repensar com todos os membros da escola o seu PPP para adaptá-lo às demandas de cada criança. Esse é um exercício diário feito pelo trabalho nos vários espaços de atuação com todos os segmentos, conforme já vimos na discussão sobre a atuação direcionada aos professores e aos funcionários.

Com relação aos pais, o contato inicial com os novos associados se dá por meio da realização da anamnese das crianças. Esse processo envolve uma discussão sobre a história da criança e da família, buscando conhecer a sua realidade ao mesmo tempo em que constrói um vínculo e uma confiança com esses novos associados. Quando uma criança se matricula, não é apenas ela que precisa ser integrada à escola. Os pais também precisam ser informados sobre o processo associativo e incentivados a encontrar um lugar de participação que lhe convenha e contribua para a associação. Sendo assim, esse é um momento de conhecimento também dos pais, de sua acolhida na comunidade e de mobilização para a participação.

A acolhida de novos membros na escola é feita no processo chamado de “adaptação”. Esse processo consiste de criar na escola um espaço-tempo para que a criança e seus pais sejam recebidos e integrados à associação conforme o seu ritmo e as suas necessidades. Dessa forma, nos primeiros dias de aula da criança na escola, seus pais são chamados a participar do dia letivo junto com ela. Assim, cada aluno vai conhecendo esse novo espaço e as novas pessoas com o apoio de seus pais. Ao longo da primeira semana de aula, os pais vão sendo orientados pelos professores e psicóloga a se retirar aos poucos do espaço de sala de aula, sempre se despedindo da criança e avisando para onde vão (tomar um café, ficar na secretaria ou mesmo sair da escola para ir ao trabalho). Geralmente, esse processo dura em torno de uma ou duas semanas, variando de acordo com cada criança, sua família e com a turma. O importante é respeitar o tempo que cada aluno leva para se sentir seguro e à vontade nesse novo espaço.

O foco desse processo, entretanto, não está apenas nas crianças. Esse é um momento significativo também para os pais, que precisam sentir-se seguros na escola e desenvolver uma confiança nesse novo espaço e novas pessoas a quem vão confiar seus filhos. Esse é um momento muito propício para atuar junto aos pais no conhecimento da associação, mostrando os diversos espaços de atuação e buscando mobilizá-los para esse trabalho conjunto. Constitui-se, portanto, de uma acolhida das crianças e também dos pais.

Essa é uma atuação diferenciada que visa superar a tradicional participação dos pais nas escolas apenas para verificar o desenvolvimento dos seus filhos por meio de resultados de avaliações ou para reclamar da escola e exigir melhorias como se fossem clientes. A escola é uma associação, o que responsabiliza a todos os seus membros pelo seu andamento. Assim, os pais, enquanto associados, são convocados à participação ativa e cotidiana na construção da escola. O psicólogo, dessa forma, precisa levar em conta de que forma essa participação se dá. De um lado, busca compreender a maneira como cada pessoa significa essa participação, acolhendo a singularidade e as possibilidades de cada um frente a esse espaço democrático. De outro, age no sentido de ressignificar essas posturas, mobilizando a participação de todos e incentivando-os a exercer esse direito e cumprir com os seus deveres.

Esse processo é contínuo nos vários atendimentos com os pais. Esses atendimentos eventuais podem ser feitos por solicitação dos mesmos, dos professores ou da coordenação. Envolve, geralmente, conversas sobre o desenvolvimento de seus filhos e o acompanhamento do trabalho de sala de aula, porém com um foco na reflexão sobre as possibilidades de participação da família. Os atendimentos podem ser resultado de conflitos no debate associativo, de críticas à atuação da coordenação ou sobre a prática pedagógica. Sendo assim, são espaços importantes de troca com os pais, de escuta das suas intenções e ideias sobre a associação e de estabelecimento de uma relação de parceria no fazer educativo.

Às vezes, esses atendimentos geram a convocação de reuniões com o grupo de pais de uma turma. Ao longo do ano, frequentemente surgem questões, críticas e sugestões sobre o andamento do projeto da escola que precisam ser levadas ao grupo de pais para discussão. Essas discussões geralmente giram em torno de alguns temas mais comuns, como sexualidade infantil, limites, agressividade, ou troca de professores antes do término do ano letivo. São momentos em que essas críticas e sugestões precisam ser acolhidas, pois trazem riqueza ao fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, as reclamações precisam ser ressignificadas, uma vez que os pais dessa escola não ocupam um lugar de clientes, mas sim de associados. Dessa forma, cada exigência pode ser repensada como mobilização para a participação associativa. O trabalho com os pais envolve, portanto, um constante movimento de escuta, acolhimento e mobilização, buscando construir essa forma de relacionar-se com a escola que não é tão comum na nossa sociedade.

O dia-a-dia com as crianças na escola fornece oportunidades de contato, conversa e observação do seu desenvolvimento. Esses momentos oferecem um relevante material para

a contribuição do psicólogo para o trabalho educativo, porque permitem uma proximidade dos alunos. Ao mesmo tempo, proporcionam um vínculo, uma relação que é essencial para o seu desenvolvimento. Não existe um espaço para atendimento das crianças nessa escola. Porém, esse contato diário oferece oportunidade de estabelecer um diálogo que possibilite a solução de conflitos.

Podemos observar, a partir dessas diversas possibilidades de atuação do psicólogo escolar nessa associação, que esse constitui um espaço de atuação diferenciada desse profissional. O psicólogo escolar participa intensamente do cotidiano da escola e realiza uma série de ações com a função de utilizar seu conhecimento e formação para contribuir na implementação do PPP. Dessa forma, busca colocar-se junto a todos os membros da escola com a responsabilidade de mediar as relações interpessoais, promovendo a construção de espaços de diálogo democrático, e de desvelar relações opressoras, denunciando falas e posturas autoritárias nesse processo. A especificidade da atuação do psicólogo escolar nessa associação tem muito a contribuir no estudo sobre o papel desse profissional na gestão democrática de escolas de educação infantil.

2. Entrevistas com as ex-psicólogas da Associação Pró-Educação

As entrevistas com as três ex-psicólogas da Associação Pró-Educação (PA1, PA2 e PA3) ofereceram uma compreensão mais ampla dessa escola, das mudanças pelas quais passou com o tempo, da sua organização associativa, da maneira como participam seus vários membros e do papel do psicólogo frente a todos esses elementos no processo de gestão democrática. Buscaremos enfatizar a relevância desse projeto associativo como uma oportunidade de exercício democrático diário e o seu impacto nos sujeitos que por ela passam.

As falas de PA1, PA2 e PA3 permitem realizar uma caracterização do trabalho do psicólogo escolar nesse contexto, refletir sobre as suas ações e perceber a importância do seu trabalho junto aos diversos membros da escola na construção de uma educação democrática. Pudemos ver, nas falas das entrevistadas, a maneira como esse papel do psicólogo escolar se construiu ao longo da história da associação de forma intrinsecamente ligada à sua constituição democrática ao longo dos anos. Percebemos como elemento essencial dessa atuação a compreensão da necessidade de participação de todos na construção cotidiana do seu PPP.

2.1 A gestão democrática da associação e a atuação do psicólogo escolar nesse processo

Nas três entrevistas, ficou evidenciada a visão da experiência associativa como a maior riqueza dessa escola. As participantes retomam em vários momentos das suas falas a importância da construção democrática coletiva, do impacto dessa experiência na vida das pessoas e da sua atuação nesse processo. Detalharemos essa questão neste tópico, buscando caracterizar a maneira como a gestão democrática se dá nessa escola e qual o papel do psicólogo escolar como mais um membro da associação que traz suas contribuições para essa forma de gestão.

PA1 enfatiza na sua entrevista a história da associação, mostrando como ela foi sendo construída pela participação e o trabalho conjunto de todos, que foram deixando as suas marcas nesse lugar, não só com suas idéias e contribuições ao PPP, mas também com o seu trabalho na construção do espaço físico, mobiliário e objetos necessários para a associação:

PA1: A gente fazia oficina de brinquedos. (...) convidava pessoas, parentes, todo mundo, pra fazer brinquedo, fazia boneca, fazia coisa de madeira. (...) Eu lembro que tinha amigos nossos, da minha casa, da minha casa que iam. Teve móveis da minha casa que, que foram para a Associação Pró-Educação² e ficaram muito tempo. (...) Então você via na escola, como hoje ainda tem um pouquinho, naquela época era muito a marca da Associação Pró-Educação. Você via na escola pedaços das pessoas e do esforço e da história das pessoas. Então... uma coisa muito interessante. (...) E as pessoas iam almoçar lá mesmo, assim. Fim de semana as famílias iam almoçar: “vamos combinar, vamos fazer uma macarronada” e não sei o quê. Era assim, uma vida comunitária realmente. E pintavam as salas, não contratavam ninguém como faz hoje, né? Pintavam as salas...

Para PA1, essa vivência comunitária, esse compartilhamento diário das responsabilidades, é central para o PPP da associação. A prática pedagógica que se realiza nesse espaço só faz sentido se articulada com a sua característica associativa. É um espaço não só de construção de conhecimento, mas de aprendizagem para a vida comunitária. Afirma que o trabalho de sala de aula sempre foi mais voltado para o desenvolvimento dessa convivência democrática do que para o aprendizado enquanto apenas transmissão de conhecimentos. O foco está na inserção da criança em uma comunidade de investigação de pensamento junto com a família, com os professores e com a sua própria turma, muito mais do que na preocupação com a aquisição de conhecimento:

PA1: A Associação Pró-Educação é muito mais... eu acho que, de estilo de vida

² Utilizaremos o termo Associação Pró-Educação para substituir o nome da escola nos casos em que as entrevistadas citarem esse nome.

mesmo, existencial. E é isso que é aprender, né? É você viver, é você...

Pesquisadora: É esse encontro das pessoas, né? Isso que é o mais...

PA1: Não é? Exatamente. Esse encontro, essa experiência que é insubstituível, que cada um tem de um jeito, mas que a gente desenha um cenário, uma estrutura tal que as pessoas mesmo sendo tão singulares, tão diferentes, que elas compartilhem esse ser diferente num, num... É... Eu falava até para os pais: “Mas como você fala tanto, PA1,... que nós somos todos iguais”. “Nós somos todos iguais de direito, mas de fato nós somos todos diferentes, né?” Então, quer dizer, garantir os direitos, a coisa de você batalhar dentro dessa democracia toda, né? A construção da democracia, mas de fato respeitar a diferença de cada um, né? (...) É incrível como entra e sai coisa da Associação Pró-Educação e esse âmagô, não sei como a gente chamaria isso, né? Essa coisa da vida que tem lá. Eu acho que é uma coisa viva, isso daí, move a vida, não tem nada igual, eu acho.

PA1 ilustra, portanto, a ideia que buscamos enfatizar neste trabalho, juntamente com Monlevade (2005a, 2005b), Candau (2007), Zenaide (2007), da importância da gestão democrática enquanto um exercício cotidiano de participação de todos. O aprendizado mais importante é aquele da convivência comunitária democrática. PA2 também trata dessa questão quando afirma:

PA2: Eu acho que (...) a importância da Associação Pró-Educação, ela não é exatamente, é, essa participação já dada, né? Mas é a possibilidade da pessoa construir uma visão diferente sobre o que é participar, é... junto com o coletivo, né? Então, acho que esse é o papel mais importante da escola.

A partir dessa reflexão, ressalta que a participação de todos não se dá de forma igual. Cada pessoa participa de acordo com as suas possibilidades. Lembra, para ilustrar, que muitas vezes ouvia na associação reclamações pela falta de participação das pessoas no fazer associativo, às quais respondia afirmando que as pessoas estão em um processo de construção de suas possibilidades de participação. Reflete que em uma sociedade onde não há muitos espaços de participação democrática ativa, escolher entrar na associação já demonstra uma intenção e que essa é uma experiência que vai ter repercussão na maneira dessas pessoas participarem da sociedade como um todo.

Essa discussão também é trazida por PA1, que ressalta que a forma de participação de cada pessoa vai de acordo com a sua subjetividade, com a forma como entendem e vivem essa participação. Demonstrem, portanto, a necessidade de um olhar para cada sujeito para a compreensão do seu desenvolvimento a partir dessa vivência e para o acolhimento da sua maneira de ser e se colocar, sem condenar um excesso ou uma falta de participação:

PA1: Eu acho que é assim mesmo o ser humano. Que pra uns é mais difícil do que pros outros e um ajuda o outro desse jeito. Um ficando contente porque “aí que bom... aquele tá se aproveitando de mim então eu sou mais legal, porque eu trabalho melhor” Sei lá. Se você for pensar, né? O que que tá por trás disso, né? Mas eu acho que não dá pra

ficar se queixando, falando que o projeto não dá certo, não anda. Acho que a Associação Pró-Educação não é pra andar, não é pra dar certo, é para estar o tempo todo acontecendo. Ela é um acontecimento mesmo, né? Bem... né... nesse sentido de acontecimento, né? Experiência, não experiência de experimentação, mas de acontecimento, devir, né?

Essa fala demonstra um olhar muito mais voltado para o desenvolvimento humano, para o respeito ao tempo de cada um e à maneira como cada pessoa significa essa vivência; do que para uma eficiência ou uma produtividade dentro do ideal de sociedade neoliberal em que vivemos. Isso não significa que esse sujeito não seja estimulado a participar, que o psicólogo (ou os outros associados) não busque formas de motivar essa participação, mas a ênfase está no respeito ao processo de cada pessoa.

PA3 acrescenta a essa discussão a necessidade de olhar para a forma como os associados que ocupam cargos nas instâncias são influenciados pelo seu imaginário em relação ao poder. Alguns se perpetuam por muitos anos como figuras de referência, por assumirem liderança nos debates das questões associativas. Além disso, enfatiza que o processo democrático nem sempre é fácil para as pessoas, porque demanda um aprendizado para lidar com as discordâncias durante o diálogo:

PA3: A gente tem uma dificuldade de lidar com a diferença, com a diferença de opinião, de idéias, não é, de pensamento, mesmo. Então, tudo bem, se o outro tá compartilhando com o... [risos] com o que eu tô pensando, é muito fácil, né? Se ele só traz, é... um desenho novo pra aquilo que eu tô pensando, né? Ou contribui pra aquilo que eu tô pensando, é muito fácil, é muito gostoso. Mas quando o outro, é, se opõe, vê aquilo de uma forma diferente, isso já fica difícil.

Em uma reflexão muito semelhante, PA2 ressalta a sua visão como psicóloga sobre a maneira como as pessoas tem dificuldade de se descentrar, de considerar a perspectiva do outro nas suas interações. Conclui afirmando que a gestão democrática é o maior desafio para o trabalho do psicólogo nessa associação. Ressalta, em vários momentos, que esse processo demanda do psicólogo uma atuação no sentido da mediação das relações interpessoais, buscando o desenvolvimento de possibilidades de participação junto ao coletivo.

Para PA3, é essa possibilidade de desenvolvimento frente a essa experiência democrática que faz com que essa associação seja uma escola não só para as crianças, mas também para os adultos. Para ela, as pessoas que passam por essa experiência saem modificadas, superam suas resistências a essas diferenças ao aprenderem a ouvir o outro. E a maneira como a associação lida com os conflitos que surgem no fazer democrático é essencial nesse processo, segundo PA3.

Em uma reflexão semelhante, PA2 afirma que as principais questões que surgem para o debate na associação advêm dos múltiplos conflitos que acontecem nas interações sociais. O psicólogo tem um papel central nesse processo e às vezes precisa intervir com rapidez. Para ela, essa situação fica ainda mais difícil porque o psicólogo também entra em conflito em alguns momentos, necessitando de auxílio do coordenador pedagógico para resolver a questão. Esse é um dos maiores desafios da gestão democrática e da democracia de uma forma geral, segundo PA2. Ela conclui essa ideia afirmando que, como a associação é uma instituição voltada para o processo construtivo, está organizada de uma forma que propicia o surgimento do conflito, porém que também permite a intervenção sobre ele. A esse respeito, PA3 afirma:

PA3: É tão rico. É dolorido, né, mas é rico. Porque a cada conflito que surge, né, na, na instância associativa, ela se torna um convite a pensar a escola. Então... o... em geral, o conflito começa sobre uma determinada questão e ela se estende pra outras. E... não deixa, não permite, que a gente se automatize na... no pensar pedagógico da história. Isso é muito rico. Isso contribui muito pra que a gente repense o que que é que a gente tá propondo como trabalho pras crianças.

Essa forma de lidar com os conflitos é uma das maiores contribuições dessa experiência associativa para a nossa reflexão sobre a gestão democrática. Vimos em Veiga (1995), entretanto, que a construção do PPP demanda a participação de todos os membros da escola. Para essa autora, a construção da escola democrática demanda a superação dos conflitos a fim de eliminar relações competitivas e autoritárias. Percebe-se que essa é uma visão diferente a respeito de como construir relações democráticas. Entendemos que a ideia de superação dos conflitos é contraditória se o que se pretende realizar é uma gestão democrática. Conforme já discutimos, esse tipo de gestão não se constrói por imposição, mas sim pelo exercício cotidiano da democracia. Esse exercício demanda o acolhimento da diversidade de posturas e opiniões de todos não como um estorvo a ser superado, mas como a fonte de possibilidades de mudanças, de repensar o processo educativo, de dinamizar concepções estagnadas. Esses conflitos devem ser, portanto, aproveitados no seu potencial transformador. Talvez, assim, possamos superar o medo dos conflitos e aprender a lidar com as discordâncias como parte essencial da vivência e do diálogo democráticos.

É claro que esse não é um exercício sempre fácil, conforme pudemos ver nas falas de PA2 e PA3. Essas são situações que desafiam os sujeitos, os desestabilizam. PA1 ressalta que essa forma de lidar com os conflitos passa primeiramente pelo reconhecimento de que os conflitos fazem parte das relações, que o ser humano é falível, é o ser da incompletude. Esse reconhecimento é uma tarefa frequentemente difícil, ainda mais se

considerarmos que vivemos num mundo ainda marcado pelas concepções da modernidade de busca por verdades que sustentem uma prática humana baseada na ordem e no progresso. Entendemos que essas concepções só podem ser modificadas na escola, a fim de produzir relações mais democráticas, se essas certezas que levaram a práticas estagnadas forem questionadas e refletidas por um debate plural.

Uma discussão interessante, trazida por PA2 e PA3, nos ajuda a pensar sobre como a experiência democrática não é dada *a priori*, mas construída a partir dos dilemas que surgem da própria experiência. Essa discussão remete à forma como as instâncias associativas foram construídas ao longo dos anos. Vimos no histórico da associação que esta surgiu tendo apenas a Assembléia Geral como espaço de deliberação e a Diretoria como única instância com função de execução dessas deliberações. Com o tempo, a estrutura associativa foi se modificando pela criação de outras instâncias de debate e deliberação a fim de garantir a participação e representação democrática de todos os segmentos. PA2 e PA3 detalham essa questão, mostrando que primeiro surgiu o Conselho Pedagógico, no início sem a participação dos professores, tendo como membros apenas a coordenação e algumas mães com formação e atuação em áreas afins à educação. Em seguida, o FAAP surgiu em decorrência de uma briga entre a Diretoria e a coordenação psicopedagógica, devido a divergências quanto a concepções teóricas e políticas sobre a psicologia e a educação. Foi apenas depois de alguns anos que a associação decidiu criar cadeiras cativas para representantes de cada segmento da escola.

Dessa forma, esses relatos mostram que a associação, mesmo com a sua proposta democrática desde o início, precisou passar por conflitos e lutas de interesses para criar uma organização que contemplasse a necessidade dos associados em cada momento. Essa organização mais atual não é, também, necessariamente melhor ou pior que outras anteriores, apenas responde às características deste período. A organização foi se tornando cada vez mais representativa, contemplando uma preocupação de garantia de voz a cada um dos segmentos nos espaços de deliberação. Ao mesmo tempo, conforme já vimos no capítulo 4, nem sempre a democracia representativa é a solução mais interessante, pois distancia as pessoas dos espaços de discussão e tomada de decisão, delegando-a aos representantes. Percebe-se, portanto, que a gestão democrática é um trabalho constante e permanente de diálogo e adequação às novas realidades de cada momento.

PA2 explicita a necessidade de o psicólogo escolar participar de todas essas instâncias – exceto a Diretoria – para desenvolver uma compreensão sobre a associação como um todo e poder participar das decisões que ele terá que colocar em prática no

cotidiano. Ela exclui a participação das coordenadoras na Diretoria por compreender que poderia levar a muita centralização das decisões. Pondera, entretanto, que a quantidade de longas reuniões das instâncias por vezes sobrecarregava a coordenação psicopedagógica. Por isso, afirma a necessidade do psicólogo agir no sentido de trabalhar em conjunto com outros membros da escola a fim de delegar funções, estabelecendo limites para a sua atuação. De forma semelhante, PA3 ressalta como essencial que o psicólogo atue na associação em busca de desenvolver parcerias com os pais, professores e funcionários, mobilizando-os para a participação. Dessa forma, ambas concebem que o psicólogo não pode se assumir como onipotente na escola, centralizando em si as decisões principais. O fazer democrático demanda partilha de poder, por mais que isso envolva longas discussões. Conforme a fala já trazida de PA1, o foco da escola não está nas decisões tomadas, mas sim no processo de discussão, essencial para o desenvolvimento dos sujeitos pelo exercício democrático.

Esse é um processo que por vezes exige muito das pessoas envolvidas, principalmente daquelas que ocupam cargos de coordenação. PA2 e PA3 iniciam a entrevista já afirmando que o psicólogo escolar nessa associação realiza muitas tarefas e as três entrevistadas tocam – com maior ou menor ênfase – na questão do cansaço, da sobrecarga de atividades ou do desgaste às vezes provocado pelo tempo e o ritmo democráticos, como pode ser visto nas seguintes falas:

PA1: Se cuidar também, porque a gente acaba arreventado, eu ficava... Acho que você também. É um processo que mexe muito com a gente porque é um processo de transformação na sua casa nas suas relações, né?

PA2: É... é lógico que alguns momentos a gente sentia muita sobrecarga, assim, você se sente muito sobrecarregada...

PA3: (...) pra coordenação, tinha ocorrido uma descentralização na concentração de tarefas, (...) [e a coordenação] passou a compartilhar com um grupo maior de, de pessoas, só que isso exige que a coordenação participe de um número maior de reuniões também. Então descentralizou, é... mas ela se tornou um elo importante em vários espaços. (...) e acontece isso, as coordenações na Associação Pró-Educação não passam de dois anos.

Ao mesmo tempo em que essa não é sempre uma experiência fácil, as três entrevistadas falam de um significativo impacto em termos de desenvolvimento dessa experiência na vida das pessoas, sendo que PA1 e PA3 falam de um impacto em si mesmo. Essa ideia pode ser melhor exemplificada com a seguinte fala de PA1:

PA1: Bom, o primeiro depoimento é dizer que a Associação Pró-Educação mudou a minha vida. Mudou minhas idéias, mudou o meu jeito, meu cotidiano. Foi a coisa mais

forte na minha vida, na minha formação, mais forte! Por mais que tenha estudado todas essas baboseiras que eu falo, a Associação Pró-Educação pra mim foi o lugar da minha educação, pessoal e profissional

Esse é um contraponto interessante para a questão da dificuldade no fazer democrático. Talvez a reflexão importante de se fazer aqui seja que a vivência cotidiana da democracia, com as várias discordâncias que ela implica, cria conflitos constantes, o que pode ser sofrido para algumas pessoas. Entretanto, é inegável que essa experiência tem um impacto importante na vida das pessoas, modificando-as e promovendo um desenvolvimento a partir desses conflitos, conforme já discutimos. Dessa forma, é também uma experiência que envolve um apaixonamento por essa proposta, pela comunidade que se forma também como um espaço de vivência prazerosa no coletivo.

Vale ressaltar que esse envolvimento, essa forma de estar junto das pessoas em sua atuação, é uma característica do trabalho do psicólogo escolar que contrapõe-se aos modelos mais baseados na sua concepção positivista. Com relação a esse aspecto, é possível retomar a discussão feita no capítulo 2 a respeito das diferentes perspectivas de atuação do psicólogo escolar. No modelo médico de atuação, em que o foco está no diagnóstico de patologias dos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado e posterior cura por psicoterapia (ou outros atendimentos de especialidades voltadas à solução de doenças), o distanciamento do psicólogo da realidade escolar é quase uma condição para que possa fazer a análise imparcial que esse modelo de ciência demanda. A questão da neutralidade e da objetividade no estudo e atendimento dessas patologias é pressuposto filosófico dessas atuações, que buscam o ajustamento e adaptação desses alunos que apresentam dificuldade. Já a proposta de Wallon (1952/1987b), que apresentamos de forma a construir outras possibilidades de atuação do psicólogo escolar, apresenta uma visão diferente. O autor afirma que o psicólogo deve estar junto aos alunos e aos profissionais da escola para promover uma melhoria da instituição como um todo, criando projetos educativos voltados para as necessidades de cada aluno. Essas são ideias que podem servir como base para pensar uma atuação na atualidade voltada para a construção da gestão democrática, que demanda estar juntos a todos os membros da escola na construção diária do seu PPP. Não seria possível, portanto, esse distanciamento, pois o psicólogo, como mais um membro da escola, participa ativamente dessa construção.

As falas de PA1 e PA3 demonstram esse olhar, ao mostrar o seu grande envolvimento com a associação durante o seu trabalho. PA2 aborda essa questão do distanciamento quando fala de situações em que o psicólogo entra em conflito com outras

peessoas:

PA2: Então eu acho que esse é o maior desafio, essa construção, é... por parte de todos os grupos na qual o psicólogo escolar tem um papel principal, sendo que ele muitas vezes também entra em conflito com os próprios grupos então aí é que as coisas ficam mais difíceis ainda [risos] né? Porque precisa de certo distanciamento, entre aspas, né? É... Pra poder exercer muitas vezes... Acho que aí, inclusive, é... vem aque-, é, a importância da parceria com a coordenação pedagógica. Quando o psicólogo está dentro do conflito daq-, dessas interações sociais, o coordenador pedagógico é que tem que auxiliar, mesmo ele não tendo as ferramentas que o psicólogo tem, né, pra lidar com esse tipo de questões.

Percebe-se que, apesar de falar de um “distanciamento entre aspas”, essa questão surge em relação a uma reflexão de que o psicólogo não pode mediar os seus próprios conflitos, precisando de ajuda de outros profissionais. Dessa forma, não nega um estar junto com as pessoas e nem a possibilidade de entrar em conflito devido a essa proximidade. Apenas afirma a necessidade de auxílio de outras pessoas na mediação das suas relações. Ilustra, portanto, também uma ideia de estar junto à comunidade escolar, de entregar-se a essas relações e, principalmente, de não ser onipotente. É uma postura diferente daquela que busca neutralidade e objetividade na maneira do psicólogo atuar na escola.

Podemos concluir, a partir das questões discutidas neste tópico, que a atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática da escola envolve uma participação e compreensão do jogo democrático, fornecendo um olhar para o respeito a forma de cada pessoa participar; contempla, também, a busca por parcerias no cotidiano da escola, entendendo como importante a contribuição de todos para que o PPP permaneça dinâmico frente às novas realidades e necessidades; engloba, por fim, a mediação das relações interpessoais, reconhecendo a importância dos conflitos como promotores do desenvolvimento e contribuindo para a construção de espaços de diálogo e respeito à diversidade dos sujeitos em sua forma de ser no mundo.

A atuação do psicólogo escolar, portanto, demanda ações dirigidas a cada membro da escola, contemplando todos os segmentos que a compõem: pais, professores, funcionários e alunos. Nos próximos tópicos, buscaremos apresentar as ações voltadas para cada um deles, a fim de ilustrar os detalhes na maneira como cada um colabora para o processo democrático e é acolhido pelo psicólogo a partir de uma visão de ser humano. Entretanto, vale ressaltar que essa separação é apenas ilustrativa e organizadora, uma vez que o papel de cada um desses segmentos e as ações das psicólogas em relações a eles estão sempre interligados:

PA2: Enfim, acho que o trabalho do psicólogo vai muito no sentido de toda a rede de interações que estabelece no contexto escolar, que vai desde... passa pelas crianças, pela equipe pedagógica, pela equipe de apoio, pelos pais, enfim, todas as instâncias.

2.2. Atuação das psicólogas escolares junto aos pais

Compreender a participação dos pais nessa associação começa pelo entendimento de que foram eles que primeiramente a criaram, a partir das suas intenções em relação à educação de seus filhos e da falta de qualquer outra escola, pública ou particular, que atendesse esses anseios, conforme já demonstramos na descrição da associação. PA1 explicita essa questão:

PA1: [A associação] Foi criada por um grupo de pais, pessoas intelectuais, que tinham... e de esquerda, que tinham muita noção do que queriam e do que não queriam para os seus filhos. E participavam mesmo da coisa pedagógica, né? Das assembleias e tudo.

Para PA3, essa forma de participação dos pais era uma das maiores qualidades da escola:

PA3: Olha... essa é uma das maiores riquezas pra mim da, da Associação Pró-Educação, é essa aproximação dos pais com a escola. E essa aproximação dos pais não vai nem de se aproximar do espaço físico. Isso também ocorre, né? Testemunhei várias vezes pais colocando tijolinhos pra construir uma sala pro seu filho... né, cimentando o chão pra construir uma passarela, plantando árvores... Quer dizer, tinha essa, tem essa riqueza da aproximação física, mas também se aproximar desse pensar no pedagógico da escola... e... (...) então o pai pode tanto participar de questões administrativas da escola, compondo diretoria, cargos, né, instâncias, é... como ele pode contribuir de acordo lá com o perfil dele.

A partir dessa ideia, PA3 relata a recepção que fazia aos pais que tinham recentemente matriculado seus filhos. Conta que a sua atuação era no sentido de conhecer os pais para sugerir a sua participação na associação de acordo com os seus interesses e habilidades. Relata casos de pais que tinham formação em Direito e prestaram uma assessoria jurídica para a associação, também de uma mãe que era arquiteta e fez a planta de uma cozinha experimental, acompanhando toda a execução da obra. PA1 ressalta a importância dessa forma de participação, em que cada pessoa coloca um pouco do seu trabalho na escola e vivencia uma relação diferente com ela:

PA1: A gente fazia também os eventos, né? A coisa dos... café da manhã, pintar o parque... E eu lembro que as pessoas: 'mas se tem dinheiro, porque que não, não fala, não contrata alguém?' Eu me lembro que eu até falava uma expressão assim que... é importante que a gente reinvente a roda a todo momento na Associação Pró-Educação. Quer dizer, é como se a gente refizesse o pacto de civilização o tempo todo. É preciso a gente lembrar. (...) Eu acredito muito nessa coisa de você vivenciar o processo

civilizatório, de você reafirmar na sua vida, nas suas relações. Então como é importante os pais pintarem a sala ao invés de contratar alguém, eles sentirem isso.

Essa fala ilustra uma concepção diferenciada do fazer comunitário, da maneira como os pais podem participar na escola e ao mesmo tempo ter experiências pouco usuais para pessoas de classes médias e altas na nossa sociedade. Reafirma, dessa forma, um compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária por atuar no sentido de ressignificar o conceito derogatório de trabalho manual que se tem em uma sociedade de classes. Essa fala demonstra um cuidado com o exercício democrático ser vivido de formas diferenciadas, para além do debate, do trabalho intelectual, vivenciando mais corporalmente essa experiência de construção coletiva.

PA3, inclusive, contrapõe essa forma de participação àquela que ocorre mais tradicionalmente nas escolas:

PA3: a vivência da maioria dos pais com o seu processo escolar era botar na escola, dar tchau pro pai e acabou. Aquele lá é o espaço da criança, o pai tá se aproximando da escola pra quê? Pra fazer uma crítica, um elogio, mas não participar do processo.

Dessa forma, podemos observar a forma diferenciada de participação dos pais, que pode ser favorecida pela maneira como o psicólogo recebe um novo associado na escola. PA1 e PA2 também abordam essa questão. A primeira ressalta que quando novos pais entravam na escola, ela os atendia, fazia uma anamnese e nesse momento já orientava os pais sobre o projeto da escola, a forma diferenciada de participação. A partir disso, já inseria essas pessoas em alguma comissão de trabalho, mostrando que cada pessoa que entra vai ocupando um lugar na escola e que os pais também tem esse lugar. De forma semelhante, PA2 explicita essa atuação do psicólogo escolar junto aos pais:

PA2: Com os pais, acho que tem todo o processo de entrada na escola, é... Assim, de conhecimento do próprio trabalho do próprio, é... da perspectiva é... pedagógica e psicológica que a escola tem. Também tem um trabalho mais voltado para esse entrosamento com a instância Associação. Acho que são duas coisas integradas, porém com várias diferenças, né? Uma coisa é o pai/mãe colocando frente ao trabalho pedagógico e o pai/mãe colocando frente ao trabalho associativo, que demanda toda uma participação, um conhecimento, é, da estrutura e da organização da... escola e qual é o meu papel nesse... nessa... estrutura toda, né?

Mostra, portanto, que é necessário que o psicólogo faça essa recepção aos pais com a intenção de informá-los sobre a organização associativa e as suas possibilidades de participação nessa estrutura. Demonstra que o papel do psicólogo consiste não só do atendimento dos pais em relação ao trabalho pedagógico ou ao desenvolvimento dos seus

filhos, mas também em relação a questões associativas, da gestão democrática dessa escola. PA1 e PA3 também tratam dessa questão de que a atuação do psicólogo com os pais na associação direciona-se a essa visão de que o aspecto pedagógico não pode ser dissociado do associativo, pois ambos andam juntos.

Essa atuação contemplava, também, momentos formativos de aprendizado e estudo do PPP da escola. PA3 aborda a necessidade constante de fazer reuniões, discutir sobre dúvidas e críticas, organizar palestras e buscar textos diversos que auxiliem na compreensão das questões que surgem a partir do trabalho cotidiano. Como exemplo, cita casos em que os pais chegavam à associação com muita preocupação com relação a questões cognitivas dos seus filhos, com a necessidade de a escola realizar uma educação voltada para a aquisição de conhecimentos. Afirma que levava um tempo para que os pais comessem a compreender que a prática educativa dessa escola estava voltada para a criança na sua totalidade, para a possibilidade de ela, no seu trabalho de pesquisa junto com seu grupo, apropriar-se dos conhecimentos de forma ativa e autônoma.

PA1 complementa essa ideia de atuação do psicólogo na formação dos pais, mostrando a necessidade de um olhar diferenciado para as questões da criança, ao mesmo tempo em que compreender algumas dificuldades dos pais com determinadas situações:

PA1: E os pais era assim, a coisa mais fascinante era o trabalho é... de mudança com os pais. Porque com a criança a gente sabe que muda mesmo né? Que é, assim, eles são muito é, é... Como se diz? Acolhedores, né? E especialmente lá que não era uma coisa punitiva e que gente tinha casos, assim, de brincadeira sexuais que os pais não suportavam, de agressividade. O que fazer com isso? A gente chamava pessoas pra... Nunca eu me sentia assim: "eu sozinha vou resolver isso como psicóloga". Bom, encaminhava quando achava que era o caso para algum profissional, mas fazia reunião com os pais, com os professores, para tentar entender aquela história: porque o menino tá batendo nos outros. Porque o outro menino tá, sei lá, passando a mão na bunda do outro, ou qualquer coisa assim. É... O que que significa, quais que são os nossos limites. Porque é uma coisa que tem que ser construída junto. A Associação Pró-Educação é diferente das outras escolas, mas ao mesmo tempo tá nessa, nesse contexto moral igual. Como nós vamos dar um recado para esse contexto de que as coisas não estão bem assim? Como que nós vamos participar da mudança disso?

Essa situação relatada mostra a complexidade das questões que geram conflito e a maneira como o psicólogo pode contribuir com uma escuta diferenciada, buscando ressignificar algumas questões arraigadas e, principalmente, com um olhar para o cuidado e o respeito às crianças. Demonstra, também, a necessidade de construir no grupo a compreensão dessas situações de conflito. O psicólogo, dessa forma, age como um mediador que contribui para o diálogo muito mais do que resolve sozinho esses conflitos. Essa concepção de psicólogo escolar como mediador das relações interpessoais passa,

portanto, mais pela ação *junto* às pessoas do que pela ação *sobre* as pessoas.

Sendo assim, o psicólogo precisa buscar parceiros para o seu trabalho, criar cumplicidade com os pais para construir no coletivo as soluções para as demandas do cotidiano. PA3 afirma que isso exige tanto uma aproximação da coordenação psicopedagógica em relação aos pais quanto às ações das instâncias para a mobilização da participação de todos. Mostra que essa aproximação e essa mobilização podem partir de situações corriqueiras:

PA3: Eu lembro até de uma festa dos adultos... Um pai novo, né, chegou e disse: “ai, olha, como é que tá a limpeza da escola, é... como é que pode ter uma festa assim, né? Depois de dois dias as crianças já tão na sala” E, assim, [eu disse] “não... Então venha participar da comissão da limpeza na próxima festa”. E realmente, o, a, ele deu uma nova direção à comissão de limpeza que foi muito, muito, muito rica.

PA2 chama a atenção para o fato de que no Brasil há um costume com a educação particular por parte da classe média (e alta), o que gera uma postura clientelista junto às escolas:

PA2: Eu acho que muitas vezes, pelo menos o que eu sentia, a participação da equipe pedagógica em muitos momentos ela vem num sentido defensivo, tá? E... a participação dos associados-pais, sei lá, vem muito num sentido de ataque. Eu acho que isso daí, ele tem toda uma raiz histórica, né? Da, da própria visão que se tem de educação no Brasil, onde, a, a, maior parte da educação é, é, particular, né? Então “bom, se eu pago, as coisas tem que ficar do jeito que eu gosto”; “Você me paga, mas também, presta atenção, não pode ficar atacando o meu trabalho o tempo todo.” Então eu acho que, muitas vezes, a participação – pelo menos o que eu senti, né? – vem nesse sentido.

Essa postura precisa ser ressignificada para a realização de uma gestão democrática da escola. Nesse tipo de gestão, é necessário repensar essa cobrança de ações da escola como se a família fosse isenta de responsabilidade sobre o que acontece dentro desse espaço. A noção de que a escola é de todos significa partilha de poder juntamente com a partilha de responsabilidades. É importante, portanto, agir junto aos pais no sentido de promover essa reflexão sobre a sua postura, como pudemos ver no relato de PA3. A partir do momento em que o pai identificou um problema e cobrou solução da escola, ele foi convidado a levar a sua reclamação como forma de contribuição para a melhoria da escola. Assim, ao participar, pôde contribuir com esse processo ao mesmo tempo em que compreendeu a sua implicação e a sua responsabilidade sobre o que acontece na instituição.

Esse é um dos aspectos mais importantes do trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática de escolas de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que, como foi discutido no tópico anterior, é necessário desenvolver uma compreensão sobre as

possibilidades de participação de cada um, sem condenar ou denegrir ninguém por escolher ausentar-se do processo; é também de fundamental importância buscar ações que estimulem essa participação, criando espaços para que todos possam se colocar e se posicionar. Essas ações passam por essas contradições, buscando aliar o acolhimento e a compreensão ao estímulo e à responsabilização de todos. Em cada espaço de diálogo com os pais, desde os atendimentos individuais até as grandes reuniões, é possível a ação no sentido de criar novas possibilidades de participação para todos, contemplando a sua singularidade.

2.3. Atuação das psicólogas escolares junto aos professores

Percebe-se pelas três entrevistas que o maior foco de atuação dos psicólogos escolares junto aos professores (e estagiários) da associação é a formação de professores. Ela pode se dar de várias maneiras. PA3 relata que nessa associação há uma grande preocupação com essa formação, por isso foram criados vários espaços para discussão e reflexão sobre a ação pedagógica da escola. Lista como alguns desses espaços os grupos de estudos – seus preferidos –, seminários e palestras sobre assuntos que surgiam a partir das demandas da escola, as reuniões pedagógicas, as observações em sala de aula e a revisão dos relatórios escritos pelos professores como avaliação do trabalho da turma e do desenvolvimento de cada criança que são entregues aos pais no final de cada bimestre.

Sobre as reuniões pedagógicas, PA3 afirma que primeiramente ouvia as dúvidas e questões dos professores para depois levar materiais para o estudo com o grupo. Achava, entretanto, que esse trabalho era um pouco suplantado pelas demandas emergenciais que surgiam na escola. Para ela, a principal contribuição que o psicólogo poderia levar nesses espaços era fornecer os conhecimentos da psicologia como subsídios para o professor:

PA3: Então, o que eu acho importante o perfil do psicólogo, né, dentro da, da educação infantil? É dar subsídios pro professor pensar algumas fases do desenvolvimento da criança... né? A criança de dois anos, é uma criança que está começando a dominar a linguagem oral, então qual é a postura do professor diante de uma criança que ainda não tem domínio da linguagem? É... Como é que vai ser a fala desse professor com esse grupo de crianças? Vai ser muito diferente de uma criança de 5, 6 anos que já tem ali esse domínio corporal, é, já tem essa demanda corporal menor do que uma criança de 2 anos, até porque ela já tem esse domínio da, da linguagem (...) Então trazer é... esse subsídio pro professor pensar a proposta pedagógica dele. (...) Ainda mais que, né, a criança de 2 a 6 anos, ela tá num momento de organização subjetiva muito importante. Então esse outro, né, esse outro professor, esse mediador, ele tem um papel... pra lá de importante... pra contribuir, né, nesse processo de organização da criança. E... então eu acho que o psicólogo, é, tem que estar ali numa relação muito estreita com o professor.

Percebe-se, por essa fala, a importância da psicologia contribuir para a construção de um olhar para a criança no sentido de compreender o seu desenvolvimento, quais as questões que o professor precisa ter atenção e de como ele precisa respeitar o ritmo de cada um ao mesmo tempo em que busca estimular esse desenvolvimento. PA1 enfatiza essa questão do cuidado com a criança, de tentar compreender o que a criança diz com as suas ações. Ressalta a necessidade de estudar junto com os professores sobre as diversas concepções de infância construídas ao longo do tempo para refletir sobre a própria forma de enxergar essas crianças. Ao mesmo tempo, discorre sobre o reconhecimento dos limites dos professores nessa relação com as crianças:

PA1: E ao mesmo tempo os limites do professor, né? Porque na formação com os professores, aí eu trabalhava, dentro, com conversa, mas também com psicodrama: “o que que esse aluno representa pra mim, né?” “Que que é ele em relação a mim, como que eu me projeto nele, ou me identifico ou não consigo amar essa pessoa, né?” Então, é nesse sentido que eu acho a abordagem, é... vamos dizer, clínica ou que a pessoa tem que ser um psicólogo mesmo com formação, é... eu acho, né? Especialmente em uma escola dessa que que... a sensibilidade tá sendo muito requisitada, muito aguçada. As pessoas estão em pleno amor em expressão e se tocam e fazem coisas juntas. Quer dizer, não é um lugar de disfarce, né? Então é... isso eu acho que é um campo pra psicologia assim, é uma coisa que, que nos cabe, sabe, assim, essa coisa de cuidar do outro, das relações do outro, de ser delicado né?

Com essa fala, mostra a contribuição que a psicologia pode oferecer a partir da sua escuta clínica, de uma forma diferenciada de acolher as pessoas e de respeito aos limites de cada um. Essa questão aproxima-se da defesa de Pedroza (2003) sobre a importância da psicologia na formação da pessoa do professor. Para essa autora, além dessa formação englobar os conhecimentos psicológicos como subsídios para a atuação do professor e criar espaços para o diálogo e o aprendizado a partir da sua ação pedagógica, o psicólogo pode desenvolver junto ao professor recursos de personalidade para lidar com o seu trabalho. Essa compreensão passa pelo reconhecimento das limitações pessoais com cada criança ou situação, o que demanda criar possibilidades para que esse professor desenvolva a sua sensibilidade, humildade e amorosidade na sua prática. Pela fala de PA1, é possível perceber esse cuidado com cada pessoa e com as relações durante o seu trabalho como psicóloga na associação.

Sobre esse assunto, PA2 destaca, ainda:

PA2: Acho que muito do trabalho de formação continuada é... de acompanhamento, é... das atividades dele, no sentido não só dessa formação continuada do ponto de vista mais teórico-prático, mas também de perceber o que, como é que eles estão vivenciando o seu próprio trabalho, né? Acho que isso é, é... importante: como que

ele se vê dentro de sala de aula, como que ele se vê dentro do contexto da equipe pedagógica, como que se vê em relação à família, em relação à criança. Muitas vezes, precisa de um acompanhamento no sentido, é... talvez de... é que não quero dizer de fazer fluir, mas... também é isso, né? As interações do professor com a família e as crianças, né? Nem sempre as interações são... é.. mais tranquilas possível. Então a gente tem que mediar um pouco esse processo de aproximação, enfim, de uma forma mais rápida e mais específica.

Dessa forma, acrescenta a esse olhar do cuidado com a mediação das relações dos professores com as crianças, as famílias e os vários outros membros da escola, compreendendo que esse pode ser um processo difícil no qual o psicólogo pode auxiliar com as suas ferramentas de formação. PA1 ressalta nesse processo que essa formação não se restringe, portanto, a espaços de diálogo e formação teórica, mas também de trabalho vivencial através do psicodrama. Para ela, essa era uma ferramenta importante para enxergar essas limitações e buscar desenvolver formas diferentes de ação.

Com relação à formação teórica dos professores, PA1 afirma que nas primeiras vezes em que trabalhou na associação (de 1986 a 88 e de 1992 a 94) ainda não havia a figura do coordenador pedagógico na associação, apenas o psicólogo, o que sempre achou um diferencial em relação a outras escolas. Dessa forma, os professores se dividiam, de acordo com suas especialidades de formação, para estudar questões pedagógicas e fazer o planejamento de suas aulas. O seu trabalho, portanto, não era de dizer que atividades cada professor deveria realizar, mas sim buscar retomar teorias diversas (cita Piaget, Vigotski, Wallon, Freud, Foucault, entre outros) que pudessem auxiliar na reflexão de cada professor sobre sua ação na escola.

Com relação ao período em que trabalhou em conjunto com uma coordenadora pedagógica (de 1998 a 2000), relata:

PA1: mesmo depois que teve coordenador pedagógico, essas duas coisas [psicologia e pedagogia] andavam juntas. É claro, mas não são a mesma coisa, absolutamente. São completamente diferentes, né? Essa coisa da relação, da admissão do inconsciente, né? Isso daí não, não tem jeito, por mais que a abordagem pedagógica incluía isso, né, ela precisa da, dessa visão psicológica pra poder lidar, né, com esse tipo de visão.

Demonstra, portanto, a forma como essa escola busca criar uma compreensão do processo educativo que contemple o olhar da psicologia, tanto que no início havia apenas um psicólogo na coordenação da equipe pedagógica. Com o tempo, tornou-se necessário também ter um coordenador pedagógico, porém esse sempre trabalhando juntamente com um psicólogo. É um olhar para o processo educativo que enxerga a necessidade de aliar essas duas perspectivas na construção de um projeto educativo, assim como propuseram

Wallon (1937/1979b) e Vigotski (1926/2004). Para esses autores, a psicologia e a pedagogia são complementares e inseparáveis. Ao modificarem o objeto e os métodos da ciência psicológica, repensaram a forma como esta deveria se colocar em seu encontro com a educação (Pedroza, 2003), buscando uma relação simétrica e de mútua contribuição. Percebe-se que essa ideia é materializada no trabalho conjunto de ambas as coordenadoras nessa associação.

A respeito dessa composição da coordenação na associação, PA2 afirma:

PA2: Eu acho que o coordenador pedagógico, ele faz um acompanhamento do trabalho desde a perspectiva da pedagogia, né? E da educação... Então ele vai trabalhar mais com a questão dos conteúdos, é... com a questão dos projetos, com a questão da formação do professor em nível técnico e pedagógico, mesmo... De como é que esse professor constrói, é, todo o processo de que ele, todas as coisas que ele está trabalhando, é, com as crianças, em termos de objetivos, enfim, um papel mais nessa área. E o psicólogo, ele tem um papel que vem da psicologia escolar, que obviamente vai tocar por essas arestas do, do, do trabalho pedagógico, porque ele... Enfim, a gente não pode pensar em trabalho pedagógico sem interações, a gente não pode pensar em construção de, de projeto sem o papel ativo da criança. Então a ge-, o psicólogo vai tocar essas questões, mas obviamente ele tem um papel fundamental nas interações sociais que não são da alça do coordenador pedagógico.

Além de enxergar a importância dessa inseparabilidade, ela enfatiza as diferenças de funções entre esses dois cargos – por mais que tenham áreas de intersecção – e ressalta em seguida que é preciso que essas delimitações estejam claras na associação. Ela entende que um dos grandes problemas da psicologia escolar em geral atualmente é a definição das suas funções, o que acaba resultando em psicólogos fazendo o trabalho de coordenadores pedagógicos, por exemplo. Essa indefinição ocasiona uma confusão que leva o psicólogo a não cumprir bem nenhuma dessas funções. Afirma que teve a oportunidade nessa associação de estabelecer uma boa parceria com a coordenadora pedagógica:

PA2: Olha, eu tive a sorte de ter um trabalho muito bom com a coordenadora pedagógica no momento em que eu trabalhei. Eu acho que isso também foi construído, foi um trabalho de parceria que foi construído entre as duas, no sentido assim de, ao mesmo tempo, de trabalhar em conjunto muitas questões, também saber delimitar qual era a função de cada uma, né? Então era... Eu acho que isso é importante para a coordenação, é, cada um tem que saber quais são as suas funções, até que ponto eu posso entrar no trabalho de outro e onde que está o limite... Que o outro e esse trabalho me coloca, né? Tem coisas que eu como psicóloga escolar não sei de questões pedagógicas e é óbvio que nisso aí eu não posso nem tenho nem voz nem, nem ferramentas pra ação, né? E o coordenador pedagógico é o mesmo, mas isso é uma coisa que vai sendo construída. Depende muito das pessoas que estão em interação e de como elas vêm esse, esse trabalho de parceria e como cada um se coloca, né?

Mostra, assim, que essas duas perspectivas trabalham juntas, se complementam,

mas são diferentes. Essa é uma questão interessante, porque demonstra que quando essas perspectivas se confundem, perde-se o olhar tanto para o sujeito em desenvolvimento quanto para a qualidade das práticas educativas realizadas. Por mais que haja semelhanças no trabalho, eles são diferentes em termos de assumir pontos de vista diversos. E a contribuição só acontece se essa diversidade é transformada em complementaridade, ao contrário de colocar uma sobre a outra ou de tentar ter ambos os olhares ao mesmo tempo.

PA2 também ressalta que o coordenador pedagógico auxilia o psicólogo nos casos em que este entra em conflitos na associação, conforme discutimos no tópico anterior. PA3 discute algumas situações de conflito que viveu com os professores. Compara os dois diferentes momentos em que trabalhou (de 1995 a 98 e de 2006 a 2007), afirmando que na primeira vez a equipe era menos crítica do que na segunda. Para ela, a relação era mais tranquila e menos trabalhosa na primeira, porém os diálogos formativos eram menos ricos dada a ausência de conflitos. Retoma, assim, a ideia da importância dos conflitos para o desenvolvimento dos sujeitos, agora enfocando a sua riqueza no debate das questões pedagógicas em meio à equipe de professores. Dessa forma, demonstra que também nesse âmbito essas divergências devem ser valorizadas no que trazem de contribuições às discussões nos vários espaços da associação.

Com relação à participação dos professores na gestão associativa, PA2 discute a seguinte questão:

PA2: Eu acho que, como categoria, o professor recebe muitas críticas no cotidiano. Desde, enfim, de diferentes ângulos e perspectivas, eu acho que é muito desgastante o tempo todo estar se defendendo de, de essa, de essa perspectiva de ataque, né? Que eu acho que é social de alguma forma, então, por outro lado, em nível individual é... é desgastante estar recebendo críticas, é, do trabalho, nem todo mundo consegue lidar isso, de forma tranquila, nem as críticas chegam sempre de forma construtiva, né?

Dessa forma, discute uma questão muito importante, à qual o psicólogo tem que ficar atento, de que nem sempre a participação na associação é feita em termos de construir junto o PPP, mas de criticar de forma unilateral, fazendo exigências. Dessa situação, decorre que às vezes os professores se sentem muito desgastados pelo excesso de exigências e cobranças quanto à sua atuação. Ao mesmo tempo, é necessário que o psicólogo trabalhe junto ao professor no sentido de receber essas críticas de forma menos defensiva, compreendendo que elas fazem parte do fazer democrático. PA3 complementa esse pensamento com a sua percepção de que os professores tem, pela experiência associativa, a possibilidade de efetuar uma troca com os pais, que não se restringe às atividades pedagógicas. Essa troca se dá também no pensar o processo psicopedagógico da

escola como um todo, bem como a sua esfera administrativa. Para ela, essa é uma experiência ímpar, que permite que os professores tenham uma atuação na associação como um todo.

PA2 apresenta uma percepção de que os professores tem mais possibilidade de participação dentro da instituição porque estão o tempo todo dentro dela, tendo uma perspectiva diferente dos pais sobre como se organiza o cotidiano tanto no sentido pedagógico, como também de como se organizam as instâncias de participação na associação. Entretanto, PA3 faz uma ressalva quanto a essa participação:

PA3: um professor estar dentro de sala de aula, depois ele tá numa instância, ele tem que saber que são funções completamente diferentes e que ele vai ter que responder de forma diferente. Ele em sala de aula com, com seu aluno, ou com os pais, é, dos seus alunos, ele vai ter lá determinada função. Vai ter que responder e exercer essas tarefas de uma determinada forma. Quando ele vai pra uma instância e vai pra uma Diretoria, a responsabilidade é totalmente outra. E, então, muitas vezes é difícil, né, se despir de uma função pra assumir a outra.

Discute, assim, a importância de conceber a forma como os professores lidam com o poder de estar em uma instância e, ao mesmo tempo, ter responsabilidades enquanto profissional em sala de aula. Os conflitos que ocorrem durante os debates nessas instâncias não podem ser transferidos para a sala de aula, para a relação com as crianças. Essa reflexão demonstra, portanto, a necessidade de o psicólogo atuar na compreensão de como cada professor percebe a sua participação e que significados cria a partir dos conflitos. A atenção à maneira como cada professor, dada a sua subjetividade, entende o seu papel na gestão democrática é fundamental nesse processo de formação.

2.3 Atuação das psicólogas escolares junto aos funcionários

A atuação do psicólogo escolar junto aos funcionários da chamada equipe de apoio da associação é primeiramente definida por PA2 da seguinte maneira:

PA2: Com a equipe de apoio, o trabalho é mais voltado para as interações, mesmo, com todas as outras instâncias da, é, da escola e entre eles mesmos, né? Acho que ali tem um pouco de, eu diria, de sensibilidade. Enfim, pelo papel deles dentro, é... do, do processo, dentro da escola. E até pela própria história do que significa ser membro de uma equipe de apoio que tem um outro tipo de atividade, que de alguma, ou socialmente, se diferencia bastante do restante das instâncias.

Percebe-se por essa fala de PA2 a importância da atuação do psicólogo escolar junto aos funcionários no sentido de valorizá-los como educadores, tentando construir um novo sentido social para a sua função. Essa é uma categoria cujo trabalho, em uma sociedade de classes, é desqualificado frente à importância que é dada à educação como

forma de ascensão profissional e, conseqüentemente, social. Dessa forma, os funcionários pertencem a uma classe inferiorizada no imaginário social, cuja participação é considerada impossível em função da precariedade da educação recebida por essas pessoas. Assim, estabelece-se a lógica, criticada por Patto (2007), que institui a incompetência daqueles que não detêm o conhecimento científico – único saber valorizado na sociedade moderna. Essa lógica legitima a manutenção da sociedade dividida, uma vez que as únicas pessoas autorizadas a decidir são aquelas que tiveram acesso ao conhecimento científico por meio de sua escolarização formal e, portanto, decidem também em nome de quem não está autorizado. A partir dessa compreensão, está justificada a sua exclusão das esferas do poder, legitimando a sua opressão e exploração.

PA2 demonstra em sua fala, portanto, o reconhecimento dessa lógica e a necessidade de tê-la em mente na sua atuação. Para ela, o psicólogo tem que auxiliar os funcionários no sentido de garantir a sua voz no processo associativo, porque esse é um dos grupos que mais precisa ter essa participação para que o processo realmente seja democrático. Dessa forma, enfatiza a necessidade de atuar junto a eles no sentido de realizar a sua formação e mediar as suas relações interpessoais.

PA3 ressalta que nem sempre houve na associação uma preocupação com um trabalho do psicólogo voltado para os funcionários:

PA3: Quando eu cheguei lá, na primeira vez], não havia uma preocupação com a formação desses funcionários. Mas eu acho que a cultura de um espaço ela exerce, né, um, uma força, né, vamos dizer assim, sobre as pessoas. Então rapidamente, na hora em que ingressava na Associação Pró-Educação, ele aprendia como era o jeito de funcionar daquela escola. É, eu não lembro de nenhum funcionário, é, na Associação Pró-Educação, que tenha destoadado desse jeito de... de olhar a criança que a Associação Pró-Educação tem. (...) Sempre muito atenciosos com as crianças, né? Uma criança cai, caía, e não tinha, sei lá, nenhum pai, nenhum professor, tão próximo, ele é que estava mais próximo dessa criança. Sem dúvida, esse funcionário já ia ali, dava o colo, buscava uma água. Rapidamente dava uma atenção especial pra criança. E... daí eu acho que é muito pelo aspecto cultural, mesmo da escola que é muito fácil, né, essa questão do respeito com a criança.

Essa asserção mostra que essa formação nem sempre foi valorizada, apesar de os funcionários participarem diretamente da construção e implementação do PPP. Eles tem um papel fundamental no cuidado diário com as crianças, agindo de forma coerente com o projeto da escola. PA1 corrobora a fala de PA3, dizendo:

PA1: Os funcionários nunca eram agressivos com as crianças, não são... Eles sabem como falar com as crianças, o “não gostei”. Eles sabem que se as crianças quiserem ajudar a limpar é pra deixar. E que cada criança tem o seu ritmo. Se a criança sai da sala, eles vão ajudar a olhar... Então essa coisa de envolvê-los na Direção, envolvê-

los no Conselho Pedagógico, por mais difícil que seja, era... e nas comissões, né? Seja nas festas... eles ficam radiantes quando pensam que tão conseguindo dinheiro para comprar... pra dar formação pros professores, para pintar a sala. Não é nem em benefício próprio, né? Então eles fazem parte dessa comunidade.

Dessa forma, PA1 demonstra a importância da atuação e participação desse segmento na gestão da escola. PA2 complementa essa ideia, mostrando que o psicólogo precisa ter esse reconhecimento de que os funcionários necessitam de uma formação continuada por também realizar um trabalho pedagógico junto às crianças. PA3 complementa essa ideia, ao relatar que essa formação é importante porque muitas vezes ouviu por parte desses funcionários dúvidas com relação à proposta da escola. Para ela, eles consideravam essa proposta muito inovadora, então buscava esclarecer essas questões. Além disso, PA3 cita uma questão relevante para esta discussão, ao criticar a rotatividade das Diretorias, que ficavam apenas um ano nessa função:

PA3: Eu acho um ano muito pouco. A equipe de apoio sofre muito com isso. Porque chega uma Diretoria e diz assim: “não enforca-se feriado”. Aí vem outra diretoria e diz: “é o quê? Ninguém vai trabalhar na sexta porque feriado é na quinta, vocês também não vão vir”. Aí cada gestão é uma decisão diferente em relação à equipe de apoio, entendeu? Tem algumas coisas que, que a Diretoria que decide, mesmo. (...) Chega uma Diretoria que é muito, é, como falar? Permissiva. Aí chega outro que quer funcionar conforme a lei. Aí, é vista por eles como uma diretoria má. E não é uma diretoria má. É uma diretoria que tem a melhor das intenções. Mas, pra quem tá nessa alternância, né, de... vivenciando essa alternância, né, de Diretoria, muitas vezes não vê dessa forma.

Essa fala mostra que acontecem situações em que as decisões sobre o trabalho dos funcionários são tomadas sem a participação deles, demonstrando que esse processo não é sempre democrático. Esse segmento fica sujeito a imposições por parte da Diretoria que dificultam o seu trabalho e o seu planejamento pessoal. Dessa forma, é perceptível que a gestão democrática nessa associação, como processo em constante construção, apresenta falhas que trazem consequências importantes para a vida das pessoas. Percebe-se na fala das entrevistadas que a sua compreensão sobre a escola como um todo trouxe a possibilidade de reconhecer essas contradições, buscando agir para a melhoria do processo democrático.

2.4 Atuação das psicólogas escolares junto às crianças

Um dos aspectos mais importantes do PPP dessa escola está na concepção de criança que foi construída na associação ao longo dos anos. Essa concepção fundamenta a atuação do psicólogo escolar e dos outros profissionais, impactando a maneira como as relações se constroem na escola. Para exemplificar essa concepção, trazemos a seguinte

fala de PA1:

PA1: ouvir a criança, acreditar nela que é o mais importante. A gente sempre achou isso. A criança diz que não tá bem, que não quer ficar na aula, ela não quer mesmo, ela não tá bem mesmo. Vamos sair com ela, vamos passear, ver... As pessoas levavam, eu ficava junto às vezes ou junto com um dos professores, ou orientava só o que podia fazer, tentava voltar pra sala ver se a criança aceitava. Então sempre foi muito respeitada essa coisa da singularidade na Associação Pró-Educação, muito respeitada. Uma criança que quisesse ficar em cima de uma árvore, por exemplo, a manhã toda, o que será que ela quer? A questão era essa. Ela tá dizendo alguma coisa pra gente quando tá em cima da árvore, porque ela tá sozinha, não tá brincando. Alguma questão, não é? O que será que tá acontecendo?

A fala de PA1 demonstra uma concepção fundamentada no respeito à criança, na visão de que ela é uma pessoa que tem desejos e opiniões que precisam ser ouvidos e acolhidos na escola. Contrapõe-se, portanto, à visão de imposição da vontade do adulto sobre a criança, da autorização para que ele fale por ela, porque se julga mais capaz. Essa é uma concepção intimamente relacionada com a elaboração de Larosa (2004) acerca do enigma da criança. Para esse autor, a postura mais frequente em relação às crianças tem sido a de subjugar-las pelo que se julga conhecer sobre ela, pelos vários saberes construídos sem uma escuta do que a criança tem a dizer. É uma crítica, assim como aquela feita por Castro (2001), de que as ciências tem formulado muitos conhecimentos que acabam por autorizar as pessoas a dominar as crianças, discipliná-las e impor a elas uma forma de ser coerente com o *status quo*. Podemos ver em outra asserção de PA1 uma postura crítica com relação a essa dominação:

PA1: eu acho que as crianças se sentem na Associação Pró-Educação muito livres e não, não olhadas com esse olhar que o Foucault fala da disciplina da, da prisão, vamos dizer, do controle, do poder tão... que... Acho que isso é o pior problema das escolas, né? Essa coisa de que... E também a coisa de que não tinha essa ideia – e acho que isso, sou bastante responsável por isso na Associação Pró-Educação, como você deve ser, como outras pessoas também – essa ideia de sempre chamar o professor – sempre que o professor é novo, né? – chamar o professor à coisa de que: “Olha, tem uma pessoa aí. Olha, escuta o que ele tá dizendo, observa como ele tá atuando, ele é uma pessoa única, a gente tem que saber lidar com ele” né? Porque a gente que vai se adaptar a ele também, não é ele se adaptar a gente. Então, vamos acreditar, vamos... né? Entortar... Eu costumo falar: “vamos entortar o mundo pra essa pessoa poder entrar nele ou caber nele de qualquer maneira.” Não é só a pessoa que se entorta para caber no mundo, né? Tem esse movimento mútuo, né?

Assim, PA1 demonstra a crítica à escola como instituição de imposição de uma disciplina às crianças, sem a possibilidade de elas falarem sobre o que esperam desse processo educativo. Busca construir uma concepção de educação que parte da compreensão da criança como sujeito, prosseguindo para uma visão semelhante à de

Wallon (1949/1987a) de que a escola precisa se adaptar ao aluno. É nesse relacionar-se com a criança, conhecê-la, acreditar nela, conversar sobre as suas opiniões, desejos e interesses que um projeto educativo deve ser construído. E é assim que é feito na associação, como podemos ver na história relatada por PA3:

PA3: O espaço mais interessante que a criança ocupa na Associação Pró-Educação é o espaço de sala. Naquele ali, realmente, a criança tem a fala atendida, né, pelo, pelo adulto e pelos seus colegas. Eu lembro de um momento, como mãe, é... Logo que a minha filha saiu da Associação Pró-Educação, ela foi pra uma outra escola. Chegando lá, é, não sei se era uma prova, uma tarefa... Eu sei que chegou em casa, né, esse papel. E o enunciado era o seguinte: “escreva uma frase” e ela respondeu, no papel, né? “Eu não sei escrever uma frase”. Aí pronto, né? Diante dessa contradição lógica, eu fui conversar com a professora e explicar: “olha, a minha filha vem de uma escola onde quem constrói os enunciados são eles”. A ênfase era muito maior na questão apresentada pela criança, na curiosidade dela, do que nas respostas. É... Depois, né, posteriormente, é que elas vão construir um conhecimento coletivo em cima daquilo que eles foram buscar, em cima daquilo que eles foram perguntar. E a professora levou um, um susto... Falei: “então tá. Então se aqui vocês privilegiam o enunciado, pelo menos constrói com ela, [risos] diz pra ela o que que você quer com o enunciado, porque ali ela tinha o conhecimento, sim, e eu não posso abrir mão disso” É... as... A Associação Pró-Educação tem essa característica, né, de acolher a fala da criança e de acolher as interrogações, os porquês, de chamar o grupo pra pensar sobre aquilo que a criança tá pensando. Tanto que o livro, ele vem num tempo depois, né? Não é a professora que traz o livro e apresenta pras crianças, né, é buscar as questões delas e depois nós vamos atrás do livro. Lógico que tem momentos que o livro vem primeiro, mas a ideia é de que ele venha pra, pra interagir ali com a criança, é, no espaço de discussão em cima, é, da questão dela.

Essa fala ilustra os pressupostos do projeto educativo de conceber a criança como um sujeito ativo na produção de conhecimento junto com os seus colegas e seus professores. Esse conhecimento é sempre trabalhado de forma dinâmica, viva, em constante relação com as questões que surgem dos debates, da experiência com o mundo. Essa é uma concepção muito relacionada com a proposta de Freire (1996) em relação à pedagogia da autonomia, onde a realidade e o interesse do aluno são o ponto de partida da ação do professor. Esse professor não é passivo, está junto com os educandos, devendo inclusive realizar práticas que despertem esse interesse dos alunos. Essa é uma concepção semelhante à de Vigotski (1926/2004), quando afirma que é a problematização do mundo, o debate sobre as vivências e o conhecimento de cada um, que move o processo de aprendizagem na escola. Também vai ao encontro da proposta de Wallon (1952/1987b), para quem o trabalho educativo deve ser sempre adaptado às necessidades de cada criança.

Em suma, é um projeto educativo que realiza a construção do PPP também dentro da sala de aula. Esse projeto não está alheio ao que acontece no cotidiano, ele é pensado e repensado nos vários espaços de debate da associação, nas reuniões de formação

continuada dos professores, bem como junto com as crianças em sala de aula. Dessa forma, propicia às crianças a vivência dessa gestão democrática e a sua participação ativa nesse processo. PA3 discute que essa participação das crianças é favorecida, inclusive, pela forma como o espaço físico da associação se organiza:

PA3: A escola tem aquela carinha de chácara, né, de casa de vó... De sítio, né? Então é um lugar onde ela se sente muito à vontade. As crianças da Associação Pró-Educação, elas tem isso, né? Elas tem uma intimidade com a escola que eu acho muito legal. Elas, do mesmo jeito que vão para o parque, que vão pras suas salas, né, pro galpão, elas vêm falar com o pessoal da secretaria, da cozinha, né? De todos os espaços. A Associação Pró-Educação é o espaço, é, da criança, né? Fisicamente, elas tem essa intimidade com o espaço físico da escola, com as árvores, também.

PA2 faz uma fala semelhante, afirmando que a participação dos pais, professores e funcionários tem, em vários momentos, como objetivo o bem estar da criança. De certa forma, a atuação de todas as pessoas está sempre voltada para o processo educativo que é realizado com as crianças. Todos os segmentos estão vivenciando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, porém o foco da ação de todos é o projeto educativo que se realiza com as crianças. Quando PA2 fala do trabalho do psicólogo escolar juntamente às crianças, aborda essa questão:

PA2: Acho que tem, a partir da criança, tem um trabalho com os professores, tem um trabalho com a família... Enfim, envolve várias dimensões. De cada grupo a gente vai, é, expandindo, né? E criando conexões. Então eu acho que muito, é... Com a criança é um trabalho mais indireto, né? Porque, na verdade, todo o trabalho que a gente faz com os pais, com os professores, ele vai repercutir no, no bem estar da criança dentro do contexto escolar e também fora, né, de alguma forma.

Dessa forma, a atuação do psicólogo tem o processo educativo como foco, as suas ações são direcionadas a todos os segmentos visando a melhoria desse projeto, da escola como um todo, conforme propunha Wallon (1952/1987b). A finalidade da escola é o acesso ao conhecimento formal, de forma ativa, que envolve uma vivência social e um desenvolvimento nas e pelas relações com as pessoas e com esse conhecimento. O foco está no processo educativo, mas a maneira como ele se constrói, enquanto processo, também se torna central na atuação desse profissional. Sendo assim, da mesma forma em que ele atua no sentido de proporcionar uma melhoria no PPP da escola, ele busca trabalhar junto às pessoas para que a participação coletiva na construção desse projeto seja promotora do desenvolvimento de todos. Além disso, valoriza esse processo de construção coletiva como uma forma de realização do ideal que permeia esse PPP, de uma sociedade mais democrática.

Uma das ações mais importantes do psicólogo nessa associação, em relação às

crianças, está na maneira como coordena o processo de adaptação à escola. Conforme já explicitamos na seção de Descrição da Associação, o processo de adaptação consiste da participação dos pais junto com as crianças em sala de aula nos seus primeiros dias na escola. PA1 relata um caso que ajuda a ilustrar esse processo:

PA1: O pai fica, fica o tempo que for necessário. A gente chegou a ter pai que ficava, que ficou lá e resolveu, ficou trabalhando na secretaria, ajudando, de tanto problema que o filho tinha. Por quê? A mãe do pai tinha morrido numa visita nas férias na casa da criança, então, a criança começou a ter um problema – e eu até encaminhei pra tratamento e tal – de que o pai ia morrer se ela... enquanto ela estivesse... Meio que assim: “cadê o meu pai, cadê o meu pai?” A gente chegou a essa conclusão de que podia ter essa fantasia, esse medo de que, como minha avó foi embora – a mãe do pai –, a família também poderia ter ido. Então, a gente fez toda a orientação na escola. O pai era uma pessoa desempregada, então assumiu coisas na secretaria da escola, já que ia ficar. A gente deixou até a psicóloga achar que tava tranquilo e ele saiu. Era um lugar que você tinha... não tinha preocupação econômica. Não achava que pai e mãe atrapalha.

Esse relato demonstra o respeito ao tempo de cada criança se adaptar a esse novo espaço e às novas pessoas, de acordo com as suas demandas. Nesse caso, em especial, havia uma situação que dificultava um pouco mais essa adaptação. Entretanto, essa adaptação se dá dessa forma com qualquer criança, tenha ela tido alguma experiência difícil ou não. Quem define o tempo da adaptação é essa criança, sempre acompanhada de forma próxima pelos professores e pelas coordenadoras. O mais importante é sempre acolher a criança e respeitar o que ela traz como necessidade e interesse.

Vale ressaltar que esse processo de adaptação não contempla apenas a compreensão do ritmo de cada criança, mas também dos seus pais. Vimos anteriormente, pela elaboração de Castro (2001), que a criança tem sido colocada sempre como dependente do adulto, porém o inverso é ignorado com frequência nas teorias da psicologia. Ela enfatiza, portanto, a necessidade de se conceber essa relação como uma interdependência. Esse fato é visível no processo de adaptação, pois há situações em que os pais demonstram também a sua dificuldade em se separarem da criança nesse momento. Dessa forma, PA1 relata que o psicólogo realiza ações também voltadas aos pais durante esse período de adaptação:

PA1: Eu implantei uma coisa assim na escola: fiz uns cadernos e os pais escreviam “minha escola”, “como era a minha escola.” Ou então “brincadeiras da minha infância”. Cada caderno com uma coisa. Enquanto o pai tava lá adaptando, ele tava contribuindo pras coisas da escola, receitas, não sei o que, entendeu? Quer dizer... Então você já ia adaptando o pai como associado e o filho como aluno, o professor como professor daquele aluno.

Esse exemplo demonstra um olhar para a maneira como cada um – aluno, pai e professor – é considerado e acompanhado durante a adaptação. Assim, o psicólogo vai

desenvolvendo ações voltadas para as necessidades de cada um nesse processo. O psicólogo acompanha de maneira próxima as situações de sala de aula, buscando orientar as atividades dos professores, conhecer cada criança e conversar com os pais para auxiliar nesse processo de separação.

PAI traz, ainda, uma reflexão acerca de como desenvolveu uma prática de psicologia escolar específica para essa associação. Essa é uma maneira muito interessante de conceber o papel desse profissional, por isso apresentaremos um longo trecho onde ela relata a sua forma de trabalho:

PAI: Eu desenvolvi um tipo de trabalho, até, vamos dizer, inventei. Porque eu não tinha, é, nunca tive um lugar na Associação Pró-Educação. Uma sala, uma mesa específica, nada. E sempre comecei a gostar muito disso. (...) Então, lá na Associação Pró-Educação, eu ficava em baixo de alguma árvore, escolhia um lugar para atender os pais, ou pra ficar com as crianças e eu me lembro que no final eu desenvolvi uma coisa. (...) Eu ficava trabalhando, escrevendo, fazendo alguma coisa e a criança chegava: “oi, PAI, tudo bem? Que que você tá fazendo?” Então eu inventei que ali era a minha sala, que era um espaço de vidro, que era transparente, mas que era... Ali tinha o dentro e fora, que ele tinha que bater na porta, olhar na janela pra ver se eu tava dentro e pedir licença... “Quer sentar?” Então sentava junto e conforme ela ia contando “Ah... eu tô com raiva porque fulano fez isso, brigou comigo, então a professora deixou eu ficar um pouco aqui fora, tal” “Ah, é?” Eu ia meio que desenhando o que a criança tava falando. Então eu desenhava ela, é...: “será que tá bom assim do jeito que eu fiz?” Sei lá... “essa é você?” tal, né? Aí ela: “não, mas tem mais isso. meu cabelo é longo” ou qualquer coisa assim. Daí: “Ah é, e qual foi a outra, ela é maior que você ou é menor?”, “Ela é menor!”, “Então como é que é que a gente vai fazer?”, “Aí ela pegou na bola”, sei lá, eu desenhava a bola. E aí a criança falava “deixa eu também desenhar?” Aí pegava e acabava desenhando qualquer outra coisa. Mas, enfim, a gente... o diálogo que a gente tinha era permeado sempre por alguma coisa figurativa, um desenho do jeito que eu conseguia fazer – nunca desenhei bem – mas muito mais pra dizer pra ela que não precisa de palavras, que se ela quisesse ela podia ficar quieta ali do meu lado. Que não ia desvendar nada, porque isso também eu acho errado até pra adulto, né? Essa coisa de você achar que você vai saber alguma coisa, mas é muito mais coloc... fazer a pessoa voltar a assumir a sua... um posicionamento, né, na... na vida, naquela situação, a raiva passar ou qualquer coisa. E se ela quiser falar sobre aquilo, tudo bem; ou desenhar, ou qualquer coisa. Às vezes elas me largavam falando sozinha, desenhando sozinha e iam embora, entendeu? (...) Eu acho, importante a gente, como psicóloga – isso eu aprendi muito na Associação Pró-Educação – é que a gente às vezes valoriza muito como psicóloga “Ai, tá com um problema e tal” e que na verdade não é problema, é uma coisa que a criança tá lá, estranhou, pára um pouco, quer uma pessoa para ouvir ou dar um... Cuidar dela, ou pra saber que tem um alguém se ela precisar, mais como um ponto de apoio que eu era pras crianças, do que pra resolver qualquer coisa. (...) E... amiga, como se eu fosse uma amiga de todo mundo, que brincava às vezes, que conversava às vezes, escrevia às vezes (...) E era assim que eu me sentia, mesmo.

Essa é uma fala muito rica que permite ilustrar bem a maneira que concebe o papel do psicólogo escolar. Ela parte da concepção de criança já discutida neste trabalho, do

respeito ao seu tempo e ao que tem a dizer sobre si e sobre as situações que vive. Assim, busca estabelecer um diálogo próximo e de confiança, usando do desenho para se comunicar. Esse desenho parece ter tanto uma função de aproximar esse diálogo, retomar a situação, quanto pode virar a discussão de outra coisa, se essa for a intenção da criança. Pode, também, ele mesmo auxiliar a compreensão da criança sobre o que aconteceu ou, de certa forma, ajudá-la a resolver a sua questão. Entretanto, mais importante do que identificar qualquer questão ou problema que esteja na criança, é estar junto a ela, colocar-se disponível para ser da maneira como a criança quer ou precisa naquele momento. É uma postura do adulto que não se impõe à criança, deixa que ela guie a relação e demonstre o que ela quer naquele momento, mesmo que seja só estar ali, em silêncio. A postura do psicólogo, assim, não é voltada para a identificação e solução de uma dificuldade da criança. PA1 questiona, inclusive, a visão de que sempre há alguma questão a ser “resolvida”. Essa fala ilustra, portanto, que o psicólogo está junto às pessoas na escola, buscando contribuir na medida do que o outro solicita, sem impor ações ou saberes a essas pessoas. A sua prática vai sendo construída nessa relação.

A mesma postura pode ser vista na maneira como a intervenção sobre os conflitos entre as crianças é feita:

PA1: A Associação Pró-Educação é corajosa, ela tenta. Agora, sempre com muito cuidado. Não é irresponsável, né? Porque... aí tem uma crítica das pessoas, onde se viam: “a criança é que manda, ela faz o que quer, na hora que quer”. Não é nada disso! E toda cheia de regras, regras, muito mais que as outras escolas. Só que as regras são construídas e nós, psicólogos, que sabemos que isso se constrói mesmo, né? Temos um papel muito importante nisso, na coisa de: “que que se tá achando? Você tá contra? Por que que você é contra essa coisa do 'não gostei'? Você acha que tinha que pôr de castigo, por quê? Que que é o castigo?”

Essa fala a respeito da intervenção do “não gostei”, explicada mais detalhadamente na Descrição da Associação, mostra como o PPP é construído no cotidiano junto com as pessoas. Ao mesmo tempo em que a prática do “não gostei” é uma das mais características da associação e mais utilizada e admirada por seus membros, ela é questionada no dia-a-dia. Essa forma de conceber as crianças e relacionar-se com elas, construindo regras sem imposição, é questionada às vezes pelas pessoas, por considerarem que as crianças “fazem o que querem na hora que querem”. Dessa forma, PA1 mostra a atuação do psicólogo no sentido de buscar que significados estão presentes nesses questionamentos, quais os motivos que levam as pessoas a duvidar que as crianças possam ser tratadas como sujeitos ativos em seu desenvolvimento. Assim, mantém o PPP em discussão, sem deixar as práticas perderem o seu sentido, ao mesmo tempo em que busca defender o seu ideal de

educação e de sociedade. PA1 mostra o impacto que essas práticas tem na vida das famílias dessas crianças:

PA1: Eu me lembro na Associação Pró-Educação avós dizendo “puxa, esse meu neto tá me ensinando coisas, porque eu falo alguma coisa, fico brava e a criança diz: ‘ah, vó, não gostei desse seu jeito de falar... vamos conversar.’” Quer dizer... aí a vó diz: “eu já adotei esse não gostei, de tanto que...”

Essa fala demonstra o quanto esse projeto educativo é importante no sentido de mudança e desenvolvimento de várias pessoas, inclusive aquelas que talvez não participem tão ativamente do cotidiano da escola. Esse fazer democrático modifica as pessoas e vai tendo efeitos para além da associação. Para PA1, a experiência dessa associação teve impactos também na maneira como o Brasil foi construindo a sua noção de gestão democrática. Várias pessoas que passaram por lá hoje atuam junto ao governo ou nas universidades na defesa dessa forma de gestão. Alguns pais, quando colocaram os seus filhos em outras escolas, passaram a atuar no sentido de uma abertura maior para a sua participação. PA1 relata que quando a sua filha foi para o Ensino Fundamental, em uma escola pública, houve mudanças nessa escola que trouxeram maior participação das pessoas no seu cotidiano. Assim, defendemos neste trabalho que essa não é uma experiência que precisa estar restrita a esse espaço em particular. Se há na Constituição e na LDB fundamentos para esse tipo de gestão, isso significa que ela deveria existir, pelo menos nas escolas públicas. A partir disso, entendemos que essa associação pode trazer contribuições para a efetivação desse direito.

3. Entrevistas com gestores das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF

As quinze entrevistas realizadas com dezessete gestores (coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos e vice-diretores) das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF forneceram informações sobre como tem se desenvolvido o processo de gestão democrática dessas escolas bem como a atuação dos psicólogos, por meio das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs). Buscaremos discutir o que esses participantes disseram, em linhas gerais, sobre esses dois temas, incluindo alguns casos específicos.

3.1 O processo de gestão democrática

A maioria dos entrevistados, com a única exceção de SP5, informou que suas escolas apresentam um processo de gestão democrática. Entretanto, percebemos definições diversas do que seria esse tipo de gestão, à semelhança da discussão realizada no capítulo 4. Buscaremos, neste tópico, apresentar essas diferenças por meio de algumas das falas dos entrevistados.

SP14 apresentou a experiência de sua escola, afirmando a certeza de viver um processo de gestão democrática muito consolidado, graças à diretora dessa escola que realiza esse trabalho há alguns anos. Quando questionada a respeito do impacto desse tipo de educação sobre a prática pedagógica realizada, respondeu da seguinte maneira:

SP14: Sim, eu acho que é fundamental, eu acho que tem que haver essa participação. Como eu te falei, a escola não funciona só na direção, só os professores, ela tem que funcionar em conjunto. Inclusive, na Expo Infantil, os servidores ajudaram; e o meu agradecimento, enquanto supervisora pedagógica, foi a todos os funcionários, porque sem eles nada acontece, a escola não anda. (...) A escola é um conjunto, acho que a qualidade da nossa escola, ela pode ser medida principalmente pelo fato se ela tem boa qualidade de ensino, boa qualidade, uma infraestrutura boa devido a essa gestão compartilhada.

Dessa forma, relata que a participação de toda a equipe da escola, professores e funcionários, é essencial para o bom funcionamento da escola. Apesar disso, afirma que a participação dos pais ainda é pequena, contando apenas com alguns mais presentes no cotidiano da escola. Demonstra na sua fala uma constante tentativa para tomar as decisões mais diversas da escola em conjunto – desde a escolha entre construir uma piscina ou uma sala de informática até o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sobre respeito aos idosos – inclusive atentando para o fato de que essa participação precisa ser incentivada pela escola. Mostra, assim, o reconhecimento do papel dos gestores da escola na mobilização de todos os seus membros a fim de efetivar essa gestão democrática.

Na fala de VD3 sobre como é feita a elaboração do PPP dessa escola, aparece uma concepção diferente dessa de SP14:

VD3: Na questão da elaboração, é mais diretamente direção corpo docente que estrutura a proposta, né? A gente sabe que é uma, uma questão de construção coletiva, onde envolve também a comunidade escolar, mas... Todos os anos nós colocamos cartazes pela escola, é... disponibilizando, né? Que a proposta está em fase de elaboração e de que nós precisamos de sugestão da comunidade e tudo mais. Mas nunca apareceu ninguém para essa discussão, para esse enriquecimento, nunca, nunca. Infelizmente, a comunidade vê a escola, ainda, é... como um lugar – educação infantil principalmente, né? – um lugar onde ele vai deixar o filho e ele só procura a escola nos momentos de queixa e não para construção. Não é possibilitado, é... Ainda não existe a cultura do elogio, de buscar a escola. E isso vice-versa, ambas as partes, de se construir para enriquecer, pra melhorar e

tudo mais. Às vezes as pessoas tem o hábito de: “reunião é pra criticar” e não é isso. São outras coisas também.

Percebe-se, pela fala de VD3 que a colocação de cartazes pela escola não tem funcionado para despertar o interesse dos pais pela participação na construção do PPP. Apesar disso, parece não reconhecer como sua responsabilidade, no processo de gestão democrática, buscar maneiras diversas de envolver os pais nessa construção. Ela afirma que, dada a falta de procura da comunidade por essa participação, o corpo docente juntamente com a direção e coordenação elabora esse projeto com base na avaliação do anterior. Afirma que os pais recebem semestralmente um questionário para avaliar o trabalho realizado na escola, porém esses instrumentos não são devolvidos. Com relação aos funcionários, essa fala demonstra que eles não participam dessa construção. Quando perguntada mais diretamente sobre esse segmento, ela relata que as suas contribuições tangem a questões mais específicas da sua função. Inclusive, afirma que esses funcionários tem dificuldade de aceitar críticas. Dessa forma, percebe-se que por mais que VD3 afirme que realiza uma gestão democrática, esta não se dá com a participação de todos os membros da escola. Portanto, pela definição defendida neste trabalho, não compreendemos que essa seria uma gestão democrática.

As falas de alguns gestores demonstram uma concepção dessa forma de gestão como apenas relacionada à escolha dos diretores e vice-diretores por voto direto da comunidade. Quando perguntada sobre se a sua escola apresenta uma gestão democrática, VD4 responde:

VD4: Eu penso que sim. A gente tem o Diretor, é, o Diretor [cita o nome do Diretor], eu sou a Vice-diretora [cita seu nome] e a gente dá voz pra todas... os segmentos da escola. Porque, eu acho assim, quando você é fechado, você é carrancudo, não faz reuniões, num, num dá visibilidade pra, pras coisas que ocorrem dentro da escola, aí as pessoas não tem como opinar. E a gente tem feito uma coisa, assim, bem aberta.

Com relação à construção do PPP, afirma que “a gente tentou montar a nossa proposta pedagógica bem dentro do interesse dos pais, dessas famílias, também”. Com relação à participação dos pais, relata que as sugestões apresentadas por esse segmento relacionam-se com a alimentação das crianças e que a escola realiza uma reunião no início do ano para apresentar aos pais a sua proposta e informar as regras da escola. Quando questionada se os pais participam da construção dessas regras, ela afirma que não, uma vez que elas foram solidificadas ao longo do tempo e tangem apenas ao bom andamento do trabalho da escola. Com relação à participação dos professores, ela se dá durante as frequentes reuniões pedagógicas em que o trabalho é sempre reavaliado. Já no que tange

aos funcionários, afirma que as relações são muito boas e que eles tem liberdade para sugerir atividades pedagógicas. Exemplifica esse fato com a seguinte frase:

VD4: Tem liberdade pra isso, sim. Tem. Nossa, como tem. Tem muita liberdade. Elogiam as professoras “ah, aquele trabalho que você fez ontem, tia, tava lindo”. Elas tem muita liberdade.

A partir dessas falas, é possível discutir se esse processo de gestão democrática não está muito centrado no processo eletivo. Parece haver uma participação da comunidade nas eleições e uma posterior centralização da gestão da escola no diretor, junto com seu vice. No caso de VD4, vemos que a sua concepção de participação de todos os segmentos no cotidiano da escola é tentar manter uma boa relação com todos e ouvir as suas sugestões, que posteriormente serão analisadas pela direção se cabem no PPP da escola. Dessa forma, vemos um exemplo de como a democracia representativa pode ter por consequências uma centralização de poder nos representantes eleitos, sem um real envolvimento de todos os membros da escola no seu cotidiano.

SP9 também afirma que na sua escola a gestão é feita de forma democrática. Quando questionado se há melhorias a se fazer nessa gestão, ele afirma:

SP9: É um processo. Você vai... É uma gestão que as pessoas vão amadurecendo, vão, vão lidando com essas formas de participação mais efetivamente. Hoje os professores, servidores e os pais, eles participam mais efetivamente desse processo de eleição de diretor, de eleição do diretor para estar gerindo a escola, alguém realmente da vontade dele.

Pesquisadora: Ah, tá. E que pontos poderiam ser melhorados?

SP9: Eu acho que administrativamente, as ações administrativamente elas vão num processo de transparência cada vez maior. A gente observa hoje que os pais cobram isso: é um balancete que está atrasado, eles já estão cobrando. Quer dizer, a, a... O amadurecimento dessa participação da gestão ele se dá nesse processo e a gente observa no dia a dia que isso acontece.

Dessa forma, SP9 parece reconhecer que uma gestão democrática não se dá apenas a partir de uma lei. Ela precisa ser construída pelas pessoas no dia a dia. Ele afirma que esse processo vem sendo desenvolvido já há oito anos nessa escola, que conta com uma participação maciça dos pais no preenchimento dos questionários de avaliação da escola posteriormente incluídos no PPP. Entretanto, segundo ele, essa participação direciona-se mais ao espaço físico, como melhorias na piscina ou no parque, não interferindo no trabalho pedagógico. Afirma que os professores e funcionários participam ativamente do cotidiano da escola e frequentam reuniões periódicas. A partir desse exemplo, é possível perceber que a gestão democrática é um processo em construção que às vezes é reconhecido como tal e não dado como pronto.

Algumas entrevistadas, como CP1 e SP2 afirmaram ter frequentado cursos na UnB a respeito da temática da gestão democrática, demonstrando-se interessadas pelo tema. CP1, inclusive, relata que o seu trabalho final do curso foi feito a partir de questionários aplicados aos pais da escola, o que lhe proporcionou o reconhecimento de que muitos tem interesse em participar e opinar mais nas escolas. O uso de questionários como forma de colher sugestões e opiniões dos pais a respeito do PPP da escola foi a forma majoritariamente utilizada pelas escolas para estabelecer esse tipo de comunicação com os pais. Há algumas reclamações sobre o desinteresse desse segmento, como já discutimos, mas há também tentativas uso de instrumentos diferenciados de comunicação com as famílias, como internet, jornais produzidos pela escola ou bilhetes distribuídos nas agendas das crianças.

Algumas entrevistas ilustraram como algumas exigências burocráticas feitas às escolas podem também ser restritivas ao dinamismo da participação de todos. Um exemplo disso pode ser visto na seguinte asserção, em resposta à pergunta sobre a participação dos pais em questões pedagógicas:

CP8: É, assim, como a nossa proposta ela... No início do ano, a gente faz a proposta e divulga a proposta pra eles. Então o que que acontece? Durante o ano, a gente vai... Nas reuniões bimestrais, a gente vai tirando dali alguma ideia que eles possam nos dar e a gente vai anotando ali pra gente incluir na proposta pro próximo ano, pro ano seguinte. Porque a proposta, ela vale durante aquele ano, então a gente tem que seguir aquela proposta daquele ano que foi que a gente manda proposta. A gente não interfere nela durante esse ano, a gente acrescenta pro próximo. Então a gente tem que ir ali anotando, entendeu? E aí pro ano seguinte, a gente vem de novo com as ideias que foram sugeridas no ano anterior e a gente avalia se realmente elas são boas pra gente realmente colocar na proposta. Porque uma vez colocada na proposta, a gente tem que seguir aquilo.

Percebe-se nesse extrato da entrevista de CP8 a centralização da construção da proposta da escola nos seus gestores, sendo posteriormente apenas informada aos pais. Além disso, vale ressaltar a visão do PPP como um documento a ser registrado e cumprido, não como um orientador do trabalho da escola que precisa fazer sentido no seu cotidiano, a partir dos sujeitos que dele participam. A exigência de cumprimento dessa proposta parece ser um impeditivo da sua reconstrução diária pelos pais ou pelos outros membros da escola. Não facilita, portanto, que essa proposta seja vivida diariamente em todos os espaços da escola por todos os participantes.

Na entrevista de SP10 e CP10 parece ser claro o seu reconhecimento de que realizam uma gestão democrática e de que essa escola conta com uma participação de todos no seu cotidiano. Em vários momentos, falam da constante presença dos pais na

escola e das várias sugestões que dão. Elas comentam um pouco dessa questão no seguinte excerto, que demonstra um diálogo entre as duas entrevistadas e a pesquisadora:

CP10: E também no que os pais podem estar ajudando a melhorar, não é? Porque é muito... Assim, tudo o que acontece na escola, existe a Associação de Pais e Mestres, que eles fazem uma contribuição e com essa contribuição, com a atividade de rifas e tudo. A gente arrecada um valor que vai ser revertido nos projetos pedagógicos ou na infraestrutura no que se pode ser feito. Por exemplo, toda aquela lateral aqui tem um, vem o sol todinho, aí os pais acharam que devia ter um toldo para facilitar e não sei o que. Aí se envolveram com a rifa e tudo, e foi colocado o toldo na lateral.

A partir desse trecho da entrevista, bem como de outros, parece que a participação dos pais se dá de forma muito relacionada a questões financeiras. Quando perguntados sobre esse segmento, os entrevistados em geral parecem relacioná-lo com o pagamento das taxas da APM – utilizadas para reparos eventuais na escola ou para melhoria na alimentação e na higiene – ou com as decisões do Conselho Escolar sobre o uso das verbas destinadas pelo governo para essa instituição. Essa é uma questão que pode ser observada na resposta de SP11 à pergunta sobre a atuação do Conselho Escolar:

SP11: Existem as reuniões ordinárias e havendo necessidade, a direção convoca reuniões extraordinárias. Qualquer um evento que aconteça, que gere uma necessidade de um encontro que não foi previsto, a diretora convoca o conselho para tomar uma decisão em função daquilo. (...) Vou dar um exemplo bem prático: a compra do parquinho, é uma decisão que vai envolver tanto a parte da funcionalidade disso, do efeito pedagógico disso, do que vai ser bom para a criança, nesse sentido. E também se realmente o parquinho chegou? Realmente custou quanto? Foi pago quanto? Está certo isso? A gente está acompanhando? Está aqui o parquinho? O parquinho está aqui. Ele está funcionando? Ele está funcionando. Ele custou quanto? Tinha verba? Foi suprido? Entendeu? Então em todos os sentidos, não é só no financeiro não.

SP11 apresenta sua concepção de que esse conselho discute, além de questões administrativas ou tocantes à estrutura física da escola, também questões pedagógicas. Porém, percebe-se pela sua fala que a atuação desse conselho é mais voltada a questões administrativas. Em outras entrevistas, também é possível entender que o PPP não é construído com uma participação direta dos conselheiros, sendo elaborado apenas pelos diretores e vices, com eventual participação da equipe pedagógica. SP11 relata que o conselho pode tratar de questões de violência nas escolas, o que não acontece no seu Jardim de Infância. Já SP2 conta um caso de uma criança que estava chegando atrasada com frequência na escola e, após reunião do conselho com a mãe dessa aluna, o problema foi resolvido. Dessa forma, percebe-se que a atuação dos Conselhos Escolares varia para cada escola.

Uma questão bastante interessante com relação ao tema deste tópico surgiu na

entrevista de SP5. Essa supervisora tinha sido mãe de alunos da Associação Pró-Educação durante o mesmo período em que a pesquisadora trabalhou nessa escola. Assim, SP5 tinha um conhecimento da experiência dessa associação e já tinha um prévio relacionamento com a pesquisadora. Essa questão teve um forte impacto na entrevista, pois ela demonstrou discordar profundamente das outras. Ela afirmou que, no caso de sua escola, não havia qualquer participação dos segmentos na construção do PPP, que foi elaborado por ela. Mesmo as professoras da escola não quiseram participar dessa elaboração. Para ela, a gestão democrática se resumia à eleição da diretora e de sua vice, que centralizavam em si a maioria das decisões. E o PPP era uma mera formalidade, um documento construído como resposta à exigência da Secretaria de Educação. Durante a entrevista, chegou a questionar as informações que a pesquisadora relatou ter levantado junto às outras escolas.

Uma questão importante diz respeito à relação entre a pesquisadora e os entrevistados. Em alguns momentos, durante essas entrevistas, ficava a sensação de que os gestores buscavam ressaltar as qualidades de sua escola, evitando problematizar as suas deficiências. Ao mesmo tempo, percebia-se uma desconfiança com relação à pesquisadora, explicitamente demonstrada por SP11 no começo da entrevista, em que solicitou previamente o roteiro de entrevista para “já ir raciocinando em cima” das perguntas, descartando algumas logo de início e por SP13 quando, ao final da entrevista, afirmou que quando soube que havia uma pesquisadora querendo entrevistá-la ficou preocupada com o que seria discutido. Além disso, SP2 demonstrou, em um momento da entrevista, um certo temor em criticar a direção de sua escola. Quando lhe foi reafirmado o sigilo das entrevistas, pareceu sentir-se mais tranquila em fornecer essas respostas.

Dessa forma, vale salientar aqui mais uma vez que neste estudo pretendemos partir de uma concepção do momento de pesquisa como um momento marcado pela relação da pesquisadora com os participantes. Não buscamos, portanto, objetividade no fazer do pesquisador nem uma fidedignidade das informações obtidas. A pesquisa em psicologia envolve a subjetividade do pesquisador e também dos participantes. Assim, buscamos discutir essa questão para demonstrar a clareza com que a assumimos. Mesmo sem ter uma garantia de que as informações obtidas refletem de fato a realidade das escolas, é possível discuti-las, desde que não sejam assumidas como dados, fatos inquestionáveis, mas sim como produto de relações humanas. Entendemos que essas entrevistas trazem relatos muito significativos que permitem refletir sobre as questões propostas para este estudo.

Por fim, entendemos que a gestão democrática tem se desenvolvido nessas escolas de acordo com concepções bastante diferenciadas. Percebe-se que a ênfase das leis

distritais e políticas do governo na efetivação dessa gestão por meio apenas de eleição tem sido uma importante influência sobre esse processo nas escolas. Parece que experiências mais democráticas acontecem principalmente em escolas que já viviam esse tipo de gestão independente das determinações do governo a esse respeito. O que se vê na maioria das escolas de educação infantil do plano piloto são uma centralização de poder nos gestores eleitos e uma redução da atuação dos Conselhos Escolares à aprovação do uso das verbas recebidas. O que fica claro, por fim, é a necessidade de responsabilidade dos gestores, principalmente, mas também dos outros membros da escola na mobilização para a participação efetiva de todos na gestão democrática dessas escolas.

3.2 Como os gestores percebem a atuação dos psicólogos das EEAs

Com relação ao trabalho do psicólogo nas EEAs, as entrevistas apresentam uma compreensão quase unânime, por parte dos gestores, de que esse trabalho resume-se à avaliação e ao diagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem. A entrada dessas equipes na escola, em grande parte das vezes, se dá em resposta à solicitação da escola, por meio de ficha de encaminhamento preenchida pelos professores, de avaliação das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no seu rendimento acadêmico ou nas suas relações em sala de aula. A quase total maioria dos entrevistados afirma que as EEAs tem a função de realizar diagnósticos a fim de propor adaptações na escola ou em sala de aula, de acordo com as patologias identificadas nas crianças.

Podemos observar essa questão na seguinte fala de SP11 que, quando perguntada sobre se uma EEAA tinha visitado a escola naquele ano, respondeu que não devido à falta de alunos com necessidades especiais, claramente vinculando o trabalho dessas equipes à presença de alunos com algum tipo de diagnóstico ou dificuldade:

SP11: É, o problema – não é um problema na verdade – o fato é que a gente não tem nenhum aluno com necessidade especial esse ano. Nos outros anos houve, e aí eles vinham, acompanhavam. A gente tem uma sala de recursos, mas a professora da sala de recursos atende alunos de fora aqui, não são alunos da nossa escola.

Assim, essas equipes apenas estão presentes na escola nos casos de alunos com problemas de aprendizagem. Percebe-se, dessa forma, que a atuação do psicólogo escolar parece realizar-se seguindo o modelo de classificação e segregação discutido no capítulo 2. O seu trabalho parece resumir-se à patologização do fracasso escolar, uma vez que as crianças que apresentam dificuldades passam por um processo avaliativo que resulta em um diagnóstico de algum tipo de patologia.

Nas falas das entrevistadas, não parece haver muita ação dessas equipes sobre o trabalho pedagógico realizado. SP10 demonstra esse fato, ao ser questionada sobre se o trabalho das equipes auxilia os professores:

SP10: Assim, algumas vezes não bate muito com a observação que o professor faz. Por quê? Porque, o que acontece? O professor está todo dia ali com o aluno na sala de aula. Esse profissional da equipe, ele vem em um momento ou outro, então muitas vezes o que ele está observando naquele dia não é o que acontece no cotidiano. Então algumas questões precisam ser mais discutidas e avaliadas para ver o que vai dar certo ou não, por conta de não estar presente todos os dias. Então não tem como ser preciso devido a isso. Mas a gente tenta mediar do que é proposto, dentro do que a professora observa e dentro do que a equipe pedagógica acompanha, porque nós acompanhamos de perto cada salinha, cada turminha, cada planejamento, cada dificuldade, a gente está envolvido o tempo todo com isso. Então com esse olhar, a gente consegue estar mediando essas diretrizes que são passadas pela equipe. Porque o que a gente vê e que realmente o ideal seria o quê? O ideal seria que toda a escola tivesse um psicólogo, que toda escola tivesse um orientador educacional dentro da escola, porque aí sim, aí ele ia ter um perfil fiel do desenvolvimento desse trabalho. Agora o que acontece? Ainda é falho isso, por quê? Porque tem as equipes, mas as equipes, o número é muito pequeno para a quantidade de escolas.

Percebe-se, por esse relato, que a atuação do psicólogo está limitada pelo fato de ele não pertencer ao cotidiano da escola, mas sim compor uma equipe que atende várias escolas, de acordo com as fichas de encaminhamento recebidas. SP10 também toca em uma questão que fazia parte das entrevistas, sobre se o entrevistado percebia a necessidade de ter um psicólogo por escola. A maioria respondeu que sim, que seria uma contribuição ao trabalho realizado por essas escolas. Entretanto, pareciam compreender que essa proximidade traria uma possibilidade de acompanhamento mais próximo dos alunos que apresentavam dificuldades e não uma atuação no sentido de melhoria da escola como um todo. Essa questão pode ser vista na resposta de CP8 à pergunta de como o psicólogo poderia ajudar a sua escola:

CP8: Eu acho assim... Professor, às vezes, ele sabe do, do... da restrição, da dificuldade do aluno. Mas às vezes ele não sabe como fazer pra ajudar realmente, entendeu? Então eu acho, assim, que ele precisava. Não era pra essa pessoa vir aqui e trabalhar com aquele aluno, era pra dar uma dica de dizer: “olha, você tá indo pelo caminho certo”, “não, não é assim que você tem que fazer”.

SP15 apresenta uma visão diferente em sua resposta ao ser perguntada se achava que ter um psicólogo por escola contribuiria para o trabalho dessa instituição:

SP15: Claro. Além de estar trabalhando com os professores, com os monitores, esclarecendo sobre o desenvolvimento, sobre as fases que a criança passa, ia estar dando atendimento aos pais também, porque além da gente atender as crianças, a gente tem que orientar os pais. Então seria um trabalho bem construtivo, bem efetivo.

Dessa forma, SP15 cita a possibilidade desse profissional atuar na formação dos professores, fornecendo-lhes subsídios para uma compreensão do desenvolvimento das crianças, e também no sentido de orientar os pais. Percebe-se que, apesar dessa visão ser menos limitada aos problemas de aprendizagem, ainda não se assemelha à proposta deste estudo desse profissional atuar na gestão democrática das escolas.

Quando questionados se as atuais equipes participam da gestão democrática das escolas, a maioria dos entrevistados respondeu que não. Apenas CP7 e SP7 responderam afirmativamente:

SP7: É... Tem, é, envolvimento com o PPP porque a escola é inclusiva. Porque essa equipe, ela existe para...

CP7: [interrompendo] Dentro da nossa, do nosso projeto já diz que a nossa escola é inclusiva, que ela vai receber alunos portadores de necessidades especiais.

SP7: [falando ao mesmo tempo] é... Essa equipe de psicólogos, de, de coisa, tá mais para as crianças com necessidades especiais.

Entretanto, percebe-se que não há muita clareza se as equipes participam da construção do PPP da escola ou se apenas estão relacionadas nesse documento como apoio às crianças com necessidades especiais. A maioria das respostas, ao contrário, foi negativa. Apenas SP6 relatou uma forma de atuação diferenciada da psicóloga em sua escola. Essa é uma das três escolas que conta com uma equipe em suas dependências, porém ela não foi entrevistada, pois estava de licença médica. SP6 relatou que essa psicóloga não trabalhava nessa escola apenas em resposta às fichas de encaminhamento. Ela participava, também, das reuniões semanais com os professores, trabalhando na sua formação. SP6 afirma que essa psicóloga era muito presente na escola.

SP2, que também conta com uma equipe localizada em sua escola, relata uma realidade diferente. Ela afirma que, apesar da psicóloga (PE2) utilizar o espaço da instituição, não é titular da escola, não pertence ao seu quadro funcional. Ela atende outras escolas próximas, de forma avaliativa, sem acompanhar sistematicamente os alunos. Apenas faz a avaliação e a encaminha para a secretaria.

CP1, que trabalha na terceira escola que também tem uma sala para uma das EEAA's, inclusive, faz uma crítica a esse trabalho, quando questionada se os professores se sentem auxiliados pelas orientações recebidas das equipes em suas devolutivas de avaliação:

CP1: Eu acho assim, depende do caso. Tem caso que eu acho que deveria ter um... Assim, agora eu tô falando por mim e não por elas. Eu acho assim, que, que deveria ter um acompanhamento, assim, mais de perto. (...) Acho que elas deviam estar mais perto e ajudando ali. Sabe? Nem que fosse assim, meia hora, durante algum tempo. Até o

professor sentir, é, é... se sentir seguro.

Essa é uma reclamação que aconteceu algumas vezes nas entrevistas. SP13 conta uma situação que presenciou a respeito do trabalho das equipes:

SP13: Por exemplo, uma das crianças estava tendo problemas de comportamento, a gente estava pedindo para a equipe avaliar e a psicóloga da equipe não aceitava que a gente colocasse... A gente estava colocando a situação e a psicóloga falou assim: “mas essa situação não existe”, a gente falou assim: “existe, a professora que está em sala de aula, nós já conversamos com os pais, existe”; “não, não existe”. Chegou ao ponto, assim, dela duvidar que a gente estava... ficou parecendo, assim, que a gente estava querendo tirar a criança da escola. E não era isso, a gente estava querendo resolver aquele problema, para que a família fosse mais participativa até, e eles falam que não, que a escola tinha que contornar a situação e que aquilo não era... Ela não queria nem escrever no relatório. Foi quando nós pedimos auxílio da regional de ensino. A equipe que atendia a criança na clínica particular teve aqui, veio a psiquiatra da clínica, a psicóloga e uma – eu não sei se era psicóloga também – veio como observadora. Elas ficaram assim... chocada é muito forte a palavra, mas assim, estarrecidas, que era só uma professora para atender esse aluno, entendeu? Ela falou assim: “não, esse aluno precisa da professora principalmente, porque ele é mais um na sala, da professora e pelo menos de um monitor”. E era o que a gente queria, que a equipe fizesse o relatório para a gente conseguir um monitor e a equipe não aceitava isso. Só que a clínica particular que atendia falou bem assim: “não, lá na clínica são três pessoas atendendo eles”. Uma como observadora – porque se elas precisassem de ajuda para controlar essa criança, pra ter qualquer tipo de intervenção, essa pessoa poderia sair sem as duas terem que se ausentar. Então nós levamos esse caso à regional e conseguimos uma melhora. (...) Porque aqui na escola a gente faz muito isso, a gente socializa a classe especial, os alunos dentro da classe especial para ter essa socialização com as demais crianças e nós não tivemos esse apoio da parte da equipe que tinha uma psicóloga e uma pedagoga. Ficou falho, muito falho.

Esse exemplo demonstra uma situação que parece acontecer também em outras escolas. Várias reclamaram do número reduzido de equipes e da falta de orientações que realmente auxiliem o trabalho pedagógico.

Ao final das entrevistas, percebe-se que o trabalho do psicólogo junto às escolas é limitado pela sua impossibilidade de participação no seu cotidiano. A quantidade de escolas atendidas impede que ele conheça as pessoas e faça mais intervenções no sentido de adaptar o trabalho pedagógico às necessidades das crianças. Além disso, a sua atuação parece estar limitada àquelas crianças que lhes são encaminhadas por algum tipo de queixa escolar, o que demonstra que esse profissional atua no sentido de criar estratégias voltadas apenas para as crianças com necessidades especiais. A principal questão que fica é que a maioria dos gestores, que considera realizar em suas escolas uma gestão democrática, não reconhece a possibilidade de atuação do psicólogo nesse processo.

Analisaremos, em seguida, as entrevistas feitas com as psicólogas das EEAs das

escolas de CP1 e SP2, complementadas pela entrevista com a coordenadora desse serviço na Diretoria Regional do Plano Piloto. Assim, poderemos nos ater mais ao trabalho desse profissional.

4. Entrevistas com as psicólogas das EEAs das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto e com a Coordenadora do SEAA do Plano Piloto

As entrevistas com as psicólogas das EEAs, PE1 e PE2, e com a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Diretoria Regional do Plano Piloto, CDR, trouxeram importantes informações sobre como o trabalho do psicólogo tem sido desenvolvido junto às escolas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Foram complementadas pela OP-SEAA (GDF, 2010), que normatiza o trabalho dessas equipes, trazendo diretrizes e fundamentação para a sua atuação. A partir das entrevistas e desse documento, buscaremos discutir de que maneira o trabalho desse psicólogo foi pensado ao longo dos anos, quais as orientações atuais e como ele tem sido realizado pelas entrevistadas.

4.1 História do trabalho do psicólogo junto às escolas do DF

CDR inicia a sua entrevista relatando que o trabalho do psicólogo junto às escolas no DF foi iniciado ainda na década de 60 como uma resposta às demandas de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou que recebiam de médicos indicação de necessidade de atendimento especial. Essas equipes eram chamadas de Equipes de Avaliação e Diagnóstico e contavam com psicólogos e pedagogos para realizar avaliação e diagnóstico de alunos, principalmente nos Centros de Ensino Especial. Ela informa que havia ainda Equipes de Atendimento Psicopedagógico, também formadas por psicólogos e pedagogos, que atuavam junto aos alunos da rede regular de ensino que não tinham recebido diagnósticos de deficiência. Essas equipes, segundo CDR, recebiam alunos com vários tipos de dificuldades menos graves ou significativas. Caso o atendimento psicopedagógico não surtisse efeito com esses alunos, ou que houvesse suspeita de deficiência, eles eram encaminhados para as equipes do Ensino Especial. Em 2004, houve a fusão das equipes do Ensino Especial (de Avaliação e Diagnóstico) com aquelas do Ensino Regular (de Atendimento Psicopedagógico).

PE1 complementa essa história, afirmando que trabalhou em uma das Equipes de Atendimento Psicopedagógico a partir de 1992 com atendimento a alunos do ensino

regular encaminhados pela escola por demonstrar alguma dificuldade de aprendizagem, com a devida ciência da família. Afirma que havia um espaço para esse serviço em uma escola do Plano Piloto que recebia alunos de várias outras escolas. Esse espaço contava com duas equipes, cada uma com uma psicóloga e uma pedagoga. PE1 conta que atendia as crianças em grupos de quatro ou cinco com objetivo de resgatar a sua auto-estima e alfabetização, alternando esse atendimento com a pedagoga, que recebia o grupo separadamente.

Percebe-se que a atuação do psicólogo nessa época estava voltada para a solução de problemas de aprendizagem identificados nos alunos por meio de atendimento com a função de ajustamento para que pudessem voltar à sala de aula. Englobava orientações aos pais e encaminhamentos a médicos com base em uma visão de que os problemas eram dos alunos e a intervenção junto a eles encerraria esses problemas. PE1 chega a citar diálogos com os professores, porém não no sentido de orientá-los quanto à prática pedagógica, mas com a finalidade de saber se o problema do aluno havia sido resolvido. Essa forma de atuação, discutida no capítulo 2, coaduna-se com o princípio de que o papel da psicologia não está em repensar o trabalho educativo realizado, mas sim prestar um serviço alheio ao cotidiano da escola e direcionado à solução de questões dos alunos. Esse atendimento remonta à crítica de Andaló (1982) de que a psicologia não buscava mudanças na realidade escolar, mas sim a adaptação dos alunos à prática pedagógica realizada.

PE1 relata ter tido muita satisfação com sua participação nesse serviço de atendimento psicopedagógico e contrapõe-se às mudanças que levaram à extinção desse serviço. Entendia que auxiliava mais os alunos em seu rendimento escolar e que facilitava o trabalho dos professores. Para ela, eles gostavam desse atendimento:

PE1: o professor, ele via resultado. O nosso trabalho, durante um tempo, ele era muito valorizado. Todo o mundo queria... Assim, a demanda era imensa, tanto é que... sabe... a demanda foi crescendo tanto que as equipes tiveram que se multiplicar. (...) Na realidade, nosso trabalho tinha muito crédito, muito ... era muito valorizado pela escola.

O trabalho de avaliação e diagnóstico, voltado para as crianças do Ensino Especial, apresentava claramente o ideal de patologização dos problemas de aprendizagem. O objetivo do trabalho do psicólogo era identificar e diagnosticar deficiências dos alunos e encaminhá-los ao atendimento especial, fornecido pelos Centros de Ensino Especial, que eram separados do Ensino Regular. CDR, PE1 e PE2 relatam que a partir de 2004, com a fusão desses dois Ensinos, houve também a junção dessas equipes, a fim de concretizar as intenções da educação inclusiva. A partir disso, o trabalho das EEAs passou por

mudanças, que serão descritas a seguir.

4.2 Diretrizes atuais sobre o trabalho dos psicólogos nas EEAs: a proposta institucional

Retomando o relato de CDR, com a fusão das equipes do Ensino Especial e do Regular a proposta de trabalho voltou-se para o atendimento de todos os alunos da rede do DF a partir das diferentes demandas dos professores:

CDR: Com essa fusão, a proposta das equipes hoje é fazer o atendimento de toda a clientela que, que tenha dentro da escola, qualquer situação diferenciada. de, é... seja condição étnica, social, comportamental, é... é... intelectual diferenciada. Então, assim, em função mesmo da educação inclusiva, dos propósitos da educação inclusiva, né?

Essas equipes foram primeiramente denominadas Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem, tendo a partir de 2006 esse nome modificado para o atual, Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. As equipes deveriam contar com um psicólogo e um pedagogo, porém eventualmente contam apenas com um pedagogo pela falta de psicólogos na Secretaria de Educação. A esse respeito, CDR comenta a falta de concursos para profissionais de psicologia, o que ocasiona que a maioria dos profissionais que ocupam esses cargos sejam caracterizados por desvio de função. São professores que, ao formarem-se como psicólogos, passam a trabalhar nas EEAs.

CDR relata que a função dessas equipes seria, além de avaliar os alunos com a função de diagnosticá-los, sugerir intervenções psicopedagógicas para os alunos e os professores. Segundo ela, as novas diretrizes buscaram ampliar o leque de atuação das equipes, mudando o seu foco de atuação para a prevenção de problemas relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem no contexto escolar. A ideia de prevenção se daria em três momentos diferentes. O primeiro consistiria de orientação ao professor quando o aluno começa a sinalizar algum problema, propondo estratégias de intervenção em sala de aula. O segundo seria conversar com a família, buscando solucionar queixas de ordem emocional. Já no terceiro momento, atuaria junto ao aluno, não apenas no sentido de avaliação e diagnóstico, mas de criar o que chama de “plano interventivo consensual de educação”, este concebido como um processo. Segundo CDR, esse tipo de atuação visaria evitar um diagnóstico definitivo que pode ser visto como um rótulo para a criança. Entretanto, a entrevistada apresenta algumas falas que questionam a atuação das equipes apenas na avaliação e produção de diagnósticos e outras que denotam que esse tem sido o principal papel das EEAs.

Na OP-SEAA (GDF, 2010) percebe-se também uma crítica à atuação restrita ao processo avaliativo e diagnóstico. Esse documento demonstra essa ampliação das ações das equipes por meio da sua atuação preventiva e institucional, que envolve três grandes dimensões: o Mapeamento Institucional, a assessoria ao trabalho coletivo dos professores e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. A primeira dimensão envolve a análise das instituições educativas quanto à sua história, organização, pressupostos que norteiam a sua prática, relações entre seus membros e conjuntura sócio-político-econômica em que se insere. A segunda engloba formação de professores; promoção de espaços de reflexão sobre concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; e favorecimento da tomada de consciência por parte dos atores da escola, acerca de sua história, identidade e potencialidades para atuação. A terceira, por fim, consiste de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas e intervenção em situações de queixa escolar (GDF, 2010).

Dessa forma, apenas essa última dimensão contempla o acompanhamento aos casos de demandas das escolas quanto às chamadas “queixas escolares”. A OP-SEAA (GDF, 2010) descreve detalhadamente uma forma de atenção a essas queixas que visa intervir no sentido de prevenir problemas e evitar a produção de diagnósticos a respeito desses alunos. Percebe-se, portanto, que o trabalho no sentido de avaliação de problemas de aprendizagem tem sido criticado por esse documento, visando uma maior amplitude na atuação das equipes.

Apesar dessas mudanças, percebe-se na entrevista de CDR que, quando ela menciona “uma ampliação do leque de atuação” das equipes, seu foco ainda está nos alunos e no entendimento das suas dificuldades de aprendizagem como dificuldades próprias. Ela já relata a possibilidade de mudanças nas estratégias de ensino, porém parece compreender que essas mudanças seriam uma resultante de uma dificuldade de alguns alunos, não da adaptação do processo educativo às diversidades dos alunos em geral, como vimos na proposta de Wallon (1952/1987b). A mudança parece relacionar-se mais à intenção de evitar os diagnósticos como rotulações às crianças, buscando formas de intervenção junto à família e à escola. Entretanto, vimos na fala de PE1 na categoria anterior que essas orientações às famílias também estavam presentes no atendimento psicopedagógico, não configurando, portanto, em uma novidade no trabalho das equipes.

CDR menciona a possibilidade de atuação junto às escolas no sentido de prevenção de problemas. Apesar de ser criada essa possibilidade, ainda assim essa não parece ser uma proposta de mudança da escola ou do sistema de ensino. O psicólogo ainda está separado

do cotidiano da escola, em um serviço de “apoio à aprendizagem”, o que significa que a atuação desse profissional não está inserida no cotidiano das escolas, uma vez que as equipes são consideradas itinerantes, atendendo mais de uma escola. A questão que fica é se essa seria uma ampliação da atuação do psicólogo, dado que ele ainda está voltado para as queixas quanto a dificuldades de aprendizagem, sem atuar no sentido de reformular o processo educativo para contemplar a diversidade de desenvolvimento e a construção de uma escola mais democrática. Além disso, apesar das mudanças propostas pela OP-SEAA (GDF, 2010), pode-se notar que a avaliação e o diagnóstico continuam sendo parte importante do trabalho das equipes, ainda que esse diagnóstico seja até certo ponto evitado:

CDR: é um plano de avaliação que num, que promove outras condições de avaliação que não mais, então, somente, que o aluno era o foco. Antes só tinha como foco de avaliação o aluno. (...) Então tem essa cobrança do diagnóstico ainda muito forte, a cobrança do momento oficial de, de avaliação, aquele momento que havia no passado, que hoje não é mais, é, não é mais previsto nem promovido. Até a própria estrutura de funcionamento das equipes – que hoje elas são itinerantes – não, não permite mais que você retire o aluno do contexto da sala de aula pra fazer uma avaliação individualizada, a não ser que seja um teste formal, um teste cognitivo, alguma coisa assim. Mas, no mais, como é que é feita essa avaliação? É com conversa, é, com a participação do professor, né? O professor é membro... Pelo menos é o que a gente propõe, é o que a gente sugere que seja feito.

Nessa fala, CDR menciona que essas mudanças no trabalho das equipes visam a retirar do aluno o foco da avaliação, inserindo o professor nesse processo. Entretanto, não entendemos como se dá essa mudança de foco, uma vez que o trabalho avaliativo é iniciado por uma queixa do professor em relação ao aluno e a avaliação é feita sobre este, incluindo a aplicação de testes cognitivos. Em outros momentos das entrevistas, as três participantes mencionam, ainda, a observação em sala de aula como parte dessa avaliação. Entretanto, mais uma vez, percebe-se que é uma avaliação do aluno e não do processo educativo como um todo. Entendemos que essa é uma atuação muito diversa daquela realizada na Associação Pró-Educação. Nas falas daquelas psicólogas, a avaliação nunca foi mencionada, a não ser por PA1, mas exatamente para dizer que nunca aplicou um teste no seu trabalho. Enquanto o foco do trabalho das psicólogas lá era a escola como um todo, o acolhimento de todas as pessoas e a adaptação da escola a todos os alunos, nas EEAs o foco parece ser muito diferente, ainda voltado para os alunos e as dificuldades de aprendizagem como problemas inerentes a eles.

A OP-SEAA (GDF, 2010), quando se refere à atuação das equipes na assessoria ao trabalho coletivo da escola, afirma que a participação cotidiana desses profissionais nas escolas cria um senso de pertencimento das EEAs à equipe escolar. Entretanto, não

compreendemos muito bem como se daria essa participação cotidiana, nem esse senso de pertencimento, se essas equipes são consideradas itinerantes e atendem mais de uma escola (geralmente quatro ou cinco, segundo as entrevistadas, chegando até a quinze). A própria designação do serviço como “apoio à aprendizagem” pode denotar uma atuação complementar e voltada apenas para o processo de aprendizagem. Difere, portanto, da ideia da Associação Pró-Educação que conta com o psicólogo escolar como parte da equipe pedagógica, compondo uma dupla com o coordenador pedagógico, trabalhando 34h por semana exclusivamente para essa escola visando ao desenvolvimento pessoal de todos os atores envolvidos.

Quando questionada a respeito do foco do seu trabalho ser as dificuldades de aprendizagem, PE2 responde:

PE2: É. Dificuldades, comprometimentos, o que que está dificultando esse aluno seguir, entendeu? Por que que ele não está aprendendo? Por que ele não está indo pra frente, né? (...) E aí, por exemplo, eu não posso fazer atendimento clínico dentro da Secretaria de Educação. Aí a gente faz um encaminhamento pras famílias, pra buscar esse acompanhamento. Às vezes os pais se separaram, é uma questão muito emocional que está dificultando o rendimento desse aluno, mas não significa que ele tem um comprometimento cognitivo; neste momento da vida dele ele está com alguns impedimentos em função de alguma coisa que ele está vivendo, mas se fizer um acompanhamento durante um período daqui a pouquinho vai embora, né? Às vezes é um problema de fala. A gente encaminha, faz um encaminhamento pra fono e tal. Lembrando que nós não temos também convênio nenhum com... a, a área da saúde, a gente normalmente encaminha as famílias.

A fala de PE2 ilustra a atuação do psicólogo que Reger (1986) denominava clínica, por considerar que esse profissional funcionava como um elo entre as escolas e as instituições de saúde mental. É possível compreender que a atuação desses profissionais se dá muito mais em relação a aspectos da lógica saúde-doença nas escolas do que em relação a uma compreensão e intervenção sobre o processo educativo. É interessante observar que na OP-SEAA (GDF, 2010) é feita uma crítica à patologização das dificuldades escolares e a busca pela superação dessa atuação das equipes. Nota-se que, apesar disso, essa superação ainda não tem se concretizado totalmente.

Retomando a fala anterior de CDR, percebe-se que ela considera que o fato das equipes serem itinerantes é uma mudança que visa não permitir mais que o aluno seja retirado de sala de aula para atendimento. Parece que a concepção que está por trás é de que quando o psicólogo está na escola, a sua atuação seria reduzida ao atendimento do aluno, concebendo-o como indivíduo isolado das relações interpessoais.

Na entrevista de CDR, ela afirma que a nova proposta de trabalho das equipes abre

possibilidades para repensar o processo educativo junto ao professor, ainda que a questão mais ressaltada nas três entrevistas seja o trabalho voltado para a avaliação e diagnóstico. Ela fala de um trabalho de diálogo com o professor e a família do aluno avaliado, permitindo uma intervenção do psicólogo junto à realidade da criança, porém ainda focado no processo avaliativo. A coordenadora menciona, também, o fato de que o psicólogo não é visto como “dono da verdade”, o que demonstra uma atenção a críticas como a de Andaló (1982) de que esse profissional era considerado como onipotente na solução dos problemas da escola. Apesar disso, ela ainda fala que esse profissional tem um “conhecimento a mais”, o que até certo ponto ainda desautoriza o saber do professor e da família sobre a criança frente ao conhecimento psicológico como algo maior.

Com relação à noção de trabalho preventivo das equipes, CDR define essa atuação da seguinte forma:

CDR: Por exemplo, adequação curricular, é, estratégias mesmo metodológicas de ensino, sugestões. Porque às vezes o aluno tem uma, um déficit de atenção, de concentração, ou a, às vezes é um aluno que, que é disperso de alguma forma. Não precisa nem ser TDAH ou, essas coisas assim que às vezes o professor na sala de aula, ele não percebe que até já se, se, colocou numa relação com o aluno que tem uma, alguma coisa de emocional, ou alguma coisa de resistência. Ou o contrário, que às vezes tá apoiando demais onde não é pra ser apoiado, às vezes tá... Todos esses tipos de coisa, assim, tá sendo dado apoio dos pais? Os pais tem dado livro em casa? Vamos chamar esses pais, chama o pai, conversa, ou então “olha, o seu contato com esse aluno aqui, você tá falando que ele é assim e assim, mas às vezes, você tá vendo que também você na hora de se dirigir a ele é um pouco mais, né? Menos afetuosa ou explicativa ou menos isso?” Essas coisas mesmo. Ou então chegar e falar assim: “oh, esse caminho aqui, que você tá tentando, pelo fato dele ter uma discalculia, ou pelo fato de ele ter uma dificuldade de abstração, por que que você não tenta usar material, é, de expressão visual” né? Que tenha mais, que tenha mais estímulos visuais em vez de só fala.

Essa noção de trabalho preventivo assemelha-se àquela proposta por Novaes (1980) em que, a partir de um determinado diagnóstico sobre o problema do aluno, são desenhadas estratégias de ensino para superar esses problemas. Assim, demonstra a possibilidade de realizar mudanças no ensino de acordo com as necessidades da criança, porém apenas aquelas vistas como desviantes. A adaptação é feita para os casos considerados desviantes, demonstrando uma compreensão de normalidade no desenvolvimento humano, em detrimento de uma visão da diversidade que traz o dinamismo para o fazer educativo. Percebe-se que são considerados desvios pela referência a diagnósticos de problemas no desenvolvimento, como “discalculia” ou TDAH. Dessa forma, as demandas dos alunos são vistas como patologias, ao invés de questões que podem ser aproveitadas para tornar o ensino mais plural e vivo, como pudemos ver nas

entrevistas das ex-psicólogas da associação ou mesmo na proposta de Wallon (1952/1987b).

Retomando a crítica, comum na produção em psicologia escolar, quanto ao modelo clínico de atuação, o trabalho das psicólogas entrevistadas ainda não supera os problemas apontados. Esse é um trabalho até certo ponto ainda baseado na lógica excludente de que os problemas são das crianças e não de um sistema escolar estático e voltado para a normalidade. Os conflitos não são vistos como contribuições ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, como no trabalho feito na associação, mas sim como situações que devem ser prevenidas, portanto, evitadas por serem consideradas desajustes e exceções. A concepção das entrevistadas sobre a perspectiva institucional não parece se traduzir em intervenções na melhoria das escolas, mas sim do rendimento dos alunos. Na próxima categoria, veremos mais claramente os relatos de PE1 e PE2 sobre sua prática e os desdobramentos das diretrizes quanto à atuação das EEAAAs.

4.3 O trabalho realizado pelas psicólogas nas EEAAAs

Uma primeira questão que fica clara nas entrevistas de PE1 e PE2 é o excesso de trabalho das equipes que limita a sua atuação. Essa é uma reclamação recorrente nessas entrevistas, bem como na de CDR, como podemos ver nas falas abaixo:

PE2: Então. Atualmente, este ano, nós estamos com cinco escolas. O ano passado, nós terminamos com quinze escolas, quinze. Então, assim, é um trabalho que fica, deixa muito a desejar em função da demanda, né?

PE1: Nós estamos com quatro [escolas], mas tem equipe que tá com cinco. (...) tem equipe que tá atendendo até, até seis escolas Então como é que você vai fazer um trabalho de qualidade atendendo seis escolas, seis realidades distintas uma da outra?

CDR: A gente não sabe como tem sido, ou se a condição de trabalho das equipes tem promovido, é, tem proporcionado esse, essa, esse trabalho assim, de qualidade, né? Porque a gente sabe que um psicólogo, uma dupla de psicólogo e pedagogo, quando existe, porque muitas vezes é só o pedagogo, pra atender uma demanda de até 1.500 alunos, ou cinco ou seis escolas, está numa escola às vezes uma manhã por semana, ou uma tarde por semana, ou um dia inteiro na escola, é muito corrido, o tempo vai passando. E tem as demandas urgentes da secretaria, aquela tal de estratégia, que tem que oficializar o encaminhamento pros alunos. Então, assim, é tudo muito corrido.

Essas falas demonstram o excesso de trabalho das equipes que, ao atender várias escolas, não conseguem responder à demanda, muito menos conhecer a realidade de cada uma delas, até mesmo para gerar mais demandas. A questão da estratégia (de matrícula), citada na fala de CDR, é uma das principais queixas das psicólogas em relação ao excesso

de trabalho. Essa estratégia de matrícula refere-se ao trabalho das equipes na configuração de rearranjos em sala de aula a partir dos casos de crianças com algum tipo de diagnóstico formalizado. PE1 explica mais detalhadamente esse trabalho:

PE1: Com a inclusão, existe uma estratégia de matrícula da Secretaria de Educação onde os alunos são contemplados nessa estratégia. Então, assim, um aluno deficiente físico, com determinadas deficiências, e ele... A gente, a equipe avalia e diz: “Olha, esse aluno precisa de uma sala reduzida”, no máximo tantos alunos. Aí você pega a estratégia e vê onde é que encaixa aquele aluno. Um aluno com Síndrome de Down, é... ele... Aí você avalia e percebe as dificuldades que aquela criança tem: “olha essa criança tá nesse estágio de desenvolvimento e essa criança necessita de uma turma assim... O melhor pra ela seria assim.” Então a gente solicita essa redução de turma. Aí esse relatório vai para SUBIP [Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino da Secretaria de Educação] e aí eles autorizam ou não a abertura dessa turma reduzida. Só que o trabalho da equipe, basicamente tem sido esse. (...) Olha, vou ser sincera, eu acho isso uma perda de tempo, eu acho.

A partir dessa explicação, pode-se notar que uma função que toma muito tempo das equipes é avaliar os alunos encaminhados pela escola por alguma dificuldade, realizar o diagnóstico e a partir disso indicar que adaptações são necessárias em cada caso. Essas adaptações vão desde redução do número de alunos por turma até a solicitação de um monitor para o acompanhamento individual desse aluno em sala. Segundo as entrevistadas, esses são direitos garantidos das crianças com algum tipo de diagnóstico de alguma deficiência, a partir do momento em que não há mais a separação entre os Ensinos Regular e Especial. PE1 afirma que grande parte do seu trabalho é dedicada a esse processo avaliativo e diagnóstico, que ela acredita que pudesse ser substituído por pareceres de médicos:

PE1: É um trabalho técnico e burocrático e aí eles exigem um laudo médico. Eu falei “gente, se eles exigem um laudo médico porque que o médico já não dá esse diagnóstico?” E a própria SUBIP já enquadra esse aluno, sabe? Então, no fundo, eu acho que a Secretaria de Educação tá gastando muito dinheiro com muitos profissionais. Eu acho que é um dinheiro jogado fora, porque a gente pega o laudo do médico e anexa no nosso e solicita a redução. Então... sabe? Não acho que precisaria da equipe tá fazendo isso. A própria escola poderia fazer.

Para PE2, essa grande demanda devido à necessidade de avaliação dos alunos impossibilita a atuação institucional que é proposta para as equipes:

PE2: Tem anos, por exemplo, que a prioridade é a gente fazer um trabalho... A ideia é fazer também um trabalho preventivo: trabalhar com oficinas, com os professores, oficina com os pais. Aí em função dessa demanda muito grande, não dá pra você fazer tudo, porque tudo leva tempo.

Percebe-se, a partir dessa fala e de outros momentos da entrevista, que PE2

compreende a atuação institucional como a realização de atividades informativas, como oficinas e palestras, junto aos pais e aos professores a fim de que estes entendam melhor questões do desenvolvimento psicológico das crianças. Não parece ser uma atuação no cotidiano da escola no sentido de fazer intervenções para repensar o PPP da escola. Ela pondera que, se tivesse menos escolas para atender, ficaria mais fácil conversar com os professores, conhecer as crianças e suas famílias, porém parece relacionar essa participação mais próxima com a possibilidade de realizar uma avaliação melhor das queixas encaminhadas e de propor mais estratégias no sentido de os professores compreenderem melhor como atuar em sala de aula a partir do diagnóstico dessas crianças encaminhadas.

Já PE1 entende a atuação institucional como uma capacitação do professor para que ele resolva os seus problemas. Para ela, é como se a equipe estivesse ao lado do professor para dar suporte, orientá-lo para resolver os problemas dentro da escola. Afirma que essa atuação não consiste de retirar o aluno de sala para fazer atendimento, porque isso se configuraria em atendimento clínico, o que ela diz que não pode mais ser feito nas escolas. Então, de forma semelhante à PE2 e CDR, entende que a orientação ao trabalho das EEAs tem sido de estar junto aos professores buscando resolver os problemas de aprendizagem dentro das escolas, sem atuar no sentido de realizar um atendimento aos alunos que apresentam esses problemas. Entretanto, posteriormente afirma que esse trabalho institucional “não está acontecendo” na prática:

PE1: Aqui no plano piloto, a gente tá apenas avaliando alunos do ensino especial. Isso é trabalho institucional? Não! Isso é atendimento? Não!

A partir disso, afirma que se sente “fazendo de conta que está trabalhando”, demonstrando entender que não consegue contribuir com a ação do professor, uma vez que está sobrecarregada pelas demandas de avaliação e diagnóstico. Para ela, a sua atuação seria mais significativa se pudesse realizar o atendimento psicopedagógico desses alunos, uma vez que entende que o professor em sala de aula não consegue desenvolver um trabalho específico para a demanda dessas crianças, devido ao grande número de alunos por turma. Como o seu trabalho está voltado para os problemas de aprendizagem, sente que seria mais útil se pudesse intervir diretamente com essas crianças, auxiliando o seu desenvolvimento. Dessa forma, percebe-se que a intenção da proposta institucional de superar o dito modelo clínico de atuação do psicólogo escolar ainda não tem rompido com o foco nos problemas de aprendizagem nem a patologização do fracasso escolar, imputando-o ao aluno.

Com relação à proposta de atuação preventiva das EEAs, buscamos esclarecer junto a CDR se a quantidade de queixas em relação aos alunos tem diminuído nos casos em que esse trabalho tem sido realizado pelas equipes. Ela afirma não saber responder porque assumiu recentemente a coordenação, mas talvez as pessoas que ocupavam o seu cargo anteriormente tivessem uma melhor noção acerca desse assunto, dada sua experiência e tempo de permanência nessa função. Percebe-se, entretanto, que apesar da clara intenção de prevenção de problemas de aprendizagem nas escolas por meio das EEAs, as coordenadoras desse serviço não tem acompanhado de forma sistemática se essa proposta tem cumprido os seus objetivos.

Outra questão enfatizada nas entrevistas de PA1 e PA2 é a sua sensação de impotência perante as mudanças frequentes nas orientações quanto ao seu trabalho:

PE2: Aí chega no início do ano que vem, por exemplo, as escolas já começam, os alunos já estão em aula, e às vezes a gente não pode atuar porque tem que ficar esperando as reuniões, as decisões que vêm de lá, entendeu? E já teve caso, por exemplo, que a gente quer começar: “ah! Não, vamos fazendo do jeito que a gente sabe fazer.” Aí de repente vem uma ordem: “não, vocês não vão mais nessa escola, vocês saiam dessa escola, vai trocar essa equipe e vocês vão para outra escola.” Já teve ano de eu me apresentar em três escolas, no começo do ano: “oi tudo bem? Sou [fala o próprio nome], psicóloga e tarará, a gente vai fazer o trabalho aqui.” Aí semana que vem eu apresentava em outra, na outra... Depois eu falei: [risos] “olha, nem me apresento mais.” Porque fica chato, fica horrível, eles tem que ver uma linha em nós, mas a gente obedece, né?

Durante essas duas entrevistas, em vários momentos as psicólogas demonstraram insatisfação com a maneira como as Orientações Pedagógicas lhes são passadas, de forma impositiva, como decretos que vêm “de cima”. PE2, inclusive, quando solicitamos explicações sobre as mudanças nessas orientações, responde: “Isso chama-se politicagem”. Frente a esse nítido descontentamento, questionamos se há participação dos membros das EEAs na formulação dessas orientações:

PE2: Normalmente, quando a gente não é chamada pra uma reunião lá, já vem a coisa pronta, entendeu?

A partir dessa e de outras falas de PE2 e de PE1, é possível perceber que elas não se sentem envolvidas no processo de definição do seu próprio trabalho, afirmando a todo momento que cumprem ordens e decisões tomadas sem a sua participação. Em um momento da entrevista, PE1 afirma que o seu depoimento tem um tom de desabafo, dada a sua insatisfação frente a essa situação. Teme, além disso, que essa entrevista possa lhe trazer prejuízos ao expor a sua opinião.

Apesar disso, em vários momentos do texto da OP-SEAA (GDF, 2010) encontra-se

que as orientações formuladas foram construídas com a participação dos membros das EEAAAs, juntamente com coordenadores do setor e com professores da UnB. Além disso, nesse mesmo documento é feita uma explicitação detalhada de como se realizou a formação desses profissionais quanto a essas novas diretrizes de trabalho, afirmando a participação ativa de todos. Ao final, são apresentados os resultados da avaliação com os cursistas sobre o processo de formação, onde se expressaram como satisfeitos com esse processo e com a proposta em geral. Essa é uma questão que provavelmente mereceria uma análise mais específica.

A partir dessas entrevistas, nota-se que o excesso de demandas às EEAAAs impossibilita que as intervenções que realizam tragam contribuições ao projeto educativo realizado. No fim, a busca por superar o chamado modelo clínico de atuação em psicologia escolar não tem rompido com o ideal de classificação e segregação dos alunos que fundamenta esse modelo. A tentativa de “ampliar o leque de atuação das EEAAAs”, conforme afirma CDR, ainda mantém a lógica de patologização dos problemas escolares e a visão de que se um aluno apresenta alguma dificuldade, então o problema está nele. As queixas dos professores e das escolas quanto ao desempenho dos alunos são o foco do trabalho dessas equipes e não uma atuação que vise modificar o PPP das escolas de acordo com as necessidades de cada um desses alunos.

4.4 O trabalho do psicólogo escolar nas EEAAAs em relação à gestão democrática das escolas públicas

Retomando o objetivo deste trabalho, que é construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil, buscamos perguntar, nas entrevistas com as psicólogas, sobre as suas possibilidades de atuação nesse processo pela construção coletiva do PPP das escolas. Quando perguntadas a respeito de um cenário hipotético de um psicólogo por escola, PE1, PE2 e CDR responderam:

PE1: Eu acho que não! [risos] (...) Então, no meu ponto de vista, eu acho que, que a equipe funciona se ela estiver fora do espaço. Você está, no meu ponto de v-. Olha o que que eu penso: se você está dentro de uma escola, você acaba fazendo parte daquele grupo, então como é que você vai ter um pouco... É meio... Porque fica uma coisa meio melindrada, sabe? Como é que você estando naquele espaço, você vai estar observando e cobrando. É como se você tivesse ali só pra... Aí fica aquela coisa de inspeção, de inspeção escolar, de fiscalização. Eu tô lotada nesse Jardim. Às vezes a gente percebe muitas coisas que a gente percebe, que a gente fala “nossa, mas tá acontecendo isso”, no outro dia tá acontecendo. Mas eu não me sinto, tranquila pra chegar pro professor e falar, num vou falar. Eu vejo o professor gritando, eu vejo o professor, às vezes nervoso, né? Eu

num vou chegar pro professor, “professor fala um pouco mais baixo”, não vou falar isso, sabe? Não compete a mim, entendeu?

PE2: [Risos] Seria excelente, isso, né? Se pudesse, mas isso daí pro secretário era a ideia, né? Ter um psicólogo por escola. Eu acho que, com certeza o trabalho seria outro, né? Porque daí eu acho que a gente teria tempo de dar essa assistência, cada vez... Por exemplo, tem essa diferença, às vezes o professor está com dificuldades na relação com essa família do aluno. A gente chama a família aqui, conversa e tal. Atenderia numa forma diferenciada e rápida.

CDR: Eu penso que o ideal seria ter uma equipe por escola. Assim, é... É certo que tem escola que tem poucos alunos, aí inviabiliza, né? Fica até meio complicado esse tanto de, né? Mas o, a escola a partir, passou de 500 alunos, eu acho que seria necessário, por escola. É, porque ali, oh, ela vai ter oportunidade de fazer oficinas, promover momentos de estudos, GTs, né? Além de fazer o acompanhamento dos alunos, a coisa mesmo da continuidade, né, do estudo. O conhecimento, né, o conhecimento do que que é o aluno especial, do que que são problemas de aprendizagem deles, né?

A partir dessas falas, é possível compreender que para elas o fato de ter um psicólogo por escola, ou uma equipe por escola, seria a possibilidade de realizar uma avaliação mais célere e tentar intervir melhor junto aos professores. Não falam, entretanto, na possibilidade de uma atuação no sentido das relações da escola nem de contribuir para a construção do PPP. PE1, inclusive, ressalta a sua noção de que o psicólogo não deveria estar junto à escola, participando do seu cotidiano, porque senão a sua função seria de fiscalização do trabalho dos professores. Demonstra, nessa fala, uma visão da relação assimétrica entre psicologia e educação, entendendo que não poderia participar *junto* ao professor, mas *sobre* ele.

Percebe-se que essa é uma compreensão muito diferente daquela apresentada pelo projeto da Associação Pró-Educação, em que o psicólogo atuaria juntamente aos professores a fim de contribuir para a construção e implementação do PPP da escola. CDR, PE1 e PE2 parecem não imaginar a possibilidade de integração do psicólogo à equipe da escola, mantendo a sua função de orientação apenas a partir dos casos de alunos com problemas de aprendizagem. A OP-SEAA (GDF, 2010) parece tentar criar bases para uma atuação das equipes mais próxima às escolas, sem resumir-se à avaliação desses problemas. Porém, não compreendemos como essa proposta pode se materializar se as equipes são consideradas um apêndice às escolas, ao contrário de serem uma parte do seu quadro funcional.

Quanto ao distanciamento do psicólogo em relação à equipe pedagógica, assim como foi possível observar nas entrevistas com os gestores, as três entrevistadas ressaltam conflitos na sua atuação junto aos professores. Em alguns momentos da entrevista, PE2

demonstra uma preocupação em documentar o seu trabalho a fim de mostrar às escolas que as suas queixas não foram ignoradas. O seu trabalho nem sempre é reconhecido pelos professores como relevante e ela parece sentir-se cobrada no sentido de ter comprovação de que fez uma avaliação psicológica cuidadosa e que desenvolveu indicações de estratégias de ensino para aquele aluno.

CDR comenta situações como essa, afirmando que os professores demandam das equipes um diagnóstico fechado. Ela demonstra que foi construído um papel do psicólogo junto às escolas no sentido de avaliação e diagnóstico, o que produz uma realidade atual ainda acostumada com esse papel. Ela afirma que o momento avaliativo “não é mais previsto nem promovido”, porém pudemos ver no tópico anterior que ele é ainda majoritário no trabalho das equipes. Dessa forma, as mesmas incoerências e incertezas que as psicólogas e mesmo a coordenadora apresentam em relação ao trabalho das EEAs são visíveis nas escolas.

Conforme já discutimos no capítulo 2, a psicologia escolar desenvolveu tradicionalmente um trabalho avaliativo e diagnóstico, coerente com um sistema educacional segregacionista e voltado para uma suposta normalidade de desenvolvimento humano. Não é à toa, portanto, que ainda é difícil construir junto às escolas uma nova forma de atuação, ainda mais considerando as incoerências e contradições presentes nas falas das profissionais e mesmo da coordenadora do serviço. Esse fato demonstra a necessidade de repensar o sistema educativo como um todo e os pressupostos filosóficos e ideológicos que os fundamentam. Defendemos, portanto, que a atuação do psicólogo deve se dar, como propõem Bock (2000 e 2003), Patto (1987 e 1990), Tanamachi (2000) e outros, no sentido de denunciar essa ideologia segregacionista e adaptacionista, buscando modificar, juntamente com os outros membros da escola, os objetivos da educação.

PE1 vai além, e afirma que os professores demandam mais do que o diagnóstico, solicitam que as equipes façam o atendimento psicopedagógico:

PE1: Até hoje você chega na escola o professor fala assim: “Mas vem cá, Quando é que você vai atender o meu aluno?” Essa expectativa ainda existe, entendeu? Eles querem isso, então... Até outro dia eu briguei com a minha coordenadora eu falei: “Olha, a sensação que eu tenho é como se fosse assim, vou fazer uma analogia bem simples, você tá precisando de um fogão, mas eu quero te vender uma geladeira”. Sabe? Então, a escola não quer saber do institucional, a escola quer saber do atendimento ao aluno.

Essa fala denota a sua frustração com o seu trabalho, ainda mais porque ela concordava com o atendimento psicopedagógico e sentia-se muito mais realizada ao fazê-lo. Ela reafirma a necessidade de retomar esse tipo de serviço no DF na seguinte fala:

PE1: A gente vê aluno sendo, sendo promovido, sem a devida aprendizagem. Eles tão sendo promovidos pela idade, mas se a aprendizagem não tá acontecendo... Então você vê aluno na quarta série que não sabe ler direito, não sabe escrever. Tem que tá lá porque tá com 10 anos, mas a aprendizagem dele não tá pronta. Tá com problemas lá na alfabetização, precisava de ser, de ser resgatado isso. E aí ninguém sabe... O professor de quarta série, ele se recusa. Eu já atendi professor que fala assim: “olha, o meu aluno, é um aluno...” Aliás, foi um professor de terceira série. Ano passado isso. Ele falou assim pra mim, ela falou assim pra mim: “olha, eu não vou alfabetizar essa criança. Ela chegou pra mim agora, ela não está alfabetizada e eu não vou alfabetizar. Porque o meu trabalho não é esse, porque se eu for alfabetizá-la eu vou deixar de fazer um monte de coisa com os outros alunos. Eu não vou fazer isso.” E aí? Então é um trabalho de resgate que o professor de terceira e quarta série se recusa a fazer. Aí a criança vai sendo promovida pela idade.

Nessa situação, PE1 parece indignar-se com a professora, que não cumpre o seu papel ao negar-se a alfabetizar a criança. Em outro momento da entrevista, solidariza-se com os professores porque entende a sua incapacidade de ação em turmas grandes, que não permitem contemplar determinadas necessidades das crianças. A questão principal que fica é que PE1 não parece considerar que tem responsabilidade sobre essas situações. Não se coloca junto aos professores para auxiliá-los em sua prática, buscando soluções para os problemas enfrentados. Ela demonstra querer realizar o atendimento psicopedagógico dessas crianças para que possa favorecer o seu desenvolvimento. Entretanto, essa é exatamente a postura que a proposta institucional parece tentar superar ao criticar esse tipo de atendimento por parte dos psicólogos.

Ao mesmo tempo, essa proposta parece tentar adaptar-se à realidade do sistema educacional atual, porque não aparecem na OP-SEAA (GDF, 2010) considerações quanto ao excesso de alunos por sala ou outras críticas quanto à maneira como o sistema educacional do DF está organizado. Entendemos que superar o modelo de atuação do psicólogo escolar apenas na realização de avaliação e diagnóstico de problemas de aprendizagem envolve repensar um sistema educacional que – como é possível perceber pela fala de PE1 – não tem se voltado a atender às necessidades de cada aluno, garantindo o seu direito a uma educação de qualidade. Mais do que tentar fazer o trabalho do professor, PE1 poderia refletir junto a ele sobre o dever da escola educar todas as crianças, buscando criar formas de modificar aquela realidade para que contemple as necessidades de todas as crianças. Assim, contribuiria para uma educação que, além de formar cidadãos, respeita os direitos deles.

É inegável que existe uma realidade cruel para esse professor, com muitos alunos em sala, imposições curriculares desconexas da sua realidade cotidiana e exigências de um

sistema estático que não lhe dá possibilidade de desenvolver a sua prática de forma autônoma, a partir da sua relação com a sua turma. Entretanto, o que gostaríamos de ressaltar aqui é que essa realidade não pode ser modificada por soluções paliativas, mas sim pelo comprometimento com a mudança do sistema educacional.

Idéias de mudanças na educação frequentemente são consideradas utópicas. A esse respeito, Freire (1996) nos ajuda a compreender como a palavra utopia é usada com um forte valor ideológico na sociedade capitalista. Considerar determinada proposta como utópica, é descartá-la *a priori*, transformando-a em impossível. Entretanto, ele propõe uma forma diferente de compreender essa palavra, mostrando que pode ser concebida como um norte, metas a serem alcançadas por meio de trabalho e a busca constante por superação do imobilismo característico dessa sociedade. Concordamos quando ele diz que o mais importante é continuar a sonhar com essas mudanças e lutar pela materialização desses sonhos. Só assim é possível efetivar as mudanças.

Com relação à proposta de trabalho do psicólogo colocada pela OP-SEAA (GDF, 2010), a mudança que percebemos como fundamental é a necessidade de integrar esses profissionais ao quadro funcional de cada escola. Entendemos que enquanto os psicólogos estiverem lotados em equipes, por definição não fazem parte do cotidiano das escolas, nem do seu quadro funcional, muito menos de sua equipe pedagógica. Se o psicólogo não está presente na escola, no seu cotidiano, não enxerga a possibilidade de transformação do seu PPP por meio do seu trabalho. Não tem como, dessa forma, atuar para que a escola atenda as necessidades de cada criança e os objetivos de seus profissionais e da comunidade quanto ao projeto educativo realizado.

Percebemos no histórico desse serviço que as mudanças realizadas foram no sentido de mudar o nome e o foco de atuação dessas equipes. Apesar disso, a configuração enquanto equipes isoladas das escolas permanece. Entendemos, entretanto, que a única forma de desenvolver um trabalho que rompa com modelos de atuação segregacionistas, voltados para o ajustamento e a adaptação dos alunos ao sistema escolar vigente, é fazer parte do cotidiano da escola, trabalhando em conjunto com todos os seus membros no processo de gestão democrática a fim de consolidar uma educação de qualidade, viva e plural. Dessa forma, com base na fundamentação teórica apresentada neste estudo e no conhecimento obtido a partir deste momento empírico, passaremos em seguida para a construção da nossa proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF.

VI – PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PLANO PILOTO DO DF

A atuação do psicólogo escolar no processo de gestão democrática proposta neste estudo parte de uma perspectiva de psicologia fundamentada nas teorias de Vigotski e Wallon. Esses autores viam nos pressupostos do materialismo dialético possibilidades de a psicologia romper com dicotomias na sua definição do ser humano e engajar-se em um novo projeto de sociedade. Esses pressupostos permitem ressignificar a psicologia – ao mesmo tempo em que são por ela ressignificados – por possibilitarem uma compreensão do desenvolvimento humano como processo complexo, contraditório e não-linear. Os autores definiam o indivíduo como um ser social, ativo em suas relações na sociedade, sendo ao mesmo tempo produto e produtor dessas relações e de sua história. Dessa forma, o seu desenvolvimento é dinâmico, marcado pelas suas condições materiais, englobando uma relação dialética entre as suas dimensões biológica, cognitiva e afetiva. Isso implica considerar o indivíduo concreto, em sua totalidade, como um ser em constante mudança, ao mesmo tempo em que transforma o mundo na sua vivência.

Essa concepção é complementada pela visão de Heller (1970/2004) a respeito da condição humano-genérica do sujeito. Essa autora demonstra que o ser humano constitui-se na estrutura da vida cotidiana de forma dialética. Assim, é composto pela manifestação genérica dessa cotidianidade, mas sem reduzir-se inteiramente a ela, pois tem a sua constituição particular. Dessa forma, o indivíduo é único, mas carrega em si a história da humanidade. A autora ressalta, ainda, que nem sempre a convivência entre particularidade e generalidade se dá de forma consciente, atentando para a alienação da vida cotidiana. Essa alienação constitui um abismo entre o homem genérico e suas possibilidades individuais, entre sua produção humano-genérica e sua participação individual consciente nessa produção. Dessa forma, os indivíduos nem sempre tem ciência de que podem elevar-se acima da prática cotidiana, por meio de suas escolhas particulares.

A partir dessas concepções, enfatizamos a necessidade de a psicologia superar a noção de natureza humana que baliza a produção de teorias de desenvolvimento que imputam à concepção de ser humano universal valores construídos em uma sociedade excludente e desigual. Essa visão ideologizada de ser humano reduz as suas possibilidades de existência e fundamenta uma educação que limita a sua autonomia e a sua possibilidade

de elevação acima da prática cotidiana, transformando a realidade social. Assim, entendemos a partir da reflexão de Bock (2003) que a psicologia tradicionalmente desenvolveu um papel junto à educação comprometido com a reprodução do modelo de sociedade capitalista neoliberal. Defendemos, portanto, que a psicologia assuma outro projeto de sociedade, mais democrática e respeitosa dos direitos humanos, contribuindo para a superação de relações de poder marcadas pela divisão em classes sociais que se perpetuam ao longo da história.

A educação assume um papel central nesse novo projeto, criando possibilidades para que o ser humano se insira de forma autônoma na sociedade. Ao basear-se na concepção de desenvolvimento apresentada, a educação não se restringe à aquisição e memorização de conhecimentos, voltando-se para a integralidade do sujeito e para a sua problematização ativa em relação ao mundo. Nesse sentido, as relações interpessoais dentro da escola tornam-se base para o projeto educativo. O mais importante não é o conteúdo como produto da educação, mas sim o desenvolvimento como processo intimamente relacionado à aprendizagem. Dessa forma, a psicologia cumpre um relevante papel no sentido de propiciar esse olhar para os alunos enquanto sujeitos em desenvolvimento na escola.

Sendo assim, propomos que a psicologia escolar reveja a sua condenação ao conceito de clínica. Acreditamos que foi essencial para o desenvolvimento dessa área a crítica à atuação baseada na compreensão dos fenômenos educativos como resultantes de patologias inerentes aos alunos. Nesse sentido, superar o chamado modelo clínico foi fundamental para romper com uma atuação classificatória e segregacionista, legitimadora de uma educação ideologizada e excludente. Entretanto, entendemos que considerar essa atuação como clínica é uma redução desse conceito e uma perda da especificidade do psicólogo escolar. Romper com a patologização do fracasso escolar não pode significar a negação do desenvolvimento psicológico como parte da constituição subjetiva dos indivíduos em processo educativo. Deve, ao contrário, pautar-se em uma definição do objeto da psicologia enquanto o ser humano concreto em desenvolvimento constante, o que contempla também a sua dimensão psicológica.

Dessa forma, defendemos o olhar e a escuta clínicos como a possibilidade do psicólogo escolar atentar para a singularidade de cada pessoa em desenvolvimento no processo educativo, reconhecendo e revelando os não-ditos presentes nas relações interpessoais. Trazer à tona esses mal-estares cria a oportunidade de acolher a diversidade humana, construindo um espaço de diálogo democrático que aproveita os conflitos

enquanto oportunidade de desenvolvimento, pois denunciam relações de exclusão e assimetria de poder. Assim, o psicólogo escolar pode promover uma convivência junto aos diversos atores do contexto escolar fundamentada no ideal democrático da igualdade de direitos e da autonomia pela participação de todos na construção do PPP de sua escola. É essa a contribuição principal que consideramos que o psicólogo escolar pode oferecer ao processo de gestão democrática.

Sendo assim, o psicólogo deve estar junto com os outros membros da escola nessa vivência e na análise dos conflitos, sem sobrepor os seus conhecimentos de autoridade científica. Estar junto aos outros membros da escola passa pela compreensão de que todos não participam de maneira igual. É necessário sempre pensar as peculiaridades de cada pessoa e a sua função enquanto segmento da comunidade. Dessa forma, o psicólogo pode assumir o papel de buscar organizar espaços de diálogo que promovam o desenvolvimento de todos para uma melhoria da qualidade do ensino. O ideal de democracia participativa precisa ser sempre reafirmado, ressignificado e reinventado nas relações entre os indivíduos. Dessa forma, o psicólogo pode contribuir ao processo de gestão democrática pela participação e compromisso social junto a todos esses atores do contexto escolar.

De acordo com o apresentado neste trabalho, defendemos que esse profissional, a partir da sua formação teórico-prática fundamentada em pressupostos do materialismo dialético, pode trazer importantes contribuições: um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, a compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, a escuta dos não-ditos presentes nas falas das pessoas e sua atuação na mediação das relações interpessoais. Assim, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos do contexto escolar de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a partir das teorias de Vigotski e Wallon, esta proposta baseia-se em uma relação mais simétrica da psicologia com a educação. Ao invés de buscar normatizar a educação, a psicologia precisa colocar-se junto a ela no desafio de modificar essa escola estática, segregadora e estigmatizante que tanto ajudou a construir. Entendemos, portanto, que essa é uma relação mais adequada à nossa intenção de elaborar um papel do psicólogo escolar que contribua ao processo de gestão democrática, junto aos demais membros da escola.

Esta proposta, voltada para a Educação Infantil, fundamenta-se também nas formulações de Larosa (2004), Castro (2001) e Pulino (2001b). Elas permitem repensar o conceito de infância e o significado derogatório tradicionalmente propagado por algumas

teorias psicológicas do desenvolvimento infantil que normatizaram o modelo de educação anteriormente criticado. Esses autores trazem uma visão de infância como imprevisibilidade e emergência do novo, que não pode ser objeto de teorias que visam esgotá-la nem de uma educação que visa discipliná-la e silenciá-la. Pelo contrário, acolher a diversidade e a novidade infantil é trazer possibilidades tanto para uma educação mais autônoma e respeitosa dos direitos da criança, quanto para a transformação da sociedade pela novidade trazida.

Nesse sentido, concebemos a Educação Infantil como um espaço de acesso ativo ao conhecimento formal produzido por uma sociedade, em que crianças e professores são parceiros na exploração do mundo a partir da sua curiosidade e de seus interesses. As crianças não são um receptáculo dos conteúdos que os adultos julgam necessários para a sua formação, mas sim participativas na construção do seu projeto de educação. O professor é um organizador do meio social, que não se impõe às crianças, mas tem a responsabilidade de proporcionar práticas educativas que tanto façam sentido para seus alunos, quanto despertem novos interesses pela construção de conhecimento.

Essa questão do sentido relaciona-se tanto com o que a criança já conhece e traz como curiosidade sobre o mundo quanto com o momento do desenvolvimento em que essa criança se encontra. Considerar a escola como um espaço onde os conteúdos não são adquiridos passivamente demanda reconhecer a importância do conhecimento psicológico acerca do desenvolvimento infantil. As teorias de Vigotski e Wallon trazem referenciais importantes para pensar as crianças como indivíduos concretos, únicos e diversos, cujo desenvolvimento não pode ser previsto nem universalizado, mas sim estudado de forma dialética. Essas teorias abrem possibilidades de falar do desenvolvimento infantil considerando as suas contradições e especificidades, concebendo as crianças como seres concretos e ativos em sua relação com o mundo.

Conhecer essas teorias é, portanto, fundamental para um projeto educativo que vise à totalidade dos sujeitos. Esse conhecimento é uma ferramenta essencial para o professor que precisa ser sempre ressignificada pela sua prática diária junto aos alunos. Assim, essa é uma contribuição muito significativa que a psicologia pode fornecer à educação pela *práxis* do psicólogo escolar no processo de formação de professores, funcionários, dos alunos e também dos pais. Esse olhar da psicologia permite a reorganização da escola para acolher cada criança. É contrário à ideia de que apenas o aluno precisa se adaptar à escola, mostrando que esta também deve adaptar-se a ele. A diversidade do desenvolvimento infantil não é tomada como uma dificuldade a ser corrigida pelos psicólogos a partir de

intervenções de ajustamento. Ao contrário, acolher cada criança e sua singularidade traz a possibilidade de dinamizar a proposta educativa, portanto deve ser aproveitada.

Construir uma proposta para o trabalho do psicólogo na Educação Infantil envolve também o reconhecimento da história da constituição dessa etapa da educação no Brasil. No capítulo 3, fizemos um apanhado dessa história e pudemos discutir a sua relação com a conquista feminina de novos espaços e, portanto, a sua importância na garantia dos direitos da mulher. Essa etapa educacional já ganhou vários desenhos diferentes ao longo da história, alguns mais relacionados com cuidados físicos e de higiene e outros voltados para um projeto educativo direcionado a essa faixa etária. Vimos com Lordelo (2002) a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Infantil. Essa melhoria pode se realizar por meio da construção de projetos que atendam as necessidades de desenvolvimento de cada criança – que englobam também questões de cuidado físico e de higiene – bem como promovam o seu acesso ativo aos conhecimentos significativos para a sua existência autônoma na sociedade. Ao mesmo tempo, essa autora demonstra que nem todas as crianças brasileiras tem acesso a escolas de Educação Infantil, o que aponta a necessidade não só de luta para a melhoria da qualidade dos projetos educativos, como pelo aumento na quantidade dessas instituições a fim de contemplar todas as crianças.

Frente a essa realidade, coloca-se a questão: se ainda não é garantido nem o acesso de todas as crianças brasileiras à Educação Infantil, como discutir a melhoria da sua qualidade? Compreendemos que as duas questões não podem ser dissociadas, uma vez que a luta pelo direito à educação engloba tanto a democratização do acesso quanto a melhoria da qualidade dos projetos realizados. Essa melhoria é feita por meio de uma série de ações, desde a construção de espaços físicos e aquisição de materiais adequados às necessidades da faixa etária; passando pela contratação e formação continuada de profissionais; até à participação desses profissionais, juntamente com a família das crianças, na construção coletiva do PPP da escola em seu cotidiano.

Dessa forma, entendemos que a participação de todos os membros da escola na sua gestão democrática é essencial para a melhoria da sua qualidade. Vale ressaltar que essa forma de gestão não é concebida apenas como a eleição de diretores, vice-diretores e representantes de cada segmento no Conselho Escolar. Ela demanda a construção e a implementação do PPP da escola por todos os seus membros no seu cotidiano, desde a sala de aula até os espaços de reunião da comunidade escolar, passando pelas conversas de corredor e pelo bate-papo na hora do cafezinho. É o exercício democrático diário, a convivência em comunidade e o diálogo plural e diverso em vários espaços da escola que

constroem a gestão democrática da escola.

A seguir, apresentaremos as ações que o psicólogo escolar pode realizar na escola de modo a contribuir com a sua especificidade para a construção de uma educação democrática e de qualidade.

Ações do psicólogo escolar na gestão democrática

A partir desses fundamentos, a primeira questão a ser enfatizada é a necessidade de participação cotidiana do psicólogo enquanto membro da comunidade escolar para que possa desenvolver uma atuação na sua gestão democrática. Esse profissional precisa fazer parte do cotidiano para conhecer a realidade da instituição, desenvolver uma relação com os profissionais, alunos e seus familiares e compreender o PPP tanto enquanto idealização quanto como prática desenvolvida em todos os espaços da escola.

Essa participação cotidiana é vista como essencial para esta proposta e não como um empecilho para a sua atuação. Nos opomos à visão de que para o psicólogo atuar na escola precisa ter neutralidade nas relações para que desenvolva um olhar para as relações interpessoais. Ao contrário, entendemos que essas relações são a base para esse trabalho de desenvolvimento das pessoas. É claro que o psicólogo, enquanto sujeito nessas relações, pode assumir afinidades ou inimizades que dificultem a sua tomada de decisão ou a sua capacidade de análise de algumas situações de conflito. Entretanto, entendemos que esse profissional tem a possibilidade de desenvolver a sua autonomia diante dessas relações, a partir tanto da consciência da sua responsabilidade profissional quanto do reconhecimento da necessidade de estabelecer parcerias que o auxiliem em seu trabalho.

Dessa forma, entendemos que a atuação cotidiana desse profissional se dá na construção de espaços de diálogo democrático que promovam a partilha de poder e a ressignificação de disputas de interesses pessoais. A especificidade da formação desse profissional deve contribuir para que ele atue no sentido de repensar as relações entre todos os membros da comunidade, inclusive as suas, refletindo sobre os próprios caminhos e contradições em sua atuação. Seu foco deve estar no desenvolvimento de todas as pessoas e no respeito aos direitos de todos, também reconhecendo-se em constante transformação nesse processo.

A construção coletiva do PPP envolve um diálogo em que as pessoas discutem e revêem seus projetos e expectativas quanto à educação, efetivando um processo de escolha que pode ter um impacto sobre a alienação da vida cotidiana. Esse diálogo engloba o

repensar o seu lugar no mundo, o seu projeto de sociedade e o seu ideal de educação. Assim, contempla a revisão de teorias e metodologias educacionais, visando um projeto educativo que compreenda a diversidade de desenvolvimento dos sujeitos e as subjetividades envolvidas. Cada pessoa traz a esse processo os seus sonhos, desejos e projetos de vida a serem negociados pelo exercício democrático.

Nesse processo, o psicólogo pode fornecer uma escuta clínica sobre a singularidade de cada pessoa no sentido de enfatizar que a construção democrática envolve o reconhecimento do outro e o respeito na negociação do que é melhor para o coletivo e não para cada um individualmente. A gestão democrática da escola propicia uma ênfase no desenvolvimento de todas as pessoas no processo de escolha, em detrimento da visão técnica de decisões supostamente corretas. Coloca todos, independente da sua formação, em posição de igualdade no processo decisório. Subverte, portanto, a lógica de que aqueles que possuem o conhecimento formal ou científico em relação à educação devem decidir no lugar de quem não tem essa formação. Se a escola é pública, então é de todos e deve servir aos interesses construídos pelo processo dialógico ao qual todos podem contribuir.

Essa visão é fundamentada pelo respeito dos direitos de todos à educação e à construção de projetos pedagógicos que lhes façam sentido. Vimos em Santos (2003) e Patto (2007) que a hierarquia dos conhecimentos, em que a ciência ganha posição primordial, apenas contribui à manutenção de uma sociedade desigual e cindida, desrespeitando a autonomia das pessoas em uma sociedade democrática. Com base nessa concepção, é necessário lutar para a superação dessa lógica, mostrando que todos tem direito de colocar os seus projetos e intenções em debate na construção de uma instituição que cumpre uma função social. Essa mesma lógica vale para as crianças, que não podem ser desautorizadas a falar sobre o próprio processo educativo. O respeito a elas é base para uma educação democrática que visa promover o seu desenvolvimento de forma significativa e autônoma.

Respeitar esse direito não significa considerar que as crianças participem de forma igual aos adultos. Esses são momentos diferentes do desenvolvimento e precisam ser considerados como tal. O papel do psicólogo se torna, portanto, discutir junto aos membros da escola as possibilidades de participação dos alunos, principalmente ajudando a criar um espaço de sala de aula aberto, com um planejamento flexível às realidades, necessidades e desejos de cada um. O trabalho pedagógico precisa contemplar a criança como sujeito do conhecimento que, em conjunto com o professor e os seus colegas, constrói uma vivência que lhe proporciona desenvolvimento e aprendizagem nessa relação com o mundo.

Contempla, assim, a criança como ativa no processo educativo, que é organizado pelos adultos, mas sempre repensado a partir da maneira como as crianças se inserem nele.

O papel do psicólogo escolar na gestão democrática, portanto, é primordialmente colocar-se junto aos diversos membros da escola a fim de construir um projeto educativo adequado às expectativas do grupo e às necessidades de cada criança, mediando as relações interpessoais no sentido de contribuir ao estabelecimento do diálogo democrático e ao desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas. Um dos primeiros passos necessários para essa atuação consiste em ressignificar junto aos membros da escola o lugar do psicólogo nesse contexto. Sabemos que a atuação que propomos aqui não tem sido muito comum, principalmente porque a psicologia tem se colocado distante do cotidiano da escola, cumprindo a função de avaliação e diagnóstico de crianças com problemas de aprendizagem. Dessa forma, é fundamental discutir com todos os membros da escola essa maneira de atuação, que deve ser construída no cotidiano pelo estabelecimento de relações com essas diversas pessoas que visem à mudança desse lugar tradicional do psicólogo.

Essas pessoas trazem toda a sua subjetividade para a construção democrática da escola. Professores, funcionários, alunos, pais e mães, com suas opiniões e idiossincrasias, entram nesse espaço com uma série de expectativas e projetos quanto à educação a ser realizada. Cada pessoa interpreta à sua maneira as várias mensagens que circulam por esse espaço e age em relação a elas de acordo com os seus interesses. Assim, vão surgindo os “ruídos” na comunicação, ou seja, os desentendimentos, os conflitos. Apesar de esses ruídos por vezes terem um efeito desagregador nas comunidades, carregam consigo a possibilidade de mudança, pois desafiam as pessoas ao questionar as suas posições e significações. São vozes que ganham expressividade no processo de significação e promovem, portanto, a emergência criativa do novo. É papel do psicólogo escolar trabalhar na mediação desses conflitos de maneira a compreender como se deram os ruídos e buscar repensá-los junto com o grupo, trazendo à tona o seu potencial criativo e transformador.

Dessa forma, pela construção de espaços de diálogo democrático, é possível que esse profissional aja no sentido de difundir discursos minoritários; rever concepções arraigadas e estagnantes; relembrar a função e os objetivos específicos da escola em questão; questionar relações de subjugação; enfim, levar os sujeitos a uma constante reflexão sobre os seus objetivos e ações no espaço da escola. Essas contradições, portanto, devem ser evidenciadas e sempre refletidas. Os conflitos precisam ser valorizados como promotores do desenvolvimento, ao invés de escamoteados. O objetivo não é evitar esses

conflitos, mas aproveitá-los no que trazem de riqueza para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos.

Em uma gestão democrática que se realiza pela participação de todos no cotidiano da escola, é preciso trazer à tona toda a gama de preconceitos e estereótipos que podem vir a marcar os processos de significação e as mensagens correntes nesse espaço. O psicólogo cumpre um importante papel nesse contexto por atentar para os processos de subjetivação e para o cuidado e o respeito necessários nas relações interpessoais, de modo que possam ser analisadas a partir de uma escuta que considere as manifestações afetivas resultantes da história de cada um em seu desenvolvimento enquanto pessoa. Nos vários espaços de discussão, a intenção deve ser de sempre propiciar um diálogo em que seja garantido o direito de voz a todos os participantes e que não haja apenas a construção da imposição de voto da maioria, mas sim o respeito ao direito de todos. O diálogo que visa a promover a negociação dos interesses dos vários atores deve ser buscado, a fim de promover um espaço democrático e, assim, realmente educativo. A negociação permite a troca de conhecimentos e significados construídos nas interações entre os indivíduos que deve se refletir nas relações dentro da sala de aula.

Cada espaço escolar, de acordo com sua organização, PPP e público a que se dirige oferece um contexto sócio-institucional como pano de fundo para o desenvolvimento dos processos de significação. A escola, interligada ao diálogo social, é atravessada pelas múltiplas vozes que a envolvem, por um conjunto de semelhanças e contradições, por pontos de encontro e divergências, construídos em diferentes contextos e períodos históricos. Ela reflete os aspectos políticos, econômicos e ideológicos da sociedade, uma vez que está dentro do seu conjunto de forças produtivas. A comunicação e os processos de significação tornam-se, assim, centrais para a compreensão do desenvolvimento humano e da elaboração do PPP, compreendendo que sua construção, a partir do esforço coletivo de todos os segmentos que participam do processo educativo, é fundamental para o desenvolvimento dos elementos constitutivos da gestão democrática.

A formação dos profissionais da escola é um importante foco do trabalho do psicólogo escolar. Com relação à formação de professores, é essencial utilizar o tempo reservado para a coordenação como um momento de reflexão de teorias e métodos educacionais, visando promover a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico. O psicólogo, juntamente com o pedagogo, tem muito a contribuir para esse planejamento, fornecendo conhecimentos da psicologia como subsídio para a prática do professor. Eles são uma importante ferramenta para que o professor sistematize o conhecimento sobre os

seus alunos, a maneira como tem se desenvolvido em sala de aula e se os objetivos de cada atividade tem sido alcançados. O diálogo constante sobre a própria prática é fundamental para a formação continuada do professor, que pode ser um pesquisador do seu cotidiano, desenvolvendo métodos adequados à realidade e às necessidades de cada um de seus alunos. Esses momentos de diálogo são importantes para construir uma prática autônoma do professor, que não só reproduz os conteúdos através de técnicas de ensino determinadas *a priori*, mas sim desenvolve a sua própria maneira de fazer a partir da relação que estabelece com seus alunos e com os conteúdos a serem trabalhados.

Essa formação envolve, portanto, um olhar do psicólogo para o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, levando-o a refletir sobre as mudanças pelas quais passa no exercício da sua profissão e sobre o seu papel dentro da escola e da sociedade. Nesse sentido, propomos que o psicólogo escolar crie ambientes que possibilitem ao professor trabalhar sobre si mesmo, suas emoções, seus medos e dificuldades de relacionamentos, para que juntos desenvolvam um vínculo profissional que propicie um diálogo propositivo frente às situações de conflito. É importante buscar desenvolver junto ao professor recursos de personalidade a fim de que ele possa agir na sua prática educativa com autonomia, segurança e criatividade (Pedroza, 2003).

É fundamental, também, resgatar o prazer do professor no ato de construir conhecimento junto com seus alunos. O trabalho do educador é uma constante criação e re-criação de conhecimentos que surge da curiosidade do grupo, ou seja, é uma relação constantemente permeada pelo prazer. O professor que se envolve diretamente com seus alunos no processo educativo, com afetividade, sensibilidade e humildade, respeita os saberes dos educandos e constrói a possibilidade democrática de diálogo como primordial a esse processo (Freire, 1996).

O papel do psicólogo escolar na formação de professores, por fim, deve ser o de se colocar junto ao professor em uma relação que contribua para o desenvolvimento de ambos, percebendo sempre a complexidade das relações no ambiente escolar. É necessário que o psicólogo se perceba em constante mudança e busque flexibilizar a sua prática de acordo com a realidade que encontra, buscando a transformação. O fundamental é entregar-se a essa vivência coletiva para a construção do PPP da escola a partir de todas essas relações.

A formação dos funcionários da escola passa primeiramente pela crítica do lugar social que lhes é conferido e da desqualificação de suas funções. A partir dessa crítica, o psicólogo precisa atuar junto aos diversos membros da escola no sentido de ressignificar a

importância do trabalho desses funcionários como parte de um projeto educativo amplo. Assim, pode criar espaços de formação que promovam essa reflexão crítica e busquem valorizar a sua profissão, mostrando como são importantes para a construção de um projeto educativo que aborde questões de saúde, alimentação, meio ambiente, violência, entre outros. Para exemplificar, podemos tomar o exemplo das merendeiras da escola. Além de serem cozinheiras que cuidam da saúde das crianças, podem realizar junto aos professores, alunos e comunidade atividades que contemplem discussões sobre alimentação saudável, um assunto que tem se tornado uma preocupação em termos de saúde pública, principalmente em relação às crianças. Essas atividades podem ser realizadas em sala de aula com as crianças, conhecendo os alimentos e a prática culinária, ou mesmo em grandes reuniões e palestras para a comunidade.

É claro que pensar esse tipo de atuação dos funcionários demanda o seu reconhecimento como profissionais, assim como colocado por Monlevade (2005b). É preciso uma ação do coletivo da escola no sentido de cobrar do Estado esse reconhecimento juntamente com a formação adequada desses profissionais como técnicos de suas áreas de especialidade. Assim, poderão ser muito mais autônomos sobre suas funções, expandindo-as enquanto ações educativas e não apenas de apoio ao trabalho pedagógico realizado pelos professores. Esses são trabalhos que devem ser realizados em conjunto, pela troca de conhecimentos e experiências no planejamento de atividades para os alunos e para a comunidade que impactem no seu desenvolvimento e educação.

A atuação do psicólogo escolar junto aos aqui denominados gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores pedagógicos) das escolas de Educação Infantil se dá no sentido de estabelecer parcerias para a construção da gestão democrática. Nota-se que no DF tem sido necessário repensar junto à comunidade o ideal de democracia que tem sido representado nesse processo de gestão, principalmente voltado para a eleição de representantes nos Conselhos Escolares e de diretores com seus vices. Assim, torna-se essencial buscar construir o papel desses gestores na liderança de uma nova concepção de gestão democrática, muito mais voltada para a partilha de poder e a participação cotidiana de todos. Os gestores assumem um papel fundamental no sentido de superar a centralização do poder decisório em si, buscando construir espaços de discussão e negociação dos desejos, intenções e projetos de todos os membros da comunidade escolar.

Com relação aos pais, o psicólogo tem um papel que reúne tanto o acompanhamento conjunto do trabalho pedagógico que é realizado com seus filhos quanto

a mobilização desse segmento para que atue ativamente na construção do projeto da escola. Ao longo dos anos, foi construído um distanciamento desse segmento em relação ao seu poder de ação sobre a educação. As escolas se fecharam à participação dos pais, limitando-a apenas a eventos festivos, reuniões periódicas informativas sobre as ações da escola, ou reuniões eventuais para fazer reclamações quanto ao comportamento ou desempenho das crianças. Essa reaproximação, portanto, precisa ser construída pelo reconhecimento da sua importância na construção do PPP e do seu direito a essa participação.

O psicólogo escolar, enquanto membro participativo desse cotidiano, tem a função de agir junto aos outros profissionais da escola no sentido de ressignificar o lugar que os pais ocupam. Pode colaborar para, nos diversos espaços formativos, criar ações para que cada membro mobilize essa participação dos pais, buscando repensar ações que mantenham esse afastamento.

Os professores são fundamentais nesse processo por terem um contato mais direto com os pais na hora em que estes deixam seus filhos na escola, nas reuniões bimestrais ou mesmo nos bilhetes e informes sobre as atividades pedagógicas. As reuniões bimestrais, por exemplo, podem ser aproveitadas não como espaços apenas de informação, mas de planejamento e de reflexão crítica coletiva sobre como esse trabalho tem se desenvolvido. Esse pode ser um momento importante de modificação dessas relações e de conscientização sobre os direitos e possibilidades de cada membro da escola, buscando estabelecer um contato cada vez mais próximo e aberto para a discussão da prática pedagógica realizada. Em reuniões cada vez mais frequentes, é possível que os pais sugiram temas a serem estudados, voluntariem-se para realizar uma atividade com as crianças ou mesmo discutam junto aos professores o método de ensino por eles utilizado. Enfim, são várias possibilidades a serem construídas a partir de cada grupo.

Os gestores da escola também tem muito a contribuir. Criar novos meios de comunicação com esse segmento, a fim de diversificar espaços de diálogo, por exemplo, talvez seja uma maneira importante de realizar essa aproximação. Momentos de prestação de contas sobre uma gestão, ao invés de serem unilaterais, podem transformar-se em grandes espaços para repensar o trabalho da escola e efetivar essa gestão conjunta. É interessante também formar comissões de acordo com os interesses e disponibilidade de cada pai a fim de discutir e criar soluções para questões eventuais, como melhorias no espaço físico, grupos de estudos sobre temas de educação geralmente mais polêmicos (sexualidade infantil, agressividade etc.) ou mesmo comissões para lidar com conflitos entre os profissionais. Essas são formas de atuar diretamente sobre a gestão da escola e de

impactar a sua organização administrativa e o trabalho pedagógico.

O psicólogo junto com os funcionários da escola, por sua vez, também tem muitas formas de mobilizar os pais. Estabelecer relações mais próximas, discutindo sobre questões pertinentes a cada área de atuação pode propiciar um olhar mais amplo sobre a escola, não apenas focado no que acontece em sala de aula. Merendeiras podem promover debates sobre alimentação saudável, discutindo tanto o lanche que é fornecido pela escola quanto às refeições que são feitas em casa, o que contribui para a saúde das famílias e as aproxima da escola. Funcionários da limpeza podem criar junto aos pais comissões para repensar a maneira como a higiene é feita na escola, desenvolvendo trabalhos que envolvam as crianças em uma reflexão sobre os cuidados quanto ao espaço físico ou mesmo sobre questões ambientais em relação à coleta seletiva de lixo, uso de produtos químicos de limpeza etc. Enfim, também são infinitas as possibilidades de discutir temas importantes e que podem mobilizar as famílias a problematizar o trabalho da escola e, dessa forma, participar cada vez mais da sua gestão.

Com relação aos alunos, uma das principais contribuições do psicólogo escolar consiste em construir junto aos outros membros da escola uma nova concepção de criança, de acordo com a que buscamos discutir ao longo deste estudo e na fundamentação dessa proposta. Essa visão relaciona-se intimamente com um projeto educativo mais dinâmico e promotor da autonomia dos alunos, coerente com a visão de escola como espaço democrático. Esse projeto volta-se para a inclusão da diversidade de desenvolvimento e de formas de ser dessas crianças, contrapondo-se à sua classificação a partir de conceitos de normalidade e exclusão dos que fogem a essa norma ideologizada. A visão de criança aqui defendida promove uma inserção desses alunos enquanto sujeitos da sua prática educativa que são acolhidos e respeitados em sua singularidade.

Dessa forma, o psicólogo pode auxiliar na construção da escola como um espaço onde as crianças tem direito de voz e de escolha quanto à prática pedagógica desenvolvida, envolvendo-se ativamente no processo educativo. Essa construção contempla atividades pedagógicas que permitam que a criança se sinta à vontade na escola, sem ser constantemente disciplinarizada ou moldada a ideais excludentes. São atividades que criam o senso de pertencimento à escola pela possibilidade de agir sobre esse espaço, apropriando-se dele e inserindo nele a sua marca pessoal. Construir uma escola democrática passa pela constituição do espaço escolar como um lugar de vivência prazerosa pela exploração do mundo e pelo estabelecimento de relações significativas com os colegas, professores e outros profissionais. Dessa forma, a educação para a cidadania,

mais do que ensinar direitos e deveres, consiste de vivê-los no espaço da escola.

Essa concepção não se restringe às crianças, podendo ser base para as relações entre todos os segmentos da escola. Construir uma gestão democrática deve envolver a formação de uma comunidade educativa, que vive essa experiência de forma intensa. O exercício cotidiano da democracia transforma a escola em espaço de educação para todos a partir do processo de debate e negociação coletiva das decisões sobre o seu PPP. Essa transformação pode tanto relacionar-se com as mudanças em termos de ideias quanto em relação a questões materiais. As pessoas podem modificar o espaço físico pelo seu próprio trabalho, realizando reformas e construindo objetos para uso diário. Mais do que uma doação de tempo para melhoria da escola, essa é uma forma de apropriar-se desse espaço. Assim, cada pessoa pode sentir que deixou na instituição algo de si, que fez parte dessa história. Além disso, a escola pode ser um espaço de confraternização, por meio de festas e eventos que aproximem a comunidade em uma convivência prazerosa.

Acreditamos, por fim, que o psicólogo escolar, a partir de uma formação teórico-prática fundamentada nas teorias apresentadas, é um profissional que pode contribuir com a sua especificidade à gestão democrática por oferecer um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não-ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais. A sua atuação se direciona, assim, para a melhoria da escola como um todo, não apenas focado em um aspecto ou um segmento desse contexto. Dessa forma, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos psíquicos no contexto escolar de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa,
um ideal, um sonho mais além do risco mesmo”
(Freire, 2000, p.57)*

Neste estudo, tivemos por objetivo construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Esse objetivo surgiu do nosso compromisso com uma educação pública de qualidade, entendendo que esta só pode se realizar com a participação de toda a comunidade escolar na construção dos projetos político pedagógicos das escolas. O ponto de partida desta pesquisa foi a experiência de trabalho da pesquisadora como psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação. Essa experiência nos proporcionou um contato com esse fazer democrático no cotidiano escolar e tornou-se o principal motivador dessa pesquisa. Entretanto, não queríamos nos restringir ao estudo dessa experiência, como se só fosse possível nesse contexto. Uma vez que a gestão democrática das escolas públicas está estabelecida na Constituição e na LDB, precisa ser problematizada por pesquisas em áreas afins à educação com o propósito de contribuir para a sua implementação. Com base nesse compromisso, buscamos estudar também a maneira como tem se desenvolvido o papel do psicólogo escolar nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto de Brasília a fim de construir a nossa proposta.

Abordamos a temática da gestão democrática pelo olhar da psicologia escolar, entretanto não consideramos que construir esse tipo de gestão seja uma função exclusiva do psicólogo. Ao longo do trabalho, pudemos mostrar a nossa compreensão de que uma gestão democrática se faz pela participação de todos na construção cotidiana do PPP da escola. Além disso, apresentamos a nossa compreensão de que o psicólogo precisa estar inserido nesse cotidiano, junto com todos os membros da escola.

É importante ressaltar que não pretendemos oferecer um modelo de atuação em psicologia escolar pronto, aplicável a qualquer contexto. Pelo contrário, entendemos que cada contexto escolar, dada a sua diversidade e complexidade, demanda ações que lhe são próprias, construídas junto com os seus participantes. Transformar este estudo em um manual descritivo de ações do psicólogo escolar seria sabotar a nossa intenção de criar uma atuação para a gestão democrática. Primeiro, porque um manual eliminaria a autonomia do psicólogo de construir uma atuação própria a partir da sua análise de cada escola e da sua relação com os seus membros. Segundo, porque a atuação para a gestão democrática

demanda um olhar para a realidade da escola, para as necessidades de cada sujeito e do grupo. Assim, algumas ações podem ser replicadas, outras talvez não façam sentido em contextos diferentes e ainda há possibilidade de desenvolver novas ações que sejam pertinentes a demandas específicas. Fica a ressalva de que compreendemos as nossas limitações, porém, conforme Freire afirma na epígrafe, corremos um risco pela defesa do nosso ideal.

Dadas essas considerações, o objetivo da proposta apresentada foi demonstrar a nossa visão de que a atuação do psicólogo na gestão democrática tanto é contribuir para a efetivação de direitos estabelecidos na Constituição e na LDB, quanto uma possibilidade de a psicologia escolar superar modelos de atuação classificatórios e segregacionistas que legitimam uma educação ideologizada e mantenedora do *status quo*. Uma psicologia comprometida com a construção de uma sociedade democrática que garanta os direitos dos seus cidadãos – direitos esses construídos em lutas históricas por melhores condições sociais – precisa posicionar-se na luta por uma escola menos excludente e mais democrática. Esse posicionamento passa pela defesa da gestão democrática. Dessa forma, a nossa proposta baseia-se muito mais em princípios e compromissos com esses direitos do que em receitas de como agir em qualquer escola.

Outra consideração importante é ressaltar a nossa compreensão de que a realidade da Associação Pró-Educação é muito diversa daquela das escolas públicas contempladas neste estudo. É uma escola pequena que conta com uma equipe com mais profissionais por aluno do que nas escolas públicas e é procurada por pessoas que provavelmente já apresentam a intenção de participar mais ativamente da proposta pedagógica da escola. Apesar disso, entendemos que o trabalho vivenciado no cotidiano da associação pode ser base para o reconhecimento de que esse tipo de atuação do psicólogo escolar é possível e produz impactos significativos nas vidas das pessoas.

Várias questões para pesquisas futuras surgiram ao longo deste trabalho. Primeiro, estudos que investiguem a atuação do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação a partir de outros pontos de vista. Neste estudo, nos detivemos apenas às entrevistas com as três ex-psicólogas da associação. Entretanto, em alguns momentos percebemos que provavelmente seria muito interessante investigar essa atuação por meio de entrevistas com membros de todos os segmentos da escola, inclusive as crianças. Essas falas poderiam mostrar como cada um concebe a atuação desse profissional. Uma pesquisa que contemplasse esses vários olhares poderia ser uma forma muito interessante de ver como esse trabalho se desenvolve junto a todos os segmentos no processo de gestão democrática.

Poderia mostrar as contradições e descontinuidades desse processo, revelando a necessidade de construção e reafirmação diária do processo democrático que não é garantido pelo simples fato de a escola ser uma associação.

A mesma sugestão se aplica às escolas públicas. Ao invés de realizar um levantamento junto a todas as escolas públicas de Educação Infantil de uma determinada região, poderia ser interessante focar em apenas uma para conhecer melhor a sua realidade específica. Assim, seria possível entrevistar também membros de outros segmentos da escola, tendo uma visão um pouco mais ampla do processo de gestão democrática. Percebemos, durante a nossa pesquisa, que algumas entrevistas diferiam em termos de informações sobre a escola simplesmente pela diferença entre o cargo ocupado pelo entrevistado. Vice-diretores tenderam a falar mais sobre aspectos do planejamento financeiro da escola ou mais administrativos, enquanto que supervisores pareceram abordar mais as questões psicopedagógicas. Dessa forma, um estudo mais focado permitiria obter mais informações sobre esse processo de gestão e propiciar uma visão mais ampla da escola.

Uma possibilidade de pesquisa que surgiu durante uma das entrevistas deste estudo foi investigar a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem em outras regiões do DF, considerando a suposição de uma das psicólogas entrevistadas. Para ela, o trabalho nas cidades-satélite estaria funcionando muito melhor, uma vez que há uma demanda menor quanto aos encaminhamentos de alunos por queixas escolares. Seria interessante ver as diferenças entre cada região e as modificações no trabalho realizado de acordo com as realidades de cada lugar que colocam demandas diversas a esses profissionais.

Uma questão que surgiu de maneira enfática depois das entrevistas com as psicólogas das escolas públicas foi o interesse por realizar um trabalho mais próximo com os membros dessas equipes, buscando criar espaços de discussão e formação continuada. Seria uma oportunidade de repensar a proposta elaborada, ver como seria recebida pelas pessoas que realizam esse trabalho diariamente e talvez partir para uma construção coletiva dessa proposta.

Ao final deste estudo, consideramos ter concretizado a intenção de superar a neutralidade no fazer científico e realizar um trabalho comprometido com a construção de uma escola democrática e de qualidade. Esperamos que esta pesquisa contribua para a criação de novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar, rompendo com a lógica de exclusão que embasa o nosso sistema educacional. Defendemos a importância do

trabalho desse profissional no cotidiano da escola, junto aos seus membros, no sentido de reconhecer o processo educativo intimamente relacionado com o desenvolvimento integral do ser humano. Acreditamos que o psicólogo escolar traz como especificidade o seu olhar e escuta clínicos que contribuem para uma atenção à constituição subjetiva dos sujeitos, sem reduzi-los apenas a sua dimensão psicológica, ampliando a compreensão sobre o processo educativo. Assim, pode contribuir para a materialização do princípio de gestão democrática estabelecido na Constituição, auxiliando na constituição de uma comunidade educativa pautada por um ideal de democracia como a participação autônoma e igualitária de todos os membros da escola na construção cotidiana do seu projeto político pedagógico.

REFERÊNCIAS

- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar [versão eletrônica]. *Psicologia, ciência e profissão*, 1, 43-47.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar [versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
- Angelucci C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório [versão eletrônica]. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação relacional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Balbino, V. R. (1990). Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional [versão eletrônica]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 10 (2-4), 50-57.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barreto, A. M. (2004). *Educação infantil: crenças e valores sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e o desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barreto, M. S. V. (2007). *A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bazílio, L. C. (2008). Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em L. C. Bazílio & S. Kramer (Orgs.), *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 19-28). São Paulo: Cortez.
- Beatón, G. A. (2009). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. *Psicologia escolar e educacional*, 13 (1), 155-164.
- Bernardes, L. H. G. (2007). *Subjetividade: um objeto para uma psicologia comprometida com o social*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. Em E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brandão, C. P. (2003). *Projetos político-pedagógicos e a qualidade da educação: a visão dos seus autores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Brasil (1962). Lei n. 4119/62. *Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Retirado em 27/07/2010, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113975>

Brasil (1971). Lei n. 5962/71. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Retirado em 27/07/2010, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>

Brasil Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal. Retirado em 27/07/2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Retirado em 27/07/2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Brasil (1996). Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Cultura e da Educação. Brasília. Retirado em 27/07/2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil (2005). Lei n. 11.114/05. *Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*. Brasília. Retirado em 27/07/2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm

Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília.

Caldas, R. F. L. (2006). A escola na mídia: sobre “populares” e “nerds” [versão eletrônica]. *Psicologia USP*, 17 (1), 75-85.

Candau, V. M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. Em R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa & M. N. T. Zenaide (Orgs.),

Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos (pp. 399-412). João Pessoa: Universitária.

Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador, BA: EDUFBA.

Carvalho, A. M. A. & Lordelo, E. R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 229-256). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador, BA: EDUFBA.

Carvalho, T. O. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 65-73.

Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. Em L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: NAU, São Paulo: FAPESP.

Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: análise e reflexões [versão eletrônica]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9 (3), 14-16.

Conselho Federal de Psicologia (1979). A Psicologia no Brasil [versão eletrônica]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 0, 9-59.

Corrêa, B. C. (2007). A educação infantil. Em R. P. Oliveira & T. Adrião (Orgs.), *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB* (pp. 13-30). São Paulo: Xamã.

Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.

Dias, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Em R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa & M. N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 441-456). João Pessoa: Universitária.

Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, 18 (73), 11-17.

Distrito Federal (1995). Lei n. 957/95. *Dispõe sobre a gestão democrática da escola pública e dá outras providências*. Brasília. Retirado em 27/07/2010, de <http://www.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-4318!bu>

scarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action

Distrito Federal (2002). Lei n. 3.086/02. *Dispõe sobre a gestão das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília. Retirado em 27/07/2010, de <http://www.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-2003!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>

Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Dusi, M. L. H. M., Araújo, C. M. M. & Neves, M. M. B. J. (2005). Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa [versão eletrônica]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 135-145.

Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G. & Roma, C. G. (2007). Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão [versão eletrônica]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 323-338.

Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2006). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC.

Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.

Gadotti, M. (1997). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.

Gomes, L. & Vieira, J. S. V. V. (1999). Psicologia na educação: descrição das intervenções em estágio acadêmico [versão eletrônica]. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2 (1), 64-70.

González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.

González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González-Rey, F. (2003). A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o Compromisso Social* (pp. 163-182). São Paulo: Cortez.

González-Rey, F. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Guti, R. (1998). Diretrizes Pedagógicas. *Escrevendo e Aprendendo*, 1 (1), 43-48.

Heller, A. (1970/2004). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.

Jácome, M. Q. D. (2006). *Apropriações da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Larosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leles, M. A. (2007). *A participação dos estudantes na gestão da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 9 (48), 3-24.

Lima, S. G. (1993). *Mediação semiótica na produção de texto: um estudo de caso da alfabetização de um adulto (a)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Lordelo, E. R. (2002). “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 75-96). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador, BA: EDUFBA.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Magalhães, S. M. O. & Barbosa, I. G. (2005). Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo? Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5, 1, 38-58. Retirado em 10/01/2010, de <http://www.revispsi.uerj.br/v5n1/artigos/a03.pdf>

Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção. *Em Aberto*, 23 (83), 17-35.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Marques, J. C. (1989). Pesquisa em psicologia educacional: uma agenda para o futuro [versão eletrônica]. *Psicologia: Ciência e Profissão* 9 (3), 31-36.

Martinez, A. M. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.

Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.

Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 39-45.

Marx, K. & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1846).

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 84-108.

Mendonça, E. F. (2010). Apresentação. Em A. M. M. Silva & C. Tavares (Orgs.), *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos* (pp. 7-13). São Paulo: Cortez.

Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-47.

Monlevade, J. A. C. (2005a). O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação: o Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação. Em: *Gestão democrática da educação* (pp. 20-27). Salto para o Futuro, Boletim 19. Brasília: MEC/TV Escola. Retirado em 21/07/2010, de [http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestao democratica.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestao%20democratica.pdf)

Monlevade, J. A. C. (2005b). *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores - Profissionais*. Brasília: MEC/UnB.

Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C. & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no serviço de psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 423-429.

Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-151). Campinas, SP: Alínea.

Novaes, M. H. (1980). *Psicologia Escolar*. Petrópolis, RJ:

Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663. Retirado em 10/01/2010, de <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>

Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Retirado em 02/09/2010, de http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direito_shumanos.php

Palacios, J. (1987). Introducción a la obra psicologica y pedagogica de Henri Wallon. Em J. P. (Org.), *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 11-57). Madrid:Visor Libros, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Palacios, J. (1995). Introdução à Psicologia Evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artes Médicas. Volume 1.

Pandolfi, C. C., Ota, A. E., Strini, G., Buzzolin, I. V. B. Q., Martins, J. B. & Casagrande, L. M. (1999). A inserção do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Londrina – PR. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (2), 30-43.

Paro, V. H. (2008). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. Em: A. M. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

Patto, M. H. S. (2007). A psicologia em questão. Em: M. H. S. Patto & J. A. F. Pereira (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pedreira, A. S. (1998). Vivendo e Aprendendo: uma reflexão sobre os seus 16 anos. *Escrevendo e Aprendendo*, 1 (1), 75-80.

Pedroza, R. L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza, R. L. S. (2008). Quando os conflitos são importantes para o desenvolvimento. *Petrenchos*, 30 (27), 9.

Peixoto, E. M. (2009). *Políticas de educação profissional e tecnológica: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Perrenoud, P. (2004). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a cidadania*. Porto Alegre: ArtMed.

Pulino, L. H. C. Z. (2001a) Gestão democrática da instituição de Educação Infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”. *Em Aberto*, 18 (73), 131-135.

Pulino, L. H. C. Z. (2001b) Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, 18 (73), 29-40.

Reger, R. (1986). Psicólogo escolar: educador ou clínico? Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T. A. Queiroz.

Rossi, V. L. S. (2001). Desafio à escola pública: tomar em suas mãos o seu próprio destino. *Cadernos do CEDES*, 21, 92-107.

Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., Lacerda Jr., F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do Ensino Fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, (1), 29-36.

Santos, B. S. (2003). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Silva, I. C. (2006). Educação e diferenças: algumas das contribuições da experiência de Maud Mannoni. Em R. Gurski, S. Dalpiaz & M. S. Verdi (Orgs.), *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica* (pp. 115-122). Ijuí, RS: Unijuí.

Silva, A. M. M. (2010). Direitos humanos na educação básica: qual o significado? Em A. M. M. Silva & C. Tavares (Orgs.), *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos* (pp. 41-63). São Paulo: Cortez.

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. Em E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar [versão eletrônica]. *Estilos da Clínica*, X (18), 82-107.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Valle, L. E. L. R. (2003). Psicologia escolar: um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (1), 22-29.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco, Loyola.

Veiga, I. P. A. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Em I. P. A. Veiga (Org.), *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 11-36). Campinas, SP: Papirus.

Viola, S. E. A. (2010). Políticas de Educação em Direitos Humanos. Em A. M. M. Silva & C. Tavares (Orgs.), *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos* (pp. 15-40). São Paulo: Cortez.

Vivendo e Aprendendo (1998). Associação Pró-Educação. *Escrevendo e Aprendendo*, 1 (1), 7-12.

Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em: L. S. Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927).

Vygotski, L. S. (2000a). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volume III. (Trabalho original publicado em 1931).

Vygotsky, L. S. (2000b). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984).

Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volume II. (Trabalho original publicado em 1934).

Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926).

Wallon, H. (1975a). Psicologia e materialismo dialéctico. Em H. Wallon, *Objectivos e métodos da psicologia* (pp. 61-67). Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1951).

Wallon, H. (1975b). As etapas da personalidade na criança. Em H. Wallon, *Objectivos e métodos de psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1956).

Wallon, H. (1979a). Ciência da natureza e ciência do homem: a psicologia. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 21-49). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1931).

Wallon, H. (1979b). Psicologia e educação da infância. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 9-21). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1937).

Wallon, H. (1979c). O papel do “outro” na consciência do “eu”. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 147-159). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1946).

Wallon, H. (1979d). A formação psicológica dos mestres. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 343-354). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1938).

Wallon, H. (1979e). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 161-176). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1954).

Wallon, H. (1987a). La higiene física y mental de la infancia. Em J. Palacios (Org.), *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 285-292). Madrid:Visor Libros, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1949).

Wallon, H. (1987b). Por que los psicólogos escolares? Em J. Palacios (Org.), *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 301-303). Madrid:Visor Libros, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1952).

Wallon, H. (1987c). Do pensamento sincrético ao categorial. Em J. Palacios (Org.), *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 237-256). Madrid:Visor Libros, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1945).

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1941).

Wanderer, A. & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 121-129.

Yokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional* 9 (1), 95-104.

Zenaide, M. N. T. (2007). Introdução. Em R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa & M. N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 15-25). João Pessoa: Universitária.

Zucoloto, P. C. S. V. & Patto, M. H. S. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (1), 136-145.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Saúde –

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
 PG-PDS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
 aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Julia Chamusca Chagas (matrícula 09/39293), sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Fui esclarecido (a) pela pesquisadora de que os objetivos dessa pesquisa são construir um papel de psicólogo escolar na Educação Infantil como mediador das relações interpessoais na construção da gestão democrática; e desenvolver uma proposta de gestão democrática para escolas públicas de Educação Infantil.

Autorizo, por fim, a utilização das informações desta entrevista neste estudo, bem como seu uso para futuras discussões, avaliações e divulgação, incluindo publicações em periódicos científicos e/ou livros. Fui esclarecido (a) de que as normas éticas garantem total sigilo das identidades dos participantes da pesquisa e que posso me desligar a qualquer momento desta pesquisa sem que isso me acarrete nenhum tipo de prejuízo. Afirmando que a minha participação é voluntária, que não recebi nenhuma compensação financeira e que todas as minhas dúvidas em relação aos procedimentos envolvidos no estudo foram devidamente esclarecidas.

Brasília, _____ de _____ de 2009.

 Assinatura do Participante

 Julia Chamusca Chagas

juliacchagas@gmail.com

ANEXO B – Questionário Entrevista Semi-estruturada - Psicólogos

Saúde –

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
PG-PDS

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

–

Psicólogas Escolares

1. Qual a sua formação acadêmica e profissional?
2. Em que período trabalhou nesta escola?
3. Como se caracterizava o seu trabalho nessa escola?
4. Como se dava a participação dos pais e mães na escola?
5. Como se dava a participação dos professores na escola?
6. Como se dava a participação dos funcionários na escola?
7. Como se dava a participação das crianças na escola?
8. Sendo a escola uma Associação, com a intenção de uma gestão democrática, quais eram os desafios e/ou facilidades que você encontrava?
9. Como era a sua atuação em relação a essa forma de gestão democrática nessa escola?
10. Qual a sua opinião a respeito do impacto desse tipo de gestão escolar sobre o processo educativo realizado?

ANEXO C – Questionário Entrevista Semi-estruturada - Gestores

Saúde –

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
PG-PDS

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

–

Gestores

A – Em relação à gestão democrática na escola.

1. Esta escola tem um Projeto Político Pedagógico?
2. Quem participou da construção dele?
3. Você participa das decisões no interior da escola?
4. Quem você acha que mais participa das decisões no interior da escola?
5. Como é a atuação e o envolvimento dos diversos membros da comunidade escolar nas decisões da escola?
6. Como você acha que funciona a gestão dessa escola?

B – Em relação ao papel do psicólogo escolar.

1. Tem psicólogo trabalhando nesta escola? Se sim, você já teve algum contato com ele? Que funções ele executa?
2. Esse psicólogo participa das decisões da escola?
3. Qual a relação do psicólogo com os pais e mães dos alunos?
4. Qual a relação do psicólogo com os professores?
5. Qual a relação do psicólogo com os funcionários?
6. Qual a relação do psicólogo com os alunos?

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas



Universidade de Brasília
Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas – CEP/IH

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

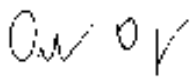
Título do Projeto: Escola Associativa e Psicologia Escolar: Uma Proposta de Gestão Democrática para Instituições Públicas de Educação Infantil

Pesquisador Responsável: Julia Chamusca Chagas

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “Escola Associativa e Psicologia Escolar: Uma Proposta de Gestão Democrática para Instituições Públicas de Educação Infantil”, analisado na Reunião Ordinária de 28 de abril de 2009.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 27 de março de 2009.


Prof. Dra. Debora Diniz
Coordenadora do CEP/IH

ANEXO E – Relato de Vivência Profissional

Relato da vivência profissional como psicóloga escolar da Associação Pró-Educação

A minha experiência com a Associação Pró-Educação começou em 2001, no meu primeiro ano como aluna da graduação de psicologia quando, em um dos trabalhos realizados na universidade, entrevistei a ex-psicóloga escolar PA1 e a orientadora desta pesquisa sobre o que seria a psicologia escolar. Ambas sugeriram que a entrevista se realizasse na associação, para que assim eu já pudesse conhecer esse contexto. O primeiro contato trouxe uma identificação imediata com a proposta educativa da escola, dada a minha história escolar e as minhas pretensões como aluna de psicologia. Desde então, essa identificação foi se traduzindo em pesquisas, estágios e participação em eventos da associação. A minha formação em psicologia relaciona-se com a minha aprendizagem junto a esse contexto e a várias pessoas que dele participaram em diferentes momentos.

Assumi o cargo de psicologia escolar da associação no início de 2007 e nele permaneci até agosto de 2008, quando tornou-se impossível conciliar o trabalho com o mestrado. Ocupar esse cargo foi a realização de um sonho cultivado durante os anos da minha formação. Essa idealização da associação influenciou profundamente a minha atuação. Primeiro, pelo fato de me identificar muito com as suas propostas e acreditar profundamente nesse modelo de educação. Trabalhar nessa escola era fazer parte de uma comunidade que se conhecia, se relacionava, e, principalmente, que partilhava esse sonho por uma escola diferente. Era um espaço de convivência prazerosa, onde eu me divertia, conversava, ria e me emocionava com as pessoas que passavam por ali, especialmente as crianças. Vivi muitos momentos felizes, conheci pessoas maravilhosas e fui profundamente afetada por essa experiência.

Ao mesmo tempo, essa idealização tinha outro lado. A minha identificação tão pessoal com esse projeto me trouxe dificuldades em reconhecer que ele não estava pronto, dado como ideal, mas se construía no dia a dia, pelas várias idas e vindas do fazer democrático e da relação com as várias pessoas que compunham aquele espaço naquele momento. Não era, portanto, um lugar sempre de prazer e convivência tranquila. Os debates democráticos envolviam o que cada pessoa trazia como entendimento desse PPP, como ideal de educação e como anseio pessoal acerca daquela escola. Sendo assim, também vivi muitos momentos difíceis, discussões exaustivas e até ofensas pessoais, que me fizeram entender que um projeto democrático envolve um fazer e refazer diário, que

questiona as nossas certezas e nos leva a repensar nossas posturas, compreensões e ideais a todo o momento.

Não pretendo, portanto, trazer para este relato, ou mesmo para este estudo como um todo, uma postura neutra sobre as várias etapas de pesquisa. Reconheço o meu envolvimento pessoal com este objeto e pretendo assumi-lo claramente aqui. Apesar disso, acredito ser possível, no diálogo com a teoria, a minha orientadora e todos os participantes desta pesquisa, construir um conhecimento que vai além desse envolvimento pessoal. Sendo assim, este relato pretende ser uma reflexão crítica sobre a minha prática que tem sido constantemente revista e ressignificada neste fazer científico.

O meu trabalho como psicóloga escolar consistia de diversas ações direcionadas aos vários segmentos da escola, tendo como focos principais: a implementação do seu PPP, a mediação das relações interpessoais e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a fim de construir, junto a todos os atores do espaço escolar, uma prática educativa voltada para as suas demandas e potencialidades. Vale dizer que essas não eram ações exclusivas minhas e muito menos esgotavam as demandas cotidianas. Esses focos eram metas a serem alcançadas, a utopia que norteava o trabalho.

Com relação aos professores, o foco principal da minha atuação era a sua formação, tanto em termos de discutir conhecimentos da psicologia para dar subsídio a sua prática, quanto na reflexão das situações vividas cotidianamente em sala de aula. Essa formação era realizada em conjunto com a coordenadora pedagógica e baseava-se na construção compartilhada de conhecimentos com a equipe pedagógica. Era também formulada a partir das contribuições dos membros das instâncias, principalmente Conselho Pedagógico, e de pais e funcionários que faziam sugestões, críticas ou mesmo participavam desses espaços de formação.

As diversas reuniões com a equipe de professores proporcionavam uma reflexão constante sobre o projeto da escola e a forma como este se desdobrava a cada dia nas atividades de sala de aula. Eram momentos em que os professores eram levados a refletir sobre essa prática, entendendo que formação continuada se faz a partir da crítica do próprio trabalho. Eram momentos ricos, prazerosos, de discussão sobre as teorias de psicologia do desenvolvimento e educação, em que buscávamos juntos construir um projeto educativo voltado para cada criança. Essas reuniões envolviam uma série de ações: palestras, debates, leitura de textos e trabalho corporal para a formação da equipe. Além disso, englobavam questões administrativas, organização de eventos e discussões sobre questões trabalhistas.

Nas reuniões mais voltadas para o estudo da educação, eu buscava contribuir para o processo com o conhecimento psicológico, discutindo a teoria de autores que entendíamos que ajudariam a enriquecer o trabalho pedagógico, principalmente Wallon e Vigotski. Alguns professores conheciam mais essas teorias e outros estavam pela primeira vez entrando em contato com elas. O interessante era um diálogo da teoria sempre ligada à realidade, aos exemplos concretos por eles vividos em suas experiências em sala de aula. Essa era uma troca muito rica e intensa em que nos víamos sempre questionando e refletindo sobre as teorias e sobre a realidade. Algumas vezes, os professores buscavam respostas prontas nesse conhecimento para as dificuldades que encontravam em seu trabalho. Eu buscava dialogar com eles no sentido de que compreendessem que as teorias psicológicas não forneciam respostas diretas para a realidade, mas sim referenciais teóricos a partir dos quais era possível construir um fazer educativo. Isso às vezes envolvia alguma frustração, porém remetia ao mesmo tempo à necessidade de criatividade no trabalho de cada um com a possibilidade de imprimir a sua subjetividade no seu fazer.

Em alguns momentos em que o cansaço da equipe era mais evidente, eu e a coordenadora pedagógica realizávamos atividades que chamávamos de “re-apixonamento” pela escola e pelos alunos. Nessas horas, conversávamos livremente sobre situações engraçadas do dia a dia com as crianças e buscávamos reavivar a nossa identificação com a Associação. A música “Vilarejo” (citada na epígrafe da Descrição da Associação) foi levada à reunião por um professor em um desses momentos, como uma forma de reconhecermos o prazer que era estar em um espaço físico agradável, construindo uma comunidade próxima que se reunia em torno de um ideal comum: realizar um projeto educativo diferenciado que acolhesse e respeitasse a diversidade dos alunos e de todos os associados.

Os atendimentos com a dupla de professores, que aconteciam uma vez por semana, por 30min, eram muito interessantes. Discutíamos o planejamento da semana, como ele foi desenvolvido, como se desenrolou, de que forma as crianças participaram (ou não). Conversávamos sobre os objetivos de cada professor com as atividades desenvolvidas e se foram alcançados, permitindo uma avaliação permanente da prática pedagógica. A partir disso, era possível refletir sobre a qualidade do trabalho pedagógico, seu impacto sobre o desenvolvimento de cada criança e atentar para reformulações e novas práticas voltadas para cada necessidade individual e para a demanda do grupo. Esses atendimentos possibilitavam um acompanhamento muito próximo do trabalho de sala de aula e do

desenvolvimento das crianças, trazendo a formação dos professores para perto das suas experiências diárias.

Eu gostava muito dessa quantidade e diversidade de espaços de formação de professores, pois auxiliava o meu trabalho ao permitir um acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças e dos professores. Cada momento tinha a sua característica de maior aprofundamento teórico ou de maior atenção a situações cotidianas, permitindo um fluxo na reflexão teórico-prática. Era possível um acompanhamento muito próximo do trabalho de sala de aula e um diálogo constante com os professores. Além desses espaços, eu considerava ainda importantes as chamadas “conversas de corredor”, que ocorriam informalmente em qualquer espaço da escola, quase como um bate-papo. Nessas horas, podia esclarecer dúvidas junto aos professores, atentar para determinada situação com uma criança específica, intervir sobre a postura do professor e aprender muito com cada detalhe sutil da sua relação com as crianças.

No período em que trabalhei na associação, tive a felicidade de construir, junto com a coordenadora pedagógica e com o apoio das instâncias, uma relação com a equipe pedagógica de confiança e aprendizado mútuos. Havia uma insatisfação dos professores com suas condições salariais e com uma sensação de instabilidade no emprego, devido a problemas financeiros da associação. Assim, foi fundamental para a qualidade do trabalho pedagógico a discussão dessa situação. As reuniões pedagógicas contemplavam constantemente a reflexão política do papel do educador e a situação de sua profissão no País. Acredito que foi possível, a partir dessa reflexão, acolher as insatisfações e transformá-las em mobilização da equipe pedagógica para a gestão democrática. Dessa forma, os professores desenvolveram a sua participação, aliando o reconhecimento do seu papel na associação à luta pela sua valorização profissional. Essa era uma atuação coerente com a proposta da escola, que historicamente buscou boas condições de trabalho para seus empregados.

Conforme explicitamos na descrição da associação, os professores tinham cadeiras cativas no FAAP e no Conselho Pedagógico, podendo também compor chapas para a Diretoria. Dessa forma, nas várias reuniões de instâncias, eles ajudavam a gerir a associação. Pelo fato de passarem muito tempo nesse espaço e de atuarem diariamente na implementação e construção do PPP, tinham muito a contribuir para essa gestão. Eram fundamentais para construir junto aos pais o cuidado e a identificação com a proposta da escola. Além disso, trabalhavam muito no sentido de mobilizar os pais para a participação associativa, tão essencial para o andamento da escola.

Com relação aos pais, o foco principal do meu trabalho era a sua acolhida e inserção na associação. Toda vez que um pai ou mãe aparecia na associação para conhecê-la, antes de matricular seu filho na escola, era recebido por uma das coordenadoras. Nessa hora, a nossa intenção era explicar o PPP da escola e mostrar o seu espaço físico, enfatizando a sua peculiaridade enquanto associação. Buscávamos mostrar que o ideal associativo não era apenas uma organização administrativa, mas que se estendia à sala de aula, à postura com as crianças e à tentativa de construir uma comunidade educativa e participativa. Apesar de não serem ainda necessariamente associados, os recebíamos como tal, porque essa era uma chance de já chamá-los a participar de forma ativa naquele espaço, integrar-se às instâncias ou comissões e começar a viver intensamente essa experiência democrática. Essa acolhida mostrava-se fundamental para a integração do novo associado nos espaços de debate associativo.

Um episódio que ilustra essa participação diferenciada dos pais e mães na escola associativa aconteceu em uma reunião de pais com professores e coordenação. Uma das mães presentes, ao relatar a sua experiência na associação, disse algo como: “nessa escola, a gente não matricula apenas os nossos filhos, a gente se matricula também”. Essa frase ilustra bem o ideal da comunidade educativa, em que cada novo membro se integra a esse espaço para, junto com seus filhos e todos os outros associados, construir uma proposta educativa. Uma mãe se sente matriculada junto com seu filho porque se entrega também a uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento. É claro que isso não acontece com todas as pessoas que passam pela associação, mas pude perceber na minha experiência, assim como nas entrevistas com PA1, PA2 e PA3, que muitas pessoas se sentem profundamente modificadas pelo seu contato com essa escola.

Depois desse contato inicial no momento de apresentação da escola, os pais que matriculavam seus filhos eram recebidos no primeiro dia de aula para participar do período de adaptação junto com seus filhos. Esse era um período em que a participação do psicólogo era muito solicitada, para trabalhar junto na acolhida das crianças e dos seus pais. As situações eram as mais diversas: famílias inteiras (às vezes até avós ou tios) nas salas com as crianças, máquinas fotográficas, filmagem e muitas novidades para todos os lados. Todos, crianças e adultos, iam se conhecendo e se familiarizando com aquele novo ambiente. Aos poucos, tentávamos acalmar a euforia para nos voltar para as atividades da sala. O trabalho de adaptação demandava um olhar cuidadoso para cada pessoa. Alguns pais ficavam angustiados com essa separação dos seus filhos e tinham dificuldades de confiar numa escola que às vezes deixava as crianças tão 'soltas'. Outros, já queriam ir

embora sem se despedir, mostrando que seus filhos estavam bem e “não iam nem reparar”. E havia ainda aqueles que pareciam querer ficar por ali, tornar-se alunos e viver o processo pedagógico junto com seus filhos. Enfim, cada pai ou mãe encarava aquela situação de forma diferente pela sua própria história escolar, sua relação com seus filhos, seu conhecimento da escola, suas expectativas e desejos. Assim também era com as crianças que tinham reações diversas com esse novo espaço.

Penso que o meu papel era estar ali junto, trabalhando no sentido de auxiliar na acolhida de cada uma dessas pessoas, crianças ou adultos. Ficava um pouco mais voltada para as conversas com os pais, já que as crianças tinham os professores voltados para elas. Aos poucos, tentava orientar sobre a despedida, para que os pais não saíssem sem se despedir, mas buscassem mostrar para as crianças que aquele era um momento de elas ficarem com seus colegas e professores. Esse processo se estendia ao longo de uma ou duas semanas e era um momento privilegiado para conversar com os pais sobre a associação, possibilidades de participação e a intenção de trabalharmos juntos na construção daquela escola. Assim, a intenção era que tanto as crianças quanto os pais fossem se integrando naquele novo espaço.

Outro momento relevante de contato próximo com os pais era o chamado “atendimentos”, realizados eventualmente com os pais, a partir da sua demanda, dos professores ou da coordenação. Geralmente, relacionavam-se com questões sobre o desenvolvimento da criança e o trabalho de sala de aula, mas era frequente também que os pais buscassem esse espaço para propor atividades pedagógicas de acordo com os seus conhecimentos, habilidades e formação, ou então para discutir algum conflito com professores ou com a coordenação.

Eram menos comuns os atendimentos voltados para questões associativas ou de decisões maiores sobre a escola. Quando havia esse tipo de demanda, geralmente todos os pais de uma determinada turma se reuniam e solicitavam a presença da coordenação e dos professores. Foram muitas as reuniões desse tipo, onde usualmente os pais expressavam um descontentamento com o andamento do trabalho da associação, da coordenação ou dos professores. Esses eram momentos muito desafiadores, porque demandavam uma compreensão das subjetividades e do ritmo do fazer democrático. Exigiam paciência para o acolhimento das reclamações e a sua transformação em encaminhamento para o trabalho associativo. Essas reclamações muitas vezes refletiam um costume dos pais com uma postura mais clientelista frente às escolas: entendiam que a sua participação se fazia por meio de exigências de melhorias. O desafio então era tentar partir das exigências para

construir a visão de compartilhamento da gestão daquela escola, que dependia da participação ativa dos associados para funcionar.

Esse objetivo, infelizmente, nem sempre era alcançado. As minhas tentativas de ressignificar essas reclamações nem sempre eram bem sucedidas e muitas vezes esse era um trabalho que me tomava muita energia. Isso demonstra que a formação do psicólogo escolar não passa apenas por conteúdos e técnicas, mas também por um desenvolvimento pessoal para o acolhimento, a humildade e a aceitação do tempo do outro. A necessidade desse desenvolvimento era muito clara para mim, porém nem sempre foi possível. Acolher as críticas demandava não tomá-las como ataques pessoais, buscando entender de forma mais ampla os significados diversos dessas críticas. A humildade era fundamental na discussão de sugestões incoerentes com o PPP da escola porque era necessário reconhecer que um pai não precisa saber sobre educação, mas que é responsabilidade do psicólogo escolar desenvolver uma escuta diferenciada e uma fala esclarecedora, ao mesmo tempo que acolhedora.

A aceitação do tempo do outro e do ritmo democrático era um dos maiores desafios. Lembro-me da trajetória de um pai, especificamente. No início do ano, um dos professores pediu demissão sem muito sobreaviso, o que causou uma situação muito complicada dadas as expectativas e vínculos criados por crianças e pais com esse professor e a dificuldade de achar um substituto. Esse processo tomou um certo tempo e foi sofrido para alguns dos alunos. Assim, em uma das reuniões, esse pai em questão criticou muito a escola, a forma como a demissão tinha sido feita e a demora em encontrar um novo professor. Explicávamos que havia uma questão de insatisfação salarial dos professores e de esvaziamento do FAAP (instância que fazia a seleção dos novos professores), por isso precisávamos de ajuda dos associados para sanar essas questões. Ao longo do ano, esse pai se envolveu nas diversas instâncias e começou a, além de contribuir para o andamento da associação, compreender que nem sempre as soluções podiam ser rápidas. Depois de um tempo, em outra reunião, frente a uma reclamação semelhante de uma mãe, esse pai se posicionou, explicando que nessa escola não bastava só exigir mudanças, era necessário se envolver e compartilhar as dificuldades. Esse episódio foi, para mim, um exemplo de como o aprendizado democrático leva tempos diferentes para cada pessoa e que era preciso humildade, paciência e confiança nas pessoas e no seu desejo de construir coletivamente as decisões.

Ao mesmo tempo em que, em muitos momentos, tive de exercitar a calma e o acolhimento, em outros foi necessário assumir posturas a fim de tomar decisões em defesa

do ideal da escola. Um exemplo disso foi quando uma mãe, insatisfeita com a quantidade de vezes que o seu filho desrespeitava os combinados da escola, pediu que a professora começasse a retirá-lo de sala de aula como punição à sua indisciplina. A coordenação realizou algumas reuniões com essa mãe e com os outros pais da turma a fim de construir ações conjuntas que visassem construir junto às crianças o respeito ao outro e às regras construídas coletivamente. Uma série de atividades pedagógicas foi realizada em sala de aula com muita colaboração dos pais. Entretanto, essa mãe ainda não se via satisfeita e insistia na necessidade de punição. Quando lhe explicávamos que essa era uma postura incoerente com o PPP da escola, ela discordava, dizendo que tinha direito de sugerir uma prática diferente, já que essa era uma associação. Em determinado momento, depois de mais de um atendimento sem sucesso com essa mãe, a coordenadora pedagógica e eu resolvemos assumir uma postura clara: não acreditávamos que essa sugestão fosse uma possibilidade dentro dessa escola, uma vez que era incoerente com os seus princípios e com as decisões tomadas coletivamente por aquele grupo. A partir disso, discutimos sobre o fato de que talvez aquele não fosse o projeto educativo daquela família, que tinha todo o direito de buscar uma escola mais coerente com os seus valores. Depois de um tempo, esse aluno mudou de escola.

O trabalho com os pais, dessa forma, contemplava uma série de ações no sentido de envolvê-los com a associação e o conhecimento do PPP. É claro que eu, como psicóloga escolar, não era a única responsável por isso. Entretanto, eu tinha o papel de promover espaços de diálogo para a mediação das relações e a discussão de significados nem sempre explícitos nesse diálogo. Dessa forma, buscava participar do debate junto aos associados, tentando contribuir com as ferramentas específicas da formação em psicologia.

Com relação ao trabalho com os funcionários da equipe de apoio, sinto que essa foi uma das maiores falhas na minha atuação. Frente às várias demandas de trabalho nas instâncias, de observação em sala de aula e os momentos reservados para a formação de professores, eu não conseguia ter tempo para fazer tudo e acabava por sacrificar a necessidade de realizar reuniões cotidianas com a equipe de apoio. A falta de tempo era evidente, porém acredito que seja importante refletir sobre o fato de esse ser o segmento menos valorizado socialmente na construção da escola, por consistir de cargos considerados historicamente como inferiores na sociedade de classes. Eu tinha, ainda, dificuldade de dialogar com o administrador da associação, com quem frequentemente entrava em conflito por considerar a sua visão da escola mais burocrática e empresarial. Dessa forma, nas poucas vezes em que tentei mediar conflitos da equipe de apoio, essa

minha intervenção foi vista como uma ultrapassagem de limites, o que colaborou ainda mais para esse distanciamento.

Apesar disso, eu tinha um excelente relacionamento com os outros funcionários da equipe de apoio e nos diálogos cotidianos discutíamos sobre a associação, a necessidade de organizar o trabalho da equipe pedagógica junto com o da equipe de apoio e outras demandas eventuais do dia a dia. Essas conversas auxiliavam no andamento do trabalho, porém deixavam a desejar no sentido da importância de o psicólogo escolar atuar na formação desses funcionários, reconhecendo-os como educadores e lutando por seu reconhecimento e valorização. Quando fiz o meu estágio acompanhando o trabalho da PA2, pude acompanhar as frequentes reuniões que ela realizava com a equipe de apoio, tanto no sentido de coordenar os seus trabalhos quanto de discutir o PPP, mediar os conflitos que surgiam e realizar a formação desses funcionários pela construção de espaços de diálogo. Dessa forma, percebia que era necessário atuar nesse sentido, porém para mim não foi possível.

O trabalho com as crianças era realizado majoritariamente de forma indireta. Não havia um espaço de atendimento para as crianças e nem uma expectativa da associação como um todo nesse sentido. As ações junto aos professores, pais e funcionários geralmente eram suficientes para atender as demandas, sem a necessidade de uma intervenção direta junto à criança. Isso não significa que não houvesse ações voltadas para ela, mas sim que não existia a concepção de trabalho terapêutico com a criança a fim de solucionar um problema seu e reintroduzi-la na escola. As dificuldades apresentadas eram discutidas junto com professores e pais, buscando formas de o trabalho pedagógico atender a essas necessidades específicas.

Sendo assim, o acompanhamento do desenvolvimento da criança era feito por observações durante as atividades pedagógicas, pelo relato dos professores nos atendimentos com a coordenação e por conversas com os pais sobre a sua compreensão do andamento do trabalho com a criança. As crianças conheciam e eram conhecidas por todos da escola e transitavam pelos seus espaços a fim de explorá-los. Dessa forma, eu tinha um contato frequente com as crianças pelo diálogo e pelo carinho, ainda que não fosse diariamente à sala de aula. Assim, era possível acompanhá-las, me relacionar e me divertir com elas, aprendendo junto e deixando-as guiar essa relação.

Esses eram os momentos mais prazerosos do trabalho. Nessa escola, havia um respeito muito grande à criança, suas falas, opiniões e conjecturas a respeito do mundo. Essa era uma das características da escola que mais parecia saltar aos olhos de quem era

recém-chegado àquele espaço. Ao mesmo tempo, parecia que muito rapidamente todos assumiam para si essa forma de se relacionar com a criança. Se o diálogo entre os adultos nem sempre era respeitoso e compreensivo, a sua postura com as crianças era completamente diferente. Dessa forma, elas tinham garantido o seu direito de apropriar-se do espaço da escola, de contribuir para a sua organização e de construir junto com os adultos a sua experiência educativa.

No meu trabalho, eu não precisava de um espaço específico para o contato com as crianças, porque elas estavam em todos os lugares e eram o foco do trabalho de todos os associados. Elas faziam parte do meu cotidiano desde as observações mais formais em sala de aula, passando pelas reuniões das instâncias, até a hora do cafezinho. Sempre tinha uma disponível para conversar, brincar e aprender junto. Eu buscava manter esse contato principalmente na hora do lanche ou do parque, momentos em que eu podia conversar mais livremente com elas, ficar mais próxima e brincar junto. Nessas horas, era possível discutir sobre algum conflito, ajudar o professor em alguma intervenção ou mesmo bater papo para nos conhecermos e aproximarmos.

O trabalho nas instâncias era mais frequentemente voltado para a atuação no Conselho Pedagógico e no FAAP, com um contato constante com a Diretoria em decorrência das decisões dessas instâncias. No período em que trabalhei na associação, não tentei fazer parte da Diretoria porque entendia que a coordenação, por atuar diretamente no FAAP e no Conselho Pedagógico, acabaria por centralizar muito em si as decisões se fizesse parte também da Diretoria. Ainda assim, o contato com essa instância era diário pela necessidade de executarmos juntos as decisões da assembléia e trabalhar na implementação do PPP.

No Conselho Pedagógico, instância voltada para a discussão e implantação do PPP da escola, os debates eram muito ricos, uma aula de educação. Como essa instância era constituída de representantes de pais, professores, da diretoria e do FAAP, os pontos de vista eram variados. Além disso, participavam pessoas de diferentes formações, nem sempre ligadas à educação, o que proporciona uma diversidade de opiniões. Apesar das reuniões não serem muito frequentes, muitas vezes apenas lidando com os problemas mais urgentes, às vezes podíamos discutir o andamento do trabalho em cada sala de aula, refletindo sobre os projetos realizados por cada professor. Acredito que o meu papel nessa instância era participar desse debate, aprendendo com essa diversidade e tentando dar contribuições a partir do meu olhar. No FAAP, instância voltada para a seleção e avaliação dos funcionários, a minha atuação era constante. Essas reuniões proporcionavam uma

reflexão sobre a associação como um todo: as demandas do trabalho pedagógico, os conflitos entre os associados, a situação financeira da associação, o Plano de Cargos e Salários e a necessidade de mobilização maior dos associados para a participação na sua gestão. Dessa forma, discutíamos a todo momento a necessidade de coerência administrativa e pedagógica na execução do PPP da escola.

Um exemplo dessas discussões aconteceu em um momento em que a associação estava com dificuldades financeiras. Nessa ocasião, alguns membros da Diretoria organizaram com os associados uma comissão para tentar sanar essas dificuldades. Após algumas reuniões, a comissão apresentou as seguintes soluções: corte de gastos por meio de demissão de funcionários (a secretária e a auxiliar de coordenação) e de substituição de professores por estagiários em sala de aula (ao invés de dois professores efetivos por turma, um professor e um estagiário). Essas decisões influenciaram vários debates ao longo do ano. A minha intenção nessas discussões foi buscar refletir junto com essa instância sobre a incoerência dessas soluções com o próprio projeto associativo. A visão de ajuste financeiro por meio de corte de funcionários parecia incongruente com uma associação com um histórico de respeito aos seus profissionais, de dedicação à sua formação e de construção de uma comunidade colaborativa. Parecia-me mais interessante a solução por meio da mobilização dos associados em torno da questão a fim de promover eventos científicos e culturais que pudessem fornecer algum retorno financeiro à associação. Essa escola já tinha tradição de realizar esse tipo de eventos e contava com muitos ex-associados que, se convocados, acredito que se mobilizariam para a manutenção da associação.

Esse debate demonstra como os conflitos de opinião trazem uma série de informações importantes. Primeiro, mostra que, apesar de vários dos membros dessa comissão concordarem com o ideal associativo, nem sempre encontravam formas de resolver os problemas com propostas coerentes com esse ideal. O próprio fazer democrático às vezes encontrava soluções pouco democráticas para as dificuldades apresentadas. Segundo, ilustra como a escola não é isolada organização social, recorrendo a soluções que refletem os ideais que permeiam as esferas maiores de poder. É possível perceber a reprodução da luta de classes e da relação patrão-empregado no contexto associativo. Os pais, enquanto associados pagantes, buscavam reduzir as suas despesas com a associação. Os professores, enquanto associados assalariados, buscavam aumentos salariais. Esse debate nem sempre visava à construção de uma educação de qualidade – que

precisa sim ser acessível aos pais e ao mesmo tempo valorizar financeiramente os professores – voltando-se para interesses pessoais e para a disputa por poder.

Esse exemplo demonstra que a gestão democrática abarca uma diversidade de opiniões, dentre elas posturas mais conservadoras ou mais progressistas, assumindo diferentes inclinações de acordo com as pessoas que se envolvem no debate. Isso às vezes se refletia nas reuniões bimestrais dos pais com os professores, em que os primeiros assumiam uma postura crítica de ataque e exigências, enquanto os segundos assumiam postura defensiva ou de vitimização. Essa polaridade dificultava que ambos enxergassem o fazer associativo, por meio de críticas propositivas e partilha de responsabilidades e poder.

Ao mesmo tempo em que essas eram questões difíceis de ser debatidas, eram conflitos que, ao emergirem, permitiam discussões ricas sobre a sociedade, o fazer democrático e o PPP da escola. Às vezes se tornavam mais exaltadas, transformando-se em atritos que nem sempre respeitavam o direito de diversidade de opinião, porém eram espaços para que esses significados estivessem a todo momento sendo revelados, discutidos e refletidos. Assim, acontecia uma efetiva formação de todos por meio do exercício democrático.

Ao fim de toda essa experiência, acredito que essa proposta educacional tem grande impacto sobre o desenvolvimento das pessoas, sejam alunos, professores, funcionários ou pais. Para mim, foi um aprendizado sobre o fazer democrático: o respeito ao tempo de cada um, a diversidade de opiniões, a necessidade de confiança na possibilidade de mudança, a importância da paciência e da humildade aliadas ao saber quando estabelecer limites e tomar uma decisão. Não foi um processo fácil, o que me mostrou a necessidade de constante reflexão sobre a minha prática, as minhas posturas e, principalmente, as minhas características pessoais que nem sempre me permitiam uma atuação democrática e acolhedora. Entretanto, foi um processo intenso de desenvolvimento e de aprendizagem e uma das experiências mais significativas que já vivi.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)