

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

JACQUELINE MEIRELES

**PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA:
DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE ESTUDANTES**

CAMPINAS

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

JACQUELINE MEIRELES

**PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA:
DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

150.198
M514p

Meireles, Jacqueline

Psicologia crítica e processos participativos na escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes / Jacqueline Meireles. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

288 f.: il.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

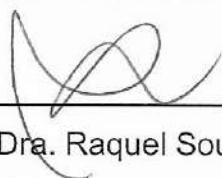
Inclui bibliografia.

1. Psicologia crítica. 2. Democratização da educação. 3. Psicologia escolar. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

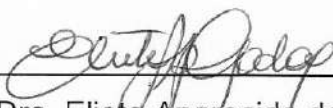
CDD - 22. ed. 150.198

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
JACQUELINE MEIRELES
PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA:
DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE ESTUDANTES

Tese defendida e aprovada em 19 de fevereiro de 2020 pela
Comissão Examinadora



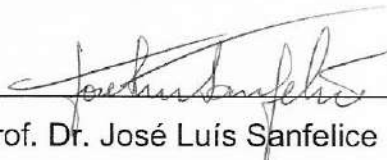
Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



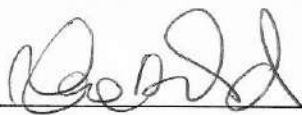
Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profa. Dra. Fernanda Furtado Camargo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Prof. Dr. José Luís Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADACIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Este é um trabalho fundamentalmente coletivo e, por sua própria natureza, não poderia deixar de sê-lo. Muitos foram os que compartilharam da sementeira, da rega, dos cuidados, da poda e agora, com muita alegria, da colheita. Agradeço a Deus, que nos deu a vida e tudo o que somos. Nossa capacidade intelectual, nosso fôlego para organizar as ações e, para além das condições concretas, deu-nos o sentido de todo este trabalho.

Obrigada, família, minha raiz. Maria José e Lívio, meus pais; Fer e Lipe, meus irmãos; e Marcelo, meu cunhado. Obrigada, Felipe Adão, minha mais nova família, você foi a melhor coisa que me aconteceu durante os anos de doutoranda, e não tenho como expressar a gratidão que sinto por toda nossa parceria. Tem muito de você por aqui. Obrigada aos meus companheirinhos de patas, Baró e Lua, pitadinhas de graça e alegria nos meus dias de trabalho intenso.

Raquel Guzzo, minha orientadora águia-leoa, obrigada por compartilhar os voos, as potências e as forças ao longo dessa década que caminhamos juntas. Também, ao grupo de pesquisa GEP-InPsi, meus sinceros agradecimentos. Ana Paula Moreira, minha inspiração que está longe, mas muito perto, Edu Kawamura e Simone Gibran, vocês três me emprestaram suas lutas, paixões e ideias, que agora também são minhas e estão aqui. Mari, Tamires, Juliana, Laura e Larissa, obrigada por deixarem os dias mais leves, acolherem os choros e potencializarem os risos. Carol, Flávia, Lucian, Soraya e demais queridos que passaram pelo

grupo nestes anos, agradeço muito pelas trocas e parecerias. Aos estagiários do ECOAR, principalmente Stela e Helena, que contribuíram mais diretamente para a realização deste trabalho um agradecimento mais que especial.

Aos estudantes, professores, gestores e supervisores da Rede Municipal de Ensino da Região Noroeste, em especial da escola onde este trabalho se desenvolveu. Obrigada por compartilhar da vida cotidiana, do trabalho coletivo, dos sonhos, das ideias e das lutas. Vocês são a alma deste trabalho.

Agradeço aos professores que se disponibilizaram a ler esta pesquisa e contribuir: Ângela Soligo, André Pires, Eliete Godoy, Fernanda Camargo, Fernando Lacerda Jr., Letícia Dellazzana-Zanon, Lilian Dugnani, Mara de Sordi, José Luís Sanfelice, Antonio Euzébios-Filho e, em especial, à minha professora Vera Trevisan, presença constante em bancas e em trocas tão frutíferas. Obrigada a todos!

Contribuíram de forma mais indireta, mas não menos importante meus queridos familiares; amigos da Comunidade Presbiteriana Chácara Primavera; amigas da dança contemporânea; e amigos da vida. Meus sinceros agradecimentos a vocês que compartilharam a vida e foram suporte emocional e espiritual ao longo destes anos.

Finalmente, agradeço à PUC-Campinas e, em especial, à Amélia e à Elaine por todas as instruções e auxílios.

RESUMO

MEIRELES, Jacqueline. *Psicologia Crítica e processos participativos na escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes*. 2020. 289f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2020.

A presente pesquisa insere-se no contexto de defesa da democratização das escolas públicas, enfatizando a importância do protagonismo dos estudantes na construção da educação. Diante dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica Alemã, é discutida a importância de se promover vivências de participação para que crianças e adolescentes reconheçam e construam suas possibilidades de ação na condução da vida cotidiana, desenvolvendo assim, a capacidade de ação. Buscou-se defender a tese de que a ação da Psicologia na escola, balizada por uma perspectiva crítica, contribui para o processo de conscientização, o que pode levar à ampliação da capacidade de ação de estudantes. O método utilizado foi a Pesquisa Ação-Participação. A pesquisadora inseriu-se em uma equipe de psicólogas de um projeto de extensão universitária em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental pelo período de 2015 a 2017. A equipe realizou atividades, tais como assembleias de classe, formações sobre espaços participativos e aplicação de uma escala que avalia a participação na escola na perspectiva dos estudantes. Estas atividades resultaram em materiais que foram objetos de análise, tais como diários de campo, atas de assembleia de classe, e resultados da escala aplicada. Deste material, concluiu-se que a construção de espaços que permitam aos estudantes exercitar poder de influência é de extrema importância se vislumbramos uma escola mais democrática e o desenvolvimento de pessoas capazes de participar da vida política.

Palavras-Chave: Psicologia Crítica Alemã; participação; condução de vida cotidiana; capacidade de ação; Psicologia Escolar

ABSTRACT

MEIRELES, Jacqueline. *Critical Psychology and participatory processes in school: developing students' agency*. 2020. 289p. Thesis (Doctorate in Psychology) - Pontifical Catholic University of Campinas, Life Sciences Center, Graduate Program in Psychology, Campinas, 2020.

This research is inserted in the context of the defense of public schools' democratization, emphasizing the importance of students' protagonism in the construction of education. In view of the theoretical grounds of Cultural-Historical Psychology and German Critical Psychology, it is discussed the importance of promoting participation experiences for children and adolescents to recognize and build their possibilities of action in the conduct of everyday life, thus developing their agency. We sought to defend the thesis that the action of Psychology in school, guided by a critical perspective, contributes to the process of awareness, which can lead to the expansion of students' agency. The method used was Participatory Action Research, the researcher was part of team of psychologists in a university extension project in a Municipal Elementary School between the years of 2015 to 2017. The team carried out activities such as class assemblies, training on participatory spaces and the application of a scale that evaluates participation in the school from the perspective of the students. These activities resulted in materials that were objects of analysis, such as field diaries, class assembly minutes, and results of the applied scale. From this material, it was concluded that the construction of spaces that allow students to exercise power of influence is of utmost importance if we envisage a more democratic school and the development of people capable of participating in political life.

Keywords: German Critical Psychology; participation; conduct of everyday life; agency; school Psychology.

RESUMEN

MEIRELES, Jacqueline. *Psicología Crítica y procesos participativos en la escuela: desarrollando la capacidad de acción de los estudiantes*. 2020. 289p. Tesis (Doctorado en Psicología) - Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2020.

Esta investigación se inserta en el contexto de la defensa de la democratización de las escuelas públicas, enfatizando la importancia del protagonismo de los estudiantes en la construcción de la educación. En vista de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural y de la Psicología Crítica Alemana, se discute la importancia de promover experiencias de participación para que los niños y adolescentes reconozcan y construyan sus posibilidades de acción en la conducción de la vida cotidiana, desarrollando así la capacidad de acción. Buscamos defender la tesis de que la acción de la Psicología en la escuela, guiada por una perspectiva crítica, contribuye al proceso de concientización, lo que puede conducir a la expansión de la capacidad de acción de los estudiantes. El método utilizado fue la Investigación Acción-Participación, el investigador formó parte de un equipo de psicólogos de un proyecto de extensión universitaria en una escuela primaria municipal para el período 2015-2017. El equipo llevó a cabo actividades como asambleas de clase, capacitación en espacios participativos y la aplicación de una escala que evalúa la participación en la escuela desde la perspectiva de los alumnos. Estas actividades dieron como resultados materiales que fueron objeto de análisis, tales como diarios de campo, actas de asambleas de clase y resultados de la escala aplicada. A partir de este material, se concluyó que la construcción de espacios que permitan a los estudiantes ejercer el poder de influencia es de suma importancia si se contempla una escuela más democrática y el desarrollo de personas capaces de participar en la vida política.

Palabras clave: Psicología Crítica Alemana; participación; conducción de vida cotidiana; capacidad de acción; Psicología Escolar.

Sumário

Prólogo	12
Introdução.....	14
Capítulo 01 - Fundamentação teórica.....	23
Parte 01: O Poder na América Latina: sobre Democracia, Participação, Colonização e Ditaduras.....	24
1.1. Democracia e participação	24
1.2. (Des)colonização e América Latina.....	31
1.3. Brasil: alguns marcos históricos e situação atual da Democracia.....	39
Parte 02: O papel da escola na democratização da sociedade	49
2.1. Escola antes e durante a ditadura militar no Brasil.....	49
2.2. A escola pós ditadura: um instrumento para democratização da sociedade?	53
2.3. Psicologia escolar e participação	59
2.4. Desenvolvimento humano e a educação escolar.....	64
Parte 03: Da crítica à Psicologia à Psicologia Crítica Alemã	67
3.1. A crítica da psicologia.....	67
3.2. Situando a PCA: contextos históricos e sociais	72
3.3. Críticas da PCA à Psicologia Tradicional	77
3.4. Fundamentos e conceitos da PCA	79
Capítulo 02 - Método.....	89
2.1. Fundamentos Metodológicos.....	90
2.2. Considerações Éticas	95
2.3. Contexto.....	97
2.4. Cenário.....	101
2.5. Participantes.....	102
2.6. Costurando os (complexos) caminhos de nossa presença em campo.....	102

2.7. Instrumentos e Fontes informação.....	114
2.8. Análise dos resultados	119
Capítulo 03 – Resultados e discussão.....	124
3.1. Participação requer (re)conhecer possibilidades de ação	125
3.2. Participação requer ampliar a capacidade de ação.....	127
3.3. Participação requer disposição dos estudantes	144
3.4. Participação requer democratização da escola	180
3.5. Ações e mediações da Psicologia	201
Capítulo 04 – Considerações Finais	226
4.1. Saídas e bandeiras	227
4.2. Por uma infância descolonizada e participativa.....	234
Referências	239
Anexos.....	257

Índice de Figuras

Figura 1: Relação indivíduo/sociedade numa perspectiva sociológica.	83
Figura 2: Níveis de mediação Estrutura Social-Ação dos sujeitos.	85
Figura 3: Gráfico comparativo pontuação de Campinas x pontuação máxima no BCI- 100.	98
Figura 4: Linha do tempo das atividades do Campo	103
Figura 5: Desenho da pesquisa.	104
Figura 6: Ciclo de assembleias de classe	106
Figura 7: Conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos	126
Figura 8: Atitudes desejadas ou não em uma assembleia.....	129
Figura 9: Distribuição de temas de assembleias ao longo dos três anos	138
Figura 10: Distribuição do poder de decisão na escola segundo a perspectiva de estudantes	145
Figura 11: Frequência de ocorrência dos itens na escola	181

Índice de Tabelas

Tabela 1: Atividades realizadas em 2015	108
Tabela 2: Atividades realizadas em 2016	111
Tabela 3: Atividades realizadas em 2017	113
Tabela 4: Materiais disponíveis para análise	114
Tabela 5: Registros disponíveis por atividade realizada.....	118
Tabela 6: Atitudes que os estudantes desejam nas assembleias	130
Tabela 7: Atitudes que os estudantes não desejam nas assembleias	133
Tabela 8: Concepções dos estudantes sobre a participação	147
Tabela 9: Ações dos estudantes que favorecem/dificultam a participação.....	157
Tabela 10: Estruturas e dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação de estudantes.....	183
Tabela 11: Ações da Psicologia na promoção da participação de estudantes	202
Tabela 12: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 01..	218
Tabela 13: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 02..	221
Tabela 14: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 03..	223

Índice de Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	258
Anexo 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	259
Anexo 3: Termo de Consentimento de uso de Banco de Dados.....	260
Anexo 4: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	261
Anexo 5: Cartilha “Participar da minha escola”.....	264
Anexo 6: Escala de Participação dos Estudantes.....	273
Anexo 7: Ata dos combinados de Assembleia de classe.....	274
Anexo 8: Atas de Assembleia de Classe.....	275
Anexo 9: Exemplo de página do relatório – Atlas TI.....	276
Anexo 10: Análise das atas de combinados.....	278
Anexo 11: Protocolo de análise das atas de assembleias.....	283

Prólogo

Saídas e Bandeiras

Milton Nascimento e Fernando Brant

O que vocês diriam dessa coisa que não dá mais pé

O que vocês fariam pra sair dessa maré?

O que era pedra vira corpo

Quem vai ser o terceiro a me responder?

Andar por avenidas enfrentando o que não dá mais pé

Juntar todas as forças pra vencer essa maré

O que era pedra vira homem

E um homem é mais sólido que a maré

...

Então, a gestora comentou que as assembleias de classe eram um espaço muito importante para que os alunos fossem mais ouvidos, e por um tempo discutimos sobre a viabilidade de se voltar a esta prática. Alguns professores disseram que nas experiências passadas, as assembleias não funcionavam porque não havia participação, e os alunos ficam conversando entre si, falando ao mesmo tempo, não possibilitando um espaço de diálogo. (Diário de Campo – 06/10/2014).

Estamos num momento delicado de nossa inserção na escola. Hoje reforçou-se a sensação que venho tendo, de que a orientadora pedagógica (OP) está tão sobrecarregada que não tem mais cabeça para qualquer proposta que apresentarmos. Nossas idas à sala dela para conversar têm um sentido de preparar nossas atividades para este semestre, mas já estamos entrando em maio e apenas hoje tivemos nosso primeiro contato com os alunos. Sinto que nossa capacidade de ação está limitada, e que por uma condição que vem de cima, o cotidiano na escola neste momento está à beira do caos. Mas a partir dos fundamentos da psicologia da

libertação, devo olhar para esses limites buscando a ação-limite, o que pode ser feito pra que essa situação promova o desenvolvimento das pessoas e não as adoença. Acredito que neste sentido, esse é um momento sem igual para a conscientização de pais e professores, para a organização para a luta e o fortalecimento dos espaços democráticos. Falar em Assembleias de classe num momento em que a escola vai bem talvez não faça tanto sentido aos alunos quanto propor isso agora. Assim, vamos buscando as brechas e tentando auxiliar na superação destas dificuldades. [...] A OP disse que todas as escolas estão se reunindo para discutir o Plano Municipal de Educação, e que esta é mais uma tarefa burocrática que tem de fazer, para “eles falarem que consultaram a gente”, mas que na verdade não serviria de nada. A impressão que tenho é que estes espaços democráticos da escola estão totalmente desarticulados, pois, por exemplo, para a reunião de amanhã, eles têm que discutir 20 tópicos pré-determinados e possivelmente para encaixar as questões nestes tópicos, deixarão de relatar o que os pais têm levantado nas reuniões da Comissão Própria de Avaliação, por exemplo. Enfim, na quarta-feira que vem haverá outra reunião, e nós poderemos estar presentes para ver como isso está sendo desenvolvido. [...] Então dissemos que hoje gostaríamos de nos apresentar aos alunos e a OP disse que já elegeram professores representantes de cada sala, e gostaria que realizássemos as assembleias em presença deles. Fiquei surpresa e feliz de ver que apesar de estar tão sobrecarregada ela levou a sério a questão das assembleias e já mobilizou os professores para se responsabilizarem pelas salas. (Diário de Campo – 29/04/2015)

Introdução

Há pouco mais de cinco anos, uma estudante de mestrado escrevia o relato que abre este trabalho. Em meio a uma crescente crise política, e uma recém aprovada Política Nacional de Participação Social, a experiência de ouvir de uma educadora sobre a impossibilidade da manutenção de espaços de participação na escola devido à não participação dos estudantes tomou sentidos bastante antagônicos. Por um lado, uma grande demanda pela participação, um país que parecia avançar em meio a constantes tropeços no sentido de uma democratização. Por outro, a escola, espaço propriamente responsável pela educação – condição para o acesso a direitos civis, políticos e sociais (Saviani, 2011) – parecia esperar que seus estudantes viessem “prontos” para participar, deixando de lado sua função educativa e uma de suas finalidades, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “preparo para o exercício da cidadania” (Lei nº 9.394, 1996).

O segundo trecho, escrito pela mesma mestranda já em 2015, revela uma escola que passa por inúmeros desafios, mas já se mobiliza para a ampliação da participação de diferentes atores, ainda que de forma fragmentada. Essas cenas expressam momentos cruciais para a idealização da presente pesquisa. Eu, autora dos diários, fazia parte de um projeto de extensão, que nosso grupo de pesquisa¹ iniciou em 2014 em resposta a uma solicitação realizada pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada que atua na região da PUC-Campinas: o Projeto ECOAR² (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) (Guzzo et al. 2019).

O início do projeto coincidiu com minha entrada no mestrado e pude me inserir em uma das escolas participantes, onde permaneci até 2017. O problema da violência na escola

¹ Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação.

² O projeto insere psicólogas pós-graduandas e estagiários do quinto ano de Psicologia em escolas municipais, com vistas a acompanhar o desenvolvimento de crianças e adolescentes construindo ações para o enfrentamento à violência.

borbulhava em minha cabeça após ter desenvolvido dois projetos de iniciação científica³ no mesmo grupo de pesquisa sobre a temática e, por isso, decidi aprofundá-la na dissertação. Sob o título “Ecos da violência: a perspectiva dos estudantes de uma escola pública” (Meireles, 2015), o trabalho analisou informações construídas pela equipe do projeto ECOAR. O objetivo da dissertação foi compreender como os estudantes de uma escola pública vivenciam a violência cotidianamente na escola, identificando quais tipos de violência estão presentes, quais os sentidos que se constroem sobre ela⁴ e, por fim, traçando algumas diretrizes para um programa de enfrentamento à violência. Ao conversar diretamente com os estudantes, identificamos que um dos motivos para a propagação da violência na escola é a falta de espaços que possibilitem sua participação nas decisões da escola e construção coletiva de regras. Alheios às decisões que lhes afetam, os estudantes tendem a desacreditar dos encaminhamentos dados pela escola às situações de violência, sentindo-se desprotegidos (quando são vítimas) ou autorizados a agir de forma violenta (quando são agressores). Além disso, a falta de participação se soma ao sentimento de não pertença à comunidade escolar, favorecendo atos de depredação deste espaço e atitudes de hostilidade para com colegas, professores e funcionários, em geral. Outra questão levantada foi a forma não dialógica de resolução dos conflitos, tanto entre estudantes, como na relação da escola com estes. Essa ausência do diálogo não apenas fragiliza as relações, mas faz com que a agressão assuma um valor instrumental importante, visto que representa, muitas vezes, o meio pragmaticamente mais efetivo do qual se dispõe para alcançar determinado objetivo.

Essa questão, infelizmente, não é um problema exclusivo da escola. Como importante parte constitutiva das relações sociais, ela reproduz uma questão séria de nossa sociedade:

³ “O primeiro: “A violência e o desenvolvimento da criança: uma história de vida”, buscou compreender como as situações-limite vivenciadas por uma criança se relacionavam com seu processo de desenvolvimento, nas mais variadas dimensões (Meireles et al., 2014). O segundo, intitulado “Violência e Escola: Uma Análise à Luz do Conceito ‘Situação-Limite’” identificou como a escola lida e encaminha questões cotidianas de violência (Meireles et al., no prelo)

⁴ Para uma síntese desses resultados, ver Meireles e Guzzo (2019).

vivemos em uma democracia anunciada, mas poucos são os sujeitos que participam verdadeiramente da construção da sociedade, deixando ao poder dominante um caminho aberto para que as escolhas sejam feitas conforme a *sua* vontade e, quase sempre, *contra* a vontade da maioria da população (Guzzo, 2014). A não participação, no entanto, não deve ser explicada por características individuais dos sujeitos. Em uma perspectiva coerente com os fundamentos da dialética, é preciso superar esta aparência que apenas mascara a verdadeira natureza do problema, que tem sua origem no modo de produção social. Se, por necessidade estrutural, a sociedade capitalista apresenta a desigualdade entre os homens, é essencial que o poder se concentre nas mãos dos poucos que detêm os meios de produção (Tonet, 2002). Por nossos pressupostos ontológicos e pela compreensão do desenvolvimento humano como decorrência da *aprendizagem* (Vigotski, 2000), postulamos que a participação, como exercício que demanda o uso das funções psicológicas superiores, deve ser aprendida. Sendo a escola um espaço de grande potencialidade para esta aprendizagem, evidencia-se o *interesse* dos detentores do poder em seu sucateamento e sua transformação em um espaço infértil, que apenas colabora para a passividade da população (Saviani, 2011).

Essas compreensões se consolidam ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho, em um cenário político convulsivo, permeado por constantes mudanças que acabaram por reconfigurar, completamente, o próprio sentido da escrita. Qualquer leitor minimamente atento às tensões políticas do Brasil de 2016 a 2019 compreende o que quero dizer. A presente pesquisa foi, inicialmente, idealizada em um cenário relativamente propício, mas em que as discussões a respeito da democratização do ensino se concentravam, majoritariamente, em ambientes específicos de luta e produção acadêmica ligada à área. As políticas educacionais ainda postulavam a gestão democrática como horizonte e a justificativa primeira para a realização deste trabalho relacionava-se ao fato de os estudantes quase não serem diretamente referidos nestas políticas, que priorizavam a participação dos adultos: professores e familiares

(Carvalho et al., 2018). Desde então, uma infindável sequência de eventos políticos reestruturam o cenário: o *impeachment* inconstitucional da então presidenta Dilma Rousseff; as ocupações nas escolas pelo movimento estudantil; as políticas de cortes de gastos e as reformas impostas pelo governo de Michel Temer e a recente eleição de um político declaradamente apoiador da Ditadura Militar, com projeto de governo bastante contrário às propostas de democratização. As ações políticas tomadas desde então extinguem importantes canais de participação popular e a própria Política Nacional de Participação Social supracitada, pelo Decreto n. 9.759 (2019).

No âmbito da Educação, especificamente, em meio à imposição de ainda mais cortes no financiamento à educação, uma das poucas propostas governamentais tem sido a implementação das Escolas Cívico-Militares, inaugurada pelo Decreto Nº 10.004 (2019). A partir de uma adesão voluntária, estimulada pelo atrativo dos recursos financeiros e das promessas de melhorias de questões como a violência e infraestrutura (ver Art.4º incisos VIII e IV), a política visa implementar 216 escolas cívico-militares em todo o país até 2023. Mirando escolas públicas em localidades marcadas pela vulnerabilidade social, o programa foca no “desenvolvimento de *bons comportamentos* e atitudes do aluno” (Art.4º inciso V, destaque nosso). A definição do que é um comportamento “bom”, bem como as consequências de um comportamento considerado “ruim”, ao que parece, são deixadas aos critérios dos militares que realizarem a gestão da escola.

Neste cenário, a temática da democratização toma conta de diferentes encontros, simpósios, congressos, números de revista, e outras ações no âmbito acadêmico. Por um lado, tivemos a oportunidade de desenvolver a presente pesquisa em constante diálogo com colegas da academia mobilizados em torno da temática, pensando e repensando as possibilidades de ação para a resolução dos problemas das escolas públicas brasileiras a partir de medidas democráticas. Por outro lado, a tentativa de construção e defesa de uma tese tão propositiva se

constituiu como uma vivência altamente dramática permeada por momentos de crise, desânimo, raiva, mas também de “paixão e fé, faca amolada”⁵. Pois, no lugar de avançar a gestão democrática para os estudantes, retrocedemos ao momento de ter que defender a importância da gestão democrática. Sendo assim, de forma ainda mais urgente é preciso “amolar a faca” de nossas construções teórico-metodológicas enquanto profissionais e pesquisadores da Psicologia, no sentido de apontar a importância da vivência de experiências democráticas para o desenvolvimento de pessoas capazes de resolver conflitos de forma dialógica, bem como propor e participar da organização da sociedade em que vivem.

Esse movimento, no entanto, não se reduz à realização de uma pesquisa. É importante afirmar que o presente trabalho está inserido em um projeto maior, que aglutina diferentes pesquisas do grupo “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação”, da PUC-Campinas. Intitulado “Descolonizando a Psicologia: processos de participação na escola e comunidade”, o “projeto-mãe”, conforme denominamos interiormente no grupo tem por objetivo:

Identificar e analisar formas de participação social e política de diferentes segmentos da população envolvendo comunidades, movimentos sociais e escolas diante de situações vividas no cotidiano, além de compreender maneiras de buscarem satisfação de suas necessidades de sobrevivência e razões para a não participação. (Guzzo, 2014, p. 14).

Para alcançar estes objetivos, as atividades de pesquisa e extensão que se organizam no âmbito do grupo se complementam em busca da construção de um referencial teórico e metodológico substancial para a superação dos problemas decorrentes das desigualdades sociais e processos de colonização.

⁵ Citação da música “Fé cega, faca amolada”, composta por Milton Nascimento e Ronaldo Ribeiro e lançada em 1975.

Para tanto, buscamos nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica Alemã os delineamentos necessários para a argumentação que buscamos desenvolver. Ao revelar o desenvolvimento humano como um processo que se organiza a partir da apropriação cultural em relações intersíquicas, para então se constituir como função intrapsíquica, Vigotski (2018) lança os alicerces para compreendermos a natureza social humana. Já a Psicologia Crítica Alemã, compartilhando destes pressupostos ontológicos, lança luz a respeito da ação humana, ao postular que, por meio da ação coletiva, podemos ampliar nossas possibilidades de ação, modificando as condições que estruturam nossa vida cotidiana.

Assim, este trabalho toma por objeto a contribuição que a Psicologia pode oferecer no sentido da democratização da sociedade, ao construir fundamentos e práticas capazes de fazer a crítica às atuais condições sociais e que apontem para a imprescindibilidade da participação no desenvolvimento da capacidade de ação. Tendo em vista a importância da escola no cotidiano de desenvolvimento de crianças e adolescentes, tomamos essa instituição como cenário de nossas ações. Ao longo de todo o trabalho, buscamos desvelar o que significa construir um espaço democrático e participativo em uma escola pública de periferia no Brasil e a potência de se ter crianças situadas nesses contextos construindo coletivamente sua capacidade de ação, de forma mais generalizada. O maior desafio, nesse sentido, é construir teoricamente uma análise que esteja à altura dessa realidade: como ler este processo com lentes descolonizadas, bem articuladas, profundas, etc. Certamente não pudemos alcançar a totalidade deste desafio, mas a busca por essa construção foi encarada como responsabilidade ético-política e científica.

A presente pesquisa organizou-se a partir de 2015, quando iniciamos a realização de assembleias de classe com estudantes do 6º ao 9º ano em uma das escolas participantes do Projeto ECOAR. Em conformidade com os pressupostos metodológicos da Pesquisa Ação-Participação (Fals Borda, 2015) desenvolvemos com os atores escolares (principalmente

estudantes, professores e gestão) uma metodologia para a realização das assembleias. Esta metodologia envolve a construção de combinados de funcionamento, discussão de problemáticas relacionadas ao cotidiano escolar, registros em atas e encaminhamentos.

Esse processo foi organizado em três momentos: o “projeto piloto”, em 2015, quando realizamos as primeiras assembleias de forma mais experimental; “firmando estacas”, em 2016, quando organizamos uma escala em que os estudantes avaliavam a participação na escola a partir de sua perspectiva e, ao discutir com eles os resultados, identificamos a necessidade de informação a respeito dos espaços participativos garantidos pela legislação. Além disso, seguimos na realização das assembleias e organização coletiva dos encaminhamentos. Já em 2017, momento que denominamos “efetivando a participação”, organizamos uma cartilha denominada “participar da minha escola” (Meireles et al., 2017), que mediou a discussão com estudantes e professores a respeito dos espaços participativos, como resposta à sua solicitação no ano anterior. As assembleias continuaram sendo realizadas com as turmas e, ao final do ano, reaplicamos as escalas para fins de comparação a respeito das mudanças na perspectiva dos estudantes. Para realizar uma comparação mais precisa, apenas as respostas de estudantes que participaram das duas aplicações foram consideradas.

A partir desta inserção, a presente pesquisa busca defender a tese de que **a ação da Psicologia na escola, balizada por uma perspectiva crítica, contribui para o processo de conscientização, o que pode levar à ampliação da capacidade de ação de estudantes.** Para tanto, nosso **objetivo geral** consiste em apresentar evidências de como os espaços de participação na escola, mediados pela Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre as razões envolvidas nos problemas cotidianos que enfrentam na escola, trazendo mudanças à sua capacidade de ação. Como **objetivos específicos**, buscaremos:

- 1) Avaliar o conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos

2) Conhecer e analisar as formas organização, pautas e encaminhamentos propostos pelos estudantes nos espaços de participação

3) Identificar quais são as ações e concepções dos estudantes que favorecem e quais dificultam sua participação efetiva na organização do cotidiano escolar

4) Identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes

5) Apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação destas dificuldades

Para a formulação de nossa argumentação, organizamos nossos fundamentos teóricos em três partes. A primeira, denominada “O Poder na América Latina: sobre Democracia, Participação, Colonização e Ditaduras” introduz o processo histórico e social que constitui a democracia brasileira. Para isso, discutimos a respeito da democracia de forma mais conceitual, apontamos seu desenvolvimento em diferentes localidades e tempos históricos e as contradições em torno da participação popular. Também discutimos o processo de colonização da América Latina, e como o poder foi utilizado para dominação dos povos latino-americanos, impedindo ou dificultando sua inserção como co-criadores da realidade social, o que demarca a manutenção de situações de exclusão social, econômica e política. Por fim, abordamos mais especificamente a história do Brasil e sua relação com a participação popular, trazendo também elementos que constituem os contextos e contradições atuais.

A segunda parte de nossos fundamentos, denominada "O papel da escola na democratização da sociedade", conforme explicita o título, discute a relação entre escola e democracia. Parte-se de uma recuperação histórica da escola antes e durante a ditadura militar brasileira, seguindo para a contextualização das políticas de organização escolar pós-ditadura. Em seguida, há uma introdução da relação da Psicologia escolar com a participação e finaliza-se com uma discussão a respeito do desenvolvimento humano e a educação escolar.

A última parte, "Da crítica à Psicologia à Psicologia Crítica Alemã" dedica-se à explanação dos fundamentos teóricos da Psicologia que organizam nossa análise da realidade. Se as outras partes apresentam elementos da realidade social que caracterizam as "possibilidades de ação", nesta parte são discutidos os conceitos relacionados à capacidade de ação humana. Para isso, apresenta elementos da crítica à Psicologia hegemônica, introduz os contextos históricos da formulação da Psicologia Crítica Alemã (PCA) e, enfim, sintetiza os conceitos utilizados em nossa pesquisa.

O percurso realizado no campo ao longo dos anos de nossa inserção no Projeto ECOAR foi materializado em diários de campo, atas e resultados das escalas, que consistem nas fontes de informação analisadas neste trabalho. Com a ajuda do Software Atlas TI para a realização da análise dos materiais, construímos categorias em resposta a cada objetivo que nos propusemos a realizar neste trabalho. Desta forma, a exposição dos resultados segue a ordem dos nossos objetivos específicos, apresentando uma discussão que responde ao objetivo geral e, por fim, considerações finais que arrematam a defesa de nossa tese.

**Capítulo 01 -
Fundamentação teórica**

Parte 01: O Poder na América Latina: sobre Democracia, Participação, Colonização e Ditaduras

Nesta parte inicial, lançamo-nos a explorar um terreno “fora de casa”: o campo de batalhas que conhecemos por “Ciência Política”, tão amplo e complexo, que pode levar o viajante desatento a se perder. Sob esse risco, nos esforçamos para costurar alguns fios da história e do pensamento imprescindíveis para situar a presente pesquisa, tendo em mente que é exatamente neste campo que a Psicologia se posiciona. A fim de apresentar os elementos que se articulam, compondo a realidade atual da (não) participação política no Brasil e, mais especificamente, nas escolas públicas, organizamos esta primeira parte em três itens: no primeiro, recuperamos discussões sobre a Democracia e o lugar da participação, apresentando sua origem e algumas de suas redefinições históricas. No segundo, discutimos sobre o poder Econômico, o processo de colonização da América Latina e suas heranças de desigualdade; no terceiro, buscamos caracterizar a Democracia no Brasil, com sua história de Golpes e Ditadura e os desafios atuais.

1.1. Democracia e participação

Democracia, o “governo do povo”, é um sistema político fundamentado na ideia de que as pessoas são fundamentalmente iguais, independentemente de seu *status* social, e potencialmente capazes de governar a si próprias, buscando o bem comum (Dahl, 2012; Vita, 2007). Ao valorizar o humano e posicioná-lo como um ser de direitos intrínsecos, a retórica democrática revestiu-se de tamanha popularidade, que mesmo regimes mais autoritários reivindicam para si algum direito ao título de “democrático” e, em diversos casos, sua aspiração passou a ser o único tema que unifica opiniões opostas (Dahl, 2012; Wood, 2003). Isso é possível, pois com suas substanciais transformações ao longo da história o significado de

democracia dissolveu-se de tal forma que “atualmente não é tanto um termo de significado restrito e específico, quanto um vago endosso de uma ideia popular” (Dahl, 2012, p. 3). Para compreender essas transformações diante da extensa produção sobre a temática, não realizamos uma revisão sobre a produção, mas utilizamos como principal fonte o livro “A Democracia e seus Críticos” de Robert Dahl. Esta produção faz uma síntese didática e simplificada de um processo tão complexo, iniciando pelas origens da democracia, que se localizam na antiguidade clássica, a partir das experiências greco-romanas, e discutindo suas transformações até as concepções modernas.

A primeira experiência democrática de que se tem registro teve como cenário a cidade/Estado de Atenas, por volta do ano 500 a.C., quando Clístenes, convencionalmente chamado “pai da democracia”, assumiu o comando da cidade e realizou uma série de reformas, ampliando os direitos de participação política a todos os homens livres nascidos em Atenas, os cidadãos (Blackwell, 2003). Embora pouco expressivos em termos de extensão territorial e população, os atenienses construíram uma experiência que, segundo Dahl (2012), se configurou como a primeira transformação democrática: do governo de poucos ao governo de muitos, deixando, assim, uma imensurável influência na história da humanidade.

Segundo Blackwell (2003), para se tornar cidadão em Atenas era preciso ser homem, livre, maior de 18 anos e filho de atenienses, o que excluía a maior parte dos habitantes da cidade. No entanto, mesmo neste corpo restrito, o conceito de cidadania ateniense trouxe grandes avanços, à medida que homens de diferentes classes sociais desfrutavam da igualdade perante a lei (isonomia) e do direito a se pronunciar publicamente com igualdade de tempo e sem ser interrompido (isegoria) (Dahl, 2012). Esse direito era principalmente exercido no espaço das assembleias, a mais importante instituição da democracia ateniense, que consistia em reuniões em que os homens ouviam uns aos outros, discutiam e votavam a respeito dos mais diversos assuntos como festividades, questões religiosas, questões financeiras, decretos e, até

mesmo, decisões de guerra (Blackwell, 2003). A participação direta nas assembleias possibilitou que os trabalhadores limitassem o poder de exploração dos mais ricos, de forma que a liberdade política trouxe mudanças na desigualdade econômica (Wood, 2003). Blackwell (2003) aponta que, para garantir que todas as classes sociais estivessem presentes nas assembleias posicionando-se conforme seus interesses, era paga uma quantia aos trabalhadores que podiam, assim, deixar de trabalhar nos dias de reunião e ter seu pão garantido.

Dessa experiência mais local e de participação direta, a democracia passou por uma segunda transformação, quando se organizou na cidade-Estado de Roma, que ao conquistar a península italiana e, posteriormente, grande parte da Europa e do Mediterrâneo, expandiu seus limites e transferiu a ideia de democracia na cidade-Estado para o Estado nacional, configurando o republicanismo aristocrático. A mudança de escala deu origem a um complexo de instituições políticas que, perpassando o tempo, se mantiveram e se adaptaram caracterizando o que conhecemos hoje por democracia. Esta reconfiguração manteve pressupostos comuns aos da democracia grega, tais como a concepção de que o homem é por natureza um ser social e político, as virtudes que um bom cidadão deveria ter para se construir uma boa república, o conceito de isonomia, etc. No entanto, na doutrina republicana aristocrática se desconfiava mais da virtude do povo e maior atenção era voltada às possibilidades do povo ou seus líderes se corromperem, principalmente pelas diferenças de interesse que se instalavam nos grupos sociais antagônicos. O medo do poder na mão das majorias estabelecia a necessidade de que se criassem mecanismos de equilíbrio de interesses, de forma que o povo, a aristocracia e a monarquia pudessem atuar, cooperativamente, com vistas ao bem de todos. Isso limitou a possibilidade de participação popular, e sua função passou a ser não a de governar, mas a de escolher bons líderes. Desta forma, dada a extensão territorial da República romana e a impossibilidade de os cidadãos, que moravam em regiões mais

distantes comparecerem às assembleias de Roma, o problema da participação nesta modalidade democrática não foi solucionado (Dahl, 2012).

Nos séculos XVII e XVIII, a tradição republicana foi reformulada, remodelada e reinterpretada na Inglaterra e nos EUA (Estados Unidos da América), dando origem ao republicanismo democrático. Nesta versão, a desconfiança não é tão voltada ao povo, mas a seus líderes, a oligarquia ou aristocracia e a forma de evitar o acúmulo do poder nas mãos de poucos foi estabelecer não um governo misto, como na república aristocrática, mas a separação constitucional e institucional, dividindo o poder em três: o legislativo, o executivo e o judiciário. Além disso, foi desenvolvida a ideia de representação, tida como uma das grandes descobertas dos tempos modernos e recebida com grande entusiasmo pelos filósofos e cientistas políticos, tendo em vista que deu uma solução ao problema do tamanho dos Estados democráticos. No entanto, a complexidade das instituições da democracia representativa teve como consequência tamanho distanciamento do *demos* do governo, que passou a ser questionado se, de fato, era possível ser chamada democracia (Dahl, 2012).

Recorremos de forma breve a essas experiências para demonstrar que as tentativas históricas de desenvolvimento democrático sempre criam novas problemáticas e desafios, ao tentarem solucionar questões em torno da participação. Algumas dessas tentativas, como as que exemplificamos aqui, são mais ligadas à tradição ocidental, que enfatizou a escrita e sistematização das informações históricas, mas a organização democrática esteve presente, também, em inúmeras comunidades não ocidentais. Como experiências tão diversas podem ser classificadas com o mesmo adjetivo: “democrático”? Dahl (2012) aponta que, onde existe o que denominou Princípio Forte da Igualdade, ou seja, a crença de que membros de *determinado grupo* são igualmente dignos e capazes de governar, a tendência é de se criar uma forma de governo com características democráticas *em seu meio*. Desta forma, o Princípio Forte não é, necessariamente, ampliado: há experiências em que se aplicou a um grupo muito restrito, como

no caso de Atenas, que excluiu mulheres, metecos⁶ e escravos. A questão que guiou diferentes experiências democráticas seria, não a existência do Princípio Forte, mas a quem ele se aplica, ou seja: quem são as pessoas qualificadas para compor o *demos*?⁷

Na ausência do Princípio Forte da Igualdade, há inúmeras concepções antidemocráticas, como a ideia de guardiania. Dahl (2012) reconhece essa ideia nas obras de pensadores de diferentes matrizes e tempos históricos como, por exemplo, Platão, Confúcio, B. F. Skinner e, em uma versão diferente, pelo marxismo leninista. Como uma das maiores rivais da democracia, a ideia da guardiania consiste, conforme expressa Dahl, na compreensão de que o povo não teria (por diferentes motivos, conforme a visão de homem que se tem), a capacidade de defender seus próprios interesses, de forma que o melhor governo possível seria o de um guardião, aquele que detém o conhecimento sobre o que é melhor para o povo. Em Platão, o guardião é o que tem o conhecimento da ciência política; para Confúcio, que exerceu grandes influências nas formas asiáticas de governo, o guardião seria o sábio, conhecedor da moral, política, pedagogia e religião; na concepção leninista, o governo dos guardiões seria transitório e consistiria em uma vanguarda intelectual que conduziria o povo à revolução, e, posteriormente, à verdadeira democracia; mais atualmente, em Skinner, conforme ideias de *Walden Two*, o guardião é o psicólogo moderno, que detém o conhecimento sobre a ciência do comportamento e dela pode dispor para exercer controle sobre as pessoas. Uma infinidade de outros exemplos poderia ser dada na concepção da guardiania, mas em suma, gostaríamos de destacar que, ao se aprofundar no estudo de determinada ciência, esses teóricos se veem como

⁶ Estrangeiro que possuía permissão para residir na antiga Atenas.

⁷ Essa questão será respondida a partir da visão de homem que se tem. Por exemplo, para os cristãos Puritanos do século XVII na Inglaterra, influenciados pelas doutrinas calvinistas, o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, e Jesus, seu filho, morreu em lugar de todos: ricos e pobres, homens e mulheres, escravos e livres. Desta forma, todos são revestidos de dignidade e chamados a aprender a cumprir sua vocação no mundo, exercendo governo sobre a Igreja e a sociedade (Lopes, 1995). Essa compreensão fez com que se engajassem na luta pela ampliação da participação de todas as pessoas no governo, contribuindo para a derrubada da Monarquia e a criação de uma República na Inglaterra e, posteriormente, quando fugiram para a América do Norte, influenciando o estabelecimento da democracia nos EUA (Dahl, 2012).

uma vanguarda, que necessita guiar o povo, desacreditando nas possibilidades de seu desenvolvimento para uma participação consciente na construção da sociedade e assumindo uma posição paternalista.

Como vimos, a desconfiança com relação ao povo e sua real capacidade de se governar guiou tanto visões democráticas, quanto antidemocráticas. A noção de um *demos* mais expandido em territórios mais extensos foi solucionada com a ideia de representação, e a noção moderna de democracia foi intensamente modificada por essa concepção. É possível identificar essa diferença a partir da síntese de O'Donnell (2011), cientista político argentino, que estudou sobre democracia nos EUA (tendo como um de seus professores Robert Dahl), mas buscou compreender sua configuração nos contextos latino-americanos. Para ele, o regime democrático é um que:

Os(as) cidadãos(dãs) têm direito sancionado e amparado legalmente de participar de eleições limpas que decidem, por meio de competição entre partidos políticos ou organizações equivalentes, quem ocupará os cargos governamentais mais elevados (pelo menos) em nível nacional, podem tentar, se assim o desejarem, ser eleitos(as) para esses cargos, e desfrutam, durante e entre eleições, de liberdades políticas, também sancionadas e amparadas legalmente. (O'Donnell, 2011, p. 38).

É possível verificar que na modalidade representativa, a democracia é pautada num Princípio Forte da Igualdade ampliado tendo em vista que, após uma história de árduas lutas e resistências, qualquer cidadão pode se candidatar ou decidir por meio do voto, seus representantes. Além disso, o cidadão da democracia moderna goza de direitos políticos, que envolvem a liberdade de expressão, associação, acesso à livre informação e ao livre movimento. Em síntese, O'Donnell postula que a democracia política resulta de uma aposta institucionalizada, em que o sistema legal atribui a indivíduos liberdades, direitos e deveres, ou seja, há democracia quando estão presentes dois elementos: o cidadão (e não meramente o

eleitor), no micro fundamento e o Estado, no macro, com seus aparatos que possibilitam o exercício da agência dos cidadãos.

Para O'Donnell (2011), agência é a ideia central que subjaz à democracia, e o agente corresponde a alguém:

(...) dotado de razão prática e discernimento moral, que usa sua capacidade intelectual e motivação para tomar decisões que, em princípio, são razoáveis em função de sua situação e objetivos e dos que, salvo provas conclusivas ao contrário, considera-se sejam o(a) melhor juiz(juíza). (O'Donnell, 2011, p. 46)

Essa ideia teve origem nas grandes religiões criacionistas, mas foi reorganizada para não mais depender do âmbito da revelação religiosa, e tornar-se um conceito secular. O'Donnell (2011) explica que a partir dessa reorganização, a ideia de moralidade como obediência (no âmbito religioso) foi postulada como capacidade para o autogoverno moral. Amparada pelo direito romano, altamente individual, a ideia inicial de agência aplicou-se a uma esfera mais privada (família, contratos de troca de propriedade, etc.), expandindo-se para a esfera política apenas anos mais tarde.

Segundo O'Donnell, nos países do Noroeste global, esta foi uma tendência no Direito: iniciava-se pela esfera individual, de forma que as leis eram formuladas para garantir os direitos dos indivíduos e não a justiça social. O autor aponta que, posteriormente, autores como Mandeville e Adam Smith, apoiam-se nessa ideia para defender que uma boa ordem social adviria do bom funcionamento dos direitos subjetivos, isto é, direitos civis e políticos voltados à proteção ou exercício da cidadania na esfera individual⁸. Nas sociedades modernas, essa transferência de direitos civis à esfera pública, configurando os direitos políticos, permaneceu como um padrão e fomentou a organização das constituições: “Neste sentido não é exagero

⁸ Para citar alguns exemplos: direito ao acesso à justiça, à liberdade religiosa, à liberdade de expressão, à liberdade de associação, etc.

afirmar que a legislação democrática contemporânea significou a constitucionalização dos direitos naturais; o agente que foi reconhecido há muito tempo nas teorias morais e legais já comentadas, habita agora o núcleo das constituições democráticas modernas.” (O’Donnell, 2011, p. 57). No entanto, com o surgimento do capitalismo, à medida que os direitos individuais se aprofundavam e o fim da escravidão deu lugar à “livre” venda da força de trabalho, o problema das desigualdades entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores foi se aprofundando. O poder legitimado para explorar, não apenas afeta indivíduos e grupos, mas países e regiões continentais inteiras, como no caso da América Latina.

Como síntese do que vimos até aqui, destacamos que a democracia foi criada e reconfigurada em diversos locais e tempos históricos, a partir de um Princípio Forte de Igualdade entre grupos sociais, que não necessariamente é aplicado a todos os indivíduos, e que o problema da participação, principalmente dos setores populares, sempre esteve na pauta das ideias políticas. Destacamos que, nas democracias modernas, a ideia de direitos civis precede os direitos políticos e que o cidadão se constitui como um agente. Assim, encerramos a discussão mais teórica no âmbito da ciência política, para iniciar uma sessão mais analítica sobre como essas ideias foram articuladas e postas, ou não, em prática nos países latino-americanos e, mais propriamente, no Brasil. Será que essas teorias políticas nos ajudam a compreender os contextos do Sul? Onde estavam as concepções de isonomia, isegoria, agência e participação nos processos colonizadores e nas diversas ditaduras que vivenciamos?

1.2. (Des)colonização e América Latina

É impossível compreender com alguma clareza as situações políticas dos países latino-americanos apenas pela teoria política tendo em vista que, nos marcos do capitalismo, o âmbito político está submetido ao poder econômico (Wood, 2003). Isso significa que, ainda que se atribua o mesmo adjetivo às democracias dos EUA e do Brasil, por exemplo, a manifestação

concreta do sistema político será categoricamente diferenciada, pois o primeiro país tem domínio no âmbito econômico e o segundo faz parte de uma região sistematicamente explorada do continente.

A chegada dos europeus na América inaugurou um novo padrão de poder mundial, o capitalismo colonial/moderno eurocentrado, fundamentado em dois importantes eixos: a classificação racial da humanidade e as formas históricas de controle de trabalho nas relações capitalistas (Quijano, 2005). Para Quijano (2005), o primeiro diz respeito à construção da ideia de raças humanas, que não tem uma história conhecida antes da América. Para justificar e naturalizar as relações de exploração, a ciência europeia e norte americana pressupôs a existência de diferenças biológicas que explicariam as diferenças fenotípicas, culturais e comportamentais, posicionando o europeu como “mais evoluído” e, portanto, “moderno”, enquanto o *outro* estaria mais próximo ao primitivo, animal. Essa construção foi possível a partir dos dualismos que marcavam a visão de mundo europeia, como a separação de “corpo” e “alma”. Quijano aponta que em Descartes houve uma secularização burguesa dessa compreensão: em lugar de *alma* se tem *razão* e o corpo seria um mero objeto desse conhecimento racional. Seja pela via religiosa, seja pela secular, as raças não brancas foram compreendidas como inferiores por sua existência estar, segundo a observação dos europeus, muito atrelada ao corpo, de forma que não tinham “alma” ou “razão” e, portanto, eram menos humanos.

O segundo eixo que fundamentou o novo padrão de poder decorre deste primeiro. Conforme Quijano (2005), as relações de trabalho foram organizadas com base na hierarquia social, e a ideia de raça foi associada aos papéis e posições na estrutura global de controle de trabalho. O autor ressalta que, diferentemente das experiências anteriores de servidão e escravidão, na América esses papéis não eram originados de antecedentes históricos. Homens e mulheres do continente africano, das mais diversas posições sociais, reis, rainhas, sábios,

artesãos, agricultores, todos foram sequestrados e trazidos para trabalhar como escravos na produção das mercadorias, enquanto na Europa o capitalismo significava, exatamente, a “liberdade” para vender a força de trabalho e ter um salário. Desta forma, as relações de escravidão vividas pelos africanos e de servidão pelos povos nativos não foram necessidades para o desenvolvimento do capitalismo, mas o resultado da compreensão hierárquico-racial da humanidade.

Após a América, a Europa constituiu-se como poder legitimado para a dominação e expande o colonialismo ao resto do mundo, passando a exercer controle das subjetividades, por meio do controle sobre aspectos culturais e de produção de conhecimento não-europeus. Apropriaram-se e ressignificaram toda forma de conhecimento e artefatos culturais que seriam úteis ao desenvolvimento do capitalismo, descartando e reprimindo aqueles que não o seriam. Sob sua dominação, toda descoberta científica e tecnológica moderna foi se desenvolvendo, e logo se identificaram como os protagonistas da história, que deveriam conduzir os demais continentes à modernidade e racionalidade. Neste caso, modernizar era sinônimo de ocidentalizar, de forma que os padrões de sentido das demais populações mundiais deveriam ser substituídos pelos seus, configurando assim a visão de mundo eurocêntrica (Quijano, 2005). O europeu torna-se, assim, um usurpador, conforme expressa Memmi (2007): “Estrangeiro, chegado a um país pelos acasos da história, ele conseguiu não somente criar um espaço para si, como também tomar o do habitante, outorgar-se espantosos privilégios em detrimento de quem tem de direito” (p.42).

Dussel (1995) discute quatro categorias que expressam a relação Europa-América: invenção, descobrimento, conquista e colonização. A América enquanto invenção perpassa pelos pressupostos europeus ao chegarem neste continente. Pautando-se nas compreensões da geografia mundial da época, Colombo estava tão convicto que havia chegado na Ásia, que nenhuma de suas experiências no continente americano foram suficientes para lhe dar algum

insight sobre seu erro. Isso implicou numa série de categorias distorcidas para compreender a realidade, tal como chamar os povos nativos de “índios”, pois supostamente habitavam a Índia. Américo Vespúcio foi o primeiro a compreender que aquela porção de terra era o “novo mundo”, um local totalmente desconhecido até então, e o continente foi nomeado em sua homenagem.

Já a categoria “descobrimento”, tão utilizada em nossos livros de história, se relaciona à imagem do colonizador, conforme aponta Memmi (2007), como um “nobre aventureiro”, pronto para desbravar o desconhecido. No entanto:

Os motivos econômicos da empreitada colonial já foram esclarecidos por todos os historiadores da colonização; ninguém mais acredita na *missão* cultural e moral, mesmo original do colonizador. Atualmente, em todo caso, a partida rumo à colônia não é a escolha de uma luta incerta, buscada precisamente por seus perigos, não é a tentação da aventura, mas a da facilidade” (p.37).

A atitude do colonizador não foi a de des-cobrir algo, mas sim a de en-cobrir, pois tudo o que era diferente foi encoberto pela mentalidade eurocêntrica e interpretaram toda prática cultural desconhecida com suas próprias categorias, bestializando-as e posicionando-as como o não moderno (Dussel, 1995).

A categoria “conquista” refere-se, de acordo com Dussel, à dominação em um sentido mais militar. Os colonizadores não buscaram reconhecer o que havia em solo americano, mesmo quando encontraram civilizações mais desenvolvidas, como no caso dos astecas. Interpretaram-na como uma subcultura, e utilizaram-se de artefatos bélicos, que haviam desenvolvido durante centenas de anos de luta contra os muçulmanos, para dizimá-los em seus corpos e culturas – um genocídio – para se apossar de seus territórios e riquezas.

Por fim, a categoria “colonização”, que sinaliza o momento em que já não há um extermínio brutal, na lógica da conquista, mas uma práxis “erótica, pedagógica, cultural,

política e econômica” – que subjuga o outro (Dussel, 1995, p. 45). Na visão do colonizador, ele era não apenas inocente sobre o sangue dos nativos, mas um herói que traz a modernização e “salva” o colonizado de sua cultura primitiva e bárbara: salva-os deles mesmos. Como agente da emancipação, o exercício da força e da violência era um “mal necessário”, e aquele que resistia precisava ser “pacificado”. Desta forma, a colonização envolve o controle sobre os corpos dos habitantes nativos seja pela repressão, seja pelo estupro e dominação – como fizeram com as mulheres (Dussel, 1995). Em suma, o poder hegemônico europeu foi criando um mundo em que ninguém mais participou:

A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica fez-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o ouro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc.” – (...) Contudo, os europeus persuadiram-se a si mesmos, desde meados do século XVII, mas sobretudo durante o século XVIII, não só de que de algum modo se tinham autoproduzido a si mesmos como civilização, à margem da história iniciada com a América, culminando uma linha independente que começava com a Grécia como única fonte original. Também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio. (Quijano, 2005, p. 127).

Fernandes (1972) discute que o poder colonial, que garantia exploração ilimitada do trabalho do colonizado e dos recursos naturais disponíveis em benefício dos colonizadores, foi reestruturado a partir da desagregação do sistema colonial, com a formação dos Estados nacionais independentes. Esse processo organizou-se porque os agentes colonizadores, que gozavam de diversos privilégios nas colônias, queriam maior autonomia econômica, já que grande parte de seu lucro era destinado às Coroas europeias. Instala-se, nesse período, um novo

padrão de dominação externa, que era feito de forma mais indireta, apenas pelo controle do mercado. Ainda assim, esse controle vai se ampliando e impondo limites cuja superação parecia às elites difícil e cara demais, de forma que acharam mais vantajoso ocupar um papel secundário e dependente na economia e, assim, mantiveram-se as estruturas econômicas construídas sob o sistema colonial. A partir da reorganização da economia mundial, iniciada na revolução industrial na Europa, surge um terceiro tipo de dominação:

As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina.” (Fernandes, 1972, p.16).

Toda essa história lança luz sobre o desenvolvimento das relações democráticas na América Latina, ainda que não a tenhamos abordado diretamente. Segundo Quijano (2005), a formação dos Estados-Nação latino-americanos só foi possível a partir de uma certa democratização desses lugares, em que populações socialmente desiguais em sociedades tão heterogêneas se homogeneizaram a partir da garantia de igualdade legal, civil e política. É possível supor que a participação de todos não será bem-vinda em países construídos sob o trabalho de pessoas escravizadas, em detrimento do trabalho assalariado como privilégio dos brancos, além da dominação que atinge também as dimensões cultural e subjetiva. Se a pessoa não é reconhecida em sua humanidade, não será reconhecida em sua agência e cidadania.

Diferentes foram as formas de construção das identidades nacionais nos países latino americanos. Quijano aponta que no Cone Sul (Argentina, Chile e Uruguai), por exemplo, onde a maioria da população é branca, a medida adotada foi, não a descolonização das relações sociais e políticas, mas a eliminação massiva das raças não brancas – algo mais próximo à

“conquista”, conforme explicitamos em Dussel. Dessa forma, não houve a democratização da sociedade, mas a exclusão de um grupo social. Já em países de maioria negra, indígena e mestiça, alguns outros caminhos foram tomados. O primeiro seria a organização dos colonizados para uma descolonização e democratização radical da sociedade, por meio de revoluções, como o caso do México e Bolívia, mas esse caminho foi derrotado pela repressão do poder hegemônico. O segundo, foi a tentativa de homogeneização cultural pelo genocídio de não-brancos (como ocorreu no México, Peru, Equador, Guatemala e Bolívia). E o terceiro, e talvez mais complexo em termos de articulação ideológica, seria através da ideologia da democracia racial, que opera em países como Brasil, Colômbia e Venezuela (Quijano, 2005).

Esse processo levou a um princípio de democratização, de forma que pessoas socialmente desiguais em sociedades tão heterogêneas, foram se homogeneizando a partir do avanço da igualdade legal, civil e política. No entanto, a ausência de uma real democratização construiu Estados-Nação debilitados e vulneráveis, favorecendo a continuidade da exploração da América Latina pela dominação imperialista (Fernandes, 1972; Quijano, 2005). O’Donnell (2011) aponta que mesmo após a independência, muitos dos governos dos Estados latino-americanos enfrentaram dificuldades como:

(...) populações que, de modo geral, não reconheciam a si próprias como membros de uma mesma nação ou país; constituições formalmente democráticas (ou liberais), que em suas premissas contradiziam concepções coletivistas ou organicistas muito difundidas; relações sociais capitalistas implantadas apenas em parte do território; e centros políticos que, ao invés de impor a homogeneização legal e política global alcançada na maioria dos países do Noroeste, aceitaram a coexistência de suas instituições mais ou menos constitucionais com a subsistência de tipos patrimoniais de dominação, às vezes em grande parte de seu território. (p.176).

Esses fatores acentuaram a exclusão e a pobreza das maiorias populares, tendo em vista que, fora dos grandes centros (ou na periferia destes) a possibilidade de participação efetiva na construção dos rumos da nação é mínima ou inexistente, gerando nesta população a percepção de que o Estado está a serviço dos ricos e poderosos. Sobre isso, o autor apresenta uma pesquisa que foi realizada em 2006 pelo Latinobarómetro, na qual se perguntou à população de diversos países latino-americanos: “Você diria que o país é governado por interesses poderosos de quem atua em benefício próprio, OU é governado em benefício do povo?”. Todos os países⁹ tiveram percentuais de respostas maiores para a predominância dos interesses dos poderosos, com exceção da Venezuela com 45,8%. Isso significa que a própria população desacredita no Estado, e sugere o risco de a população deixar de orientar-se pelo coletivo e identificar política com incapacidades e corrupções, banalizando a importância da participação.

Em síntese, apresentamos como a colonização da América Latina inaugurou um novo padrão de poder mundial e o papel que teorias científicas que dividiram as populações do mundo em “raças” desempenhou na justificação da exploração dos povos não brancos. A potencialidade de geração de riquezas da América Latina a posicionou como alvo para o exercício da dominação externa, e esse processo dificultou a construção de Estados fortes. A exclusão da participação às maiorias populares e o Estado atuando, muitas vezes, a serviço das elites, levou a população desses países ao descrédito a respeito do Estado. No entanto, não é honesta a análise que apenas aponta o lado do poder. Os povos latino-americanos resistiram, e continuam resistindo em maior ou menor grau ao poder dominante, ainda que sob fortes e violentas repressões, de forma a conquistar importantes direitos.

⁹ Argentina (76,3%), Bolívia (59,9%), Brasil (62,0%), Colômbia (69,1%), Costa Rica (76,9%), Chile (71,9%), Equador (88,4%), El Salvador (85,2%), Guatemala (80,5%), Honduras (79,3%), México (67,2%), Nicarágua (84,9%), Panamá (82,8%), Paraguai (83,4%), Peru (79,3%), Rep. Dominicana (74,6%) e Uruguai (50,1%).

1.3. Brasil: alguns marcos históricos e situação atual da Democracia

Tendo discutido a colonização da América Latina, a partir da perspectiva de raça e classe proposta por Quijano (2005), passamos aos elementos constitutivos da realidade brasileira, a fim de compreender a conjuntura na qual se desenvolve este trabalho. Seguimos, para tanto, em uma breve incursão em importantes momentos históricos que elucidam como as relações excludentes culminaram na construção do país de forma não participativa. Abordaremos os processos de exclusão das raças não brancas no Brasil, desde o momento da abolição da escravatura, e a busca pela manutenção dos privilégios das elites no país, discutindo, principalmente, o período e as consequências da Ditadura civil-militar implementada a partir de 1964, o processo de redemocratização e o atual momento político do país.

Para melhor compreender os processos (anti)democráticos no Brasil, é preciso considerar os aspectos que dificultam ou facilitam a participação popular em sua constituição. Como discutimos até o momento, a democracia requer um princípio forte de igualdade entre o grupo social que a constitui, e na América Latina essa igualdade inexistiu em decorrência da própria forma de colonização dos países. Devido a esta compreensão, expressamos acordo com a crítica de Souza (2017) aos intérpretes brasileiros que desconsideram a importância da escravatura na análise dos problemas sociais. Segundo o autor, esse tipo de análise obscurece a compreensão da realidade brasileira, dificultando a construção de propostas adequadas para sua superação e atuando na manutenção das contradições sociais.

Após quase quatro séculos de um regime escravocrata no Brasil, os movimentos abolicionistas ganham força em meados do século XIX, quando o país proclama independência e caminha para sua organização como uma República. Neste período, a elite brasileira é tomada de temor diante da libertação de uma enorme massa de negros¹⁰ para viver em condições de

¹⁰ Dados do censo realizado por D. Pedro II em 1872, e revisados recentemente, revelam a presença de 1.510.806 pessoas escravizadas no Brasil àquela época, o que equivalia a pouco mais de 15% da população (CEDEPLAR/UFMG, 2013). Neste mesmo recenseamento, 58% dos residentes no país se declararam “pardos ou pretos” e 38% se disseram brancos.

miséria, a qual ela havia submetido à violência física e simbólica, bem como se apropriado indevidamente de seu trabalho (Bento, 2002). Influenciados pelas teorias racistas europeias, intelectuais da elite brasileira mobilizaram-se para buscar soluções diante do medo da herança negativa¹¹ que essa população traria ao país, o medo da degenerescência. Ainda que houvesse controvérsias sobre a miscigenação de raças¹², estes pensadores concordavam que era preciso criar mecanismos para neutralizar ou, se possível, eliminar a influência dos povos negros e indígenas (Azevedo, 1987; Gonçalves, 2004).

Bento (2002) aponta que a “solução” encontrada foi, não a construção de políticas para a inclusão da população negra recém-liberta na vida social do país, mas a intensificação da exclusão com as políticas de imigração europeia. Cerca de 3,99 milhões de imigrantes europeus chegaram ao Brasil em um período de trinta anos para trabalhar em cargos que poderiam, potencialmente, ser ocupados pelos negros e mestiços que aqui viviam. Esses processos de exclusão foram, no entanto, mascarados pelos intérpretes da realidade brasileira, principalmente por meio do mito/ideologia da democracia racial.

Inaugurada pelo pensamento culturalista de Gilberto Freyre, que supostamente viria para superar o paradigma racista, a ideologia da democracia racial compreende que os processos de miscigenação impediriam o desenvolvimento de um pensamento racista no Brasil, afinal, “somos todos miscigenados”. No entanto, conforme aponta Munanga (1999), o ideal de branqueamento impossibilita a autoproclamação do povo brasileiro com uma identidade própria, mestiça. Para o autor, a aspiração à brancura passou a ser perseguida por negros, mestiços e pardos ao considerar as barreiras raciais que impediam sua ascensão socioeconômica

¹¹ Uma discussão aprofundada sobre o que significa essa herança negativa pode ser encontrada no livro de Azevedo (1987). A autora discute tanto o medo da herança genética – com a concepção de que negros seriam uma raça primitiva – quanto cultural – com os “maus costumes”, a ignorância e todas as consequências de seu passado miserável como escravo.

¹² Essas controvérsias são didaticamente explicadas no texto de Munanga (1999). Para o autor enquanto alguns intelectuais acreditavam que a miscigenação das raças possibilitaria o desejado branqueamento da população, outros temiam este processo concordando com a ideia de Kant: “degradaram a boa raça sem melhorar proporcionalmente a raça ruim” (Kant, 1790 citado por Munanga, 1999, p.27).

e política. Desta forma, o fato biológico da miscigenação não corresponde à construção de uma identidade nacional que abrange essa pluralidade, e a ideia de democracia racial passa a servir de argumento para a culpabilização de negros e mestiços por sua própria exclusão e manutenção dos privilégios raciais dos brancos: se todos temos iguais condições de alcançar um espaço na sociedade, “o insucesso dos mestiços e negros deve-se a eles próprios” (Bento, 2002, p. 48).

Em síntese, destacamos que o processo de transição do regime escravocrata para as relações de trabalho livre não foi permeado pela preocupação de integrar os recém libertos e seus descendentes à participação na vida social do país, mas sim em evitar suas influências. A exclusão se aprofunda, ainda, no período de urbanização e industrialização do país. Sujeita a todo tipo de doença, violência e preconceito, essa população aglomerou-se em cortiços nas grandes cidades dos quais foi, posteriormente, expulsa por movimentos de higienização que buscavam afastar dos centros urbanos os perigos das epidemias e violência, caracterizando o processo de periferização no Brasil (Mestre, 2009).

Em 1929, o mundo passava pela Grande Depressão, considerada a pior e mais longa crise econômica do século XX, e muitos governos autoritários passaram a emergir em diferentes continentes. No Brasil, o período foi marcado pelo que Lombardi e Lima (2017) denominam de golpe de 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder, impedindo a posse de Júlio Prestes e instalando uma Ditadura que duraria até 1945, com o fim da 2ª Guerra Mundial e o movimento internacional para organização de governos democráticos. Segundo Albuquerque (2006) a Era Vargas foi marcada pela transição do modelo de Estado federal-oligárquico, que dava aos governadores grande poder e autonomia para o modelo nacional-centralizado e pelo aprofundamento dos processos de industrialização e urbanização no país. Segundo Santos (1993), este período triplicou a população urbana, que vinha às cidades em busca de trabalho. Organizou-se um sistema sustentado pela garantia de direitos aos trabalhadores urbanos com vistas a exercer controle – para evitar conflitos entre a classe trabalhadora e burguesia, mas que

também segregava, à medida que apenas trabalhadores urbanos eram regulamentados pelo governo e considerados cidadãos (Maranhão & Teixeira, 2006).

Maranhão e Teixeira (2006) apontam, ainda, que na década de 1940 houve uma emergência e estruturação de movimentos sociais: organizações negras, que desde o período da escravidão exerciam pressões políticas, movimentos feministas que lutavam pelos direitos das mulheres, das crianças e pela paz mundial e nas décadas de 1950 e 60, as ligas camponesas, que reivindicavam as reformas de base, bem como a ampliação do movimento sindical – com a criação da Central Geral dos Trabalhadores. Segundo Lombardi e Lima (2017), na história brasileira, a ampliação de instrumentos de participação popular efetiva sempre foi vista como uma ameaça aos interesses das elites. Dessa forma, a chegada de João Goulart à presidência em 1961, com sua proposta de acolher as reivindicações de reformas de base no Brasil, foi vista como uma *ameaça comunista* em um mundo que vivia em plena guerra fria. No período de 1961 a 1964, o país viveu uma intensa crise política, enquanto forças conservadoras atuaram para que militares brasileiros, por meio de um golpe, assumissem o poder derrubando o então presidente eleito João Goulart em nome da “segurança nacional”.

Para Lombardi e Lima (2017), golpes como este são frequentemente utilizados como forma de barrar a ampliação da participação popular, principalmente em Estados frágeis, característicos da periferia capitalista. Os autores concebem como golpe de Estado:

(...) a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violento ou não. É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado – executivo, legislativo ou judiciário – como ocorrido em vários países da América Latina, ontem e hoje (Lombardi & Lima, 2017, p. 1).

No Brasil, os golpes sempre estiveram associados a crises econômicas e, conseqüentemente, sociais e políticas, e geralmente ocorrem em momentos em que as elites econômicas têm dificuldades de aparelhar o Estado em seu benefício, pois não toleram qualquer tipo de recuo em seus lucros.

No período que sucedeu o golpe civil-militar de 1964, houve uma progressiva ampliação do uso de força e violência para barrar os projetos reivindicados pelos movimentos sociais. Maranhão e Teixeira (2006) destacam que no primeiro ano a repressão não foi tão intensa e havia, ainda, liberdade de imprensa, associações representativas e partidos políticos. Já em 1965 estes foram extintos, e organizou-se um sistema bipartidário, encerrando a já precária interlocução com a sociedade civil. Todas as decisões políticas realizadas nos anos de ditadura seguiram, exclusivamente, os interesses das elites que comandavam o país. Qualquer tentativa de romper com este modelo foi reprimida pelo uso da força, com ações que podem ser acessadas nos relatórios produzidos pela Comissão Nacional da Verdade (*Comissão Nacional da Verdade*, 2014a; 2014b; 2014c), instituída apenas em 2010, por ato presidencial. Dentre as graves violações aos Direitos Humanos reportadas nas milhares de páginas que compõem os relatórios estão as detenções ilegais ou arbitrárias; as torturas; execução sumária, arbitrária ou extrajudicial, e outras mortes imputadas ao Estado; desaparecimento forçado e ocultação de cadáver; violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes.

Com tamanha repressão, a luta pela redemocratização da sociedade só era possível às escondidas, pela politização das práticas cotidianas. Comunidades eclesiais de base, associações de bairros, fábricas e clubes de mães aglutinavam pessoas que arriscavam suas vidas para expressar o desejo por cidadania e direitos, gerando a possibilidade de invenção radical da democracia no país (Maranhão & Teixeira, 2006). No início dos anos 1970, as pressões e movimentações políticas anunciavam que o modelo ditatorial chegaria ao seu limite, e os detentores do poder se organizaram para realizar, conforme apontam Chauí e Nogueira

(2007), uma transição “lenta e segura”, isto é, uma transição que possibilitasse aos militares e aos capitalistas a manutenção de sua influência e poder. Isso foi concretizado em 1977, por meio da imposição do que ficou conhecido como “Pacote de Abril”, um conjunto de medidas que visava desacelerar o processo de redemocratização, diante do surpreendente resultado positivo do MDB – partido democrático da oposição – nas eleições para o legislativo (Paganine, 2017).

A pressão popular, no entanto, apenas crescia e organizações como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) emergem em 1980 e 1983, respectivamente, trazendo à cena a possibilidade de disputa política por parte da classe trabalhadora na institucionalidade. Em 1984, essas e outras organizações sociais compuseram o movimento Diretas Já, que mobilizou protestos por todo o país e chegou a levar 1,5 milhões de pessoas às ruas de São Paulo. Diante das dificuldades impostas pelo Pacote de Abril, a Câmara dos Deputados não conseguiu aprovar a Emenda Constitucional para garantir eleições diretas naquele ano, mas o movimento repercutiu no processo de redemocratização que se organizou posteriormente, com a volta do poder à sociedade civil em 1985 e a chamada para a nova Constituinte em 1986 (Maranhão & Teixeira, 2006).

O processo de organização da nova constituinte mobilizou fóruns populares e a criação do movimento “Participação Popular na Constituinte”, de forma a institucionalizar a participação, o que garantiu a aprovação de emendas populares (Maranhão & Teixeira, 2006). Um importante avanço desta Constituição foi a descentralização de poderes, seguindo a tradição do republicanismo democrático e estabelecendo os Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo.

Para Zaverucha (2010), no entanto, no que se refere à regulamentação dos meios de comunicação, propriedade da terra e relações civis-militares – que analisa com maior profundidade – há um forte legado autoritário que não superou a forma de organização existente no período de ditadura. O autor aponta, principalmente, o problema do Art. 142 que dispõe

sobre o papel das Forças Armadas outorgando-as o dever de garantia dos poderes constitucionais. Assim, submete os poderes descentralizados à ação do Exército e não o contrário, como ocorre em outras democracias. Em síntese: “No Brasil, estabeleceu-se uma Constituição e foi entregue, precisamente, aos que são mais tentados a violá-la, a tarefa de manter a sua supremacia” (Zaverucha, 2010, p. 48).

As constituições latino-americanas são discutidas por Gargarella (2013), que verifica uma tendência de contradições entre suas seções. Expressa-se, assim, as diferentes forças políticas que atuaram, ora buscando manter o controle sobre a população e priorizando interesses das elites mais ricas, ora estabelecendo iniciativas de participação popular e avanços na proteção social. No Brasil, os avanços relacionados à participação a partir da Carta de 1988 foram muito importantes, de forma que a mesma foi apelidada Constituição Cidadã. O aumento da oferta de práticas participativas foi se concretizando nas regulamentações que sucederam, tais como a Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080, 1990) que inaugura o Sistema Único de Saúde; a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742, 1993); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996), entre outras.

Avritzer (2008) desenvolve o conceito de instituições participativas para denotar as diferentes formas de incorporação dos cidadãos ou associações civis nas deliberações políticas. Para o autor existem pelo menos três formas no Brasil:

1. Desenho participativo de baixo para cima: nesse modelo, qualquer cidadão pode entrar no processo participativo e as decisões são realizadas de baixo para cima. Esse é o caso dos orçamentos participativos (OP), por exemplo, em que cidadãos podem influenciar ou decidir sobre as prioridades a serem investidas no orçamento público municipal¹³.

¹³ De acordo com Bezerra (2017) entre 1989 e 2012, o OP foi adotado por 256 prefeituras brasileiras por ao menos uma gestão, mas entrou em declínio a partir de 2012, principalmente após a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (PL nº 60, 2007).

2. Partilha de poder: nesse modelo atores da sociedade civil e atores estatais participam simultaneamente. É o caso dos conselhos políticos, em que a participação é prevista por lei, com sanções em caso da não instauração de um processo participativo, mas não se incorpora um número amplo de atores sociais.
3. Ratificação pública: quando atores da sociedade civil não participam das decisões, mas são chamados para ratificá-las, como ocorre na construção do Plano Diretor das cidades.

Bezerra (2017) observa que, apesar de a primeira forma ser a mais democratizante por permitir a alteração da relação entre Estado e Sociedade, ela é a mais dependente da vontade dos governantes. Nos anos 2000, principalmente no período de governo federal do Partido dos Trabalhadores foram priorizados a segunda e terceira formas. Isso se evidencia no Decreto emitido em 2014, instituindo a Política Nacional de Participação Social (Institui a Política Nacional de Participação Social—PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social—SNPS, e dá outras providências (Revogado pelo Decreto nº 9.759/2019), 2014), onde eram elencados mecanismos de participação social para diálogo e atuação conjunta entre administração federal e sociedade civil. Ainda que permeado por limitações, o Decreto era um grande avanço na democratização no sentido de reconhecer as organizações populares e abrir canais de diálogo e parceria para implementação de políticas públicas, algo até então realizado apenas de forma esparsa no país. Em suma, compreendemos tal como Dallari (1989) que a participação popular conquistou a participação popular no Brasil, ainda que os interesses das elites estejam na contramão de sua realização, o que gera contradições e retrocessos, mas não impossibilita que avanços sejam construídos. O mesmo autor aponta o desafio de promover o direito do povo de participar em decisões fundamentais e consolidar uma democracia que vá para além da representação.

Infelizmente, nos últimos anos o projeto de democratização com vistas à promoção da participação popular foi impactado pela organização de forças políticas que operaram para

estabelecer o que diversos autores¹⁴ compreendem e explicam como um novo golpe. Conforme discute Villen (2017), por meio do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, implementaram-se inúmeras “Reformas de fachada”, que ignoram possibilidades de opinião popular ao adotar uma série de medidas que afetam diretamente a vida da população brasileira. Para citar alguns exemplos: a Emenda Constitucional nº 95 (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências., 2016), que congelou os gastos públicos pelo período de 20 anos; em 2017, a Portaria MEC Nº 577 (2017) extinguiu da participação no Fórum Nacional de Educação (FNE) as entidades representativas de segmentos como o campo, o ensino superior e a pesquisa em educação além de dispor ao ministro da educação o poder de decidir quem ingressa e quem sai do colegiado; a Reforma Trabalhista (Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho., 2017), que legitima a flexibilização dos direitos trabalhistas e ataca o direito à aposentadoria; a Reformulação do Ensino Médio (Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho—CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral., 2017) que torna a formação ainda mais passiva e técnica para atender interesses do mercado.

Outra iniciativa no âmbito das políticas públicas é o projeto de Lei conhecido como “Escola Sem Partido” que, atualmente, tramita em assembleias legislativas de diferentes

¹⁴Ver livro organizado por Lucena, Previlali e Lucena (2017).

Estados e câmaras de diferentes municípios. Em âmbito Federal, o projeto Escola Sem Partido está em tramitação desde 2015, a partir do PL nº 867 (*Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, 2015*) e, mais recentemente, apensado a este o PL nº 246 (*Institui o “Programa Escola sem Partido”, 2019*). Ao analisar o projeto de Lei em comparação com a Constituição Federal de 1988, Penna (2017) observa que o PL retira dos princípios educacionais os elementos vinculados à atividade docente como a liberdade de ensinar, o pluralismo de concepções pedagógicas e o direito do professor à liberdade de expressão. Diante deste projeto, as atividades docentes passam a ser vigiadas e punidas, e ao professor é colocada a impossível tarefa de ensinar um conteúdo “neutro” e produzir um conhecimento que faça sentido aos estudantes sem mobilizar elementos da realidade.

Em 2018, as conturbadas eleições gerais permeadas por uma intensa polarização política colocam no poder o presidente Jair Bolsonaro, com um projeto de governo voltado para a realização de reformas estruturais como a Reforma Trabalhista e Previdenciária, que visam a flexibilização e a redução dos direitos trabalhistas; a privatização de empresas públicas; o corte nos gastos públicos para áreas como Educação e Saúde, redução de ministérios, autarquias e outros setores do poder público; edição de leis que favorecem os setores empresariais em detrimento da classe trabalhadora; entre outros. Essas medidas orientam-se por uma racionalidade neoliberal¹⁵, à medida que reduzem a máquina pública e concebem a administração estatal como a administração de um negócio de natureza privada. Neste sentido, uma de suas primeiras medidas no governo foi extinguir a recém inaugurada Política Nacional de Participação social, por meio de outro decreto (Decreto n. 9.759, 2019). Para além disso, no âmbito da Educação, observa-se que, ao limitar-se em sua campanha à crítica de supostas práticas ideologicamente coercitivas de professores, Bolsonaro inicia seu mandato sem uma proposta concreta. Com a demissão de Ricardo Vélez, seu primeiro Ministro da Educação, e a

¹⁵ Termo discutido no livro de Dardot e Laval (2016)

indicação de Weintraub, as apostas do atual governo direcionam-se para a militarização do ensino como solução para os principais problemas enfrentados pelas escolas públicas. Sobre isso, nos deteremos um pouco mais na próxima parte, tendo em vista a grande ameaça que representa no que se refere à democratização da educação brasileira, bem como para a própria natureza do ensino. Junta-se a este problema o atual movimento anticiência e anti-intelectual, que justificam ideologicamente a implementação de mais cortes no setor educacional ao postular como inúteis, ou passíveis de desconfiança grande parte do conhecimento produzido nas universidades brasileiras (Schütz et al., 2020).

Diante do exposto, completamos a tarefa do presente eixo de fundamentação, que consiste em situar o contexto contraditório de práticas e ideias que envolvem a democratização da sociedade brasileira. Todo este processo aponta para a necessidade de fortalecimento da capacidade do cidadão brasileiro participar e reivindicar seus interesses, de forma que não sejamos mais reféns da vontade política, que escolhe onde e em que medida podemos participar. A partir da concepção de que a escola é uma das principais instituições responsáveis pela formação e desenvolvimento humano, dedicamos a próxima parte à discussão sobre as possibilidades, potencialidades e limites desta instituição no fortalecimento das capacidades participativas. Buscaremos, também, situar o papel da Psicologia escolar nesta tarefa.

Parte 02: O papel da escola na democratização da sociedade

Nesta parte realizamos alguns apontamentos sobre as escolas públicas no Brasil e o papel que têm exercido na democratização do país, tendo em vista que o fio condutor de nossa argumentação perpassa a compreensão sobre essa relação.

2.1. Escola antes e durante a ditadura militar no Brasil

Conforme discutimos no item anterior, em meados do século XIX, o período da proclamação da Independência do Brasil e sua organização como uma República perpassa a

abolição da escravatura e o desafio enfrentado pelas elites intelectuais a respeito de como transformar uma população de servos em cidadãos. Nasce, assim, a instituição escolar no país, defendida pela burguesia como condição para a construção de uma sociedade democrática. Saviani (2008) aponta que as ideias que fundamentavam as práticas escolares provinham da “pedagogia tradicional”, que se utilizava de métodos rígidos e com foco na disciplina, mas que não obteve sucesso. Isso porque, em primeiro lugar, muitos dos estudantes não conseguiam se apropriar dos conteúdos e, em segundo, porque mesmo os que se apropriavam não estavam dispostos a atuar na consolidação da sociedade que as elites desejavam construir: a população letrada não estava elegendo bons governantes (conforme os critérios destas mesmas elites).

Bittar e Bittar (2012) apontam que, em meados do século XX, período em que, conforme explicitamos na parte anterior deste trabalho, Vargas ascende ao poder com um projeto nacional populista, a Educação avança ao se organizarem no país medidas centralizadoras para a unidade nacional com a criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930. Francisco Campos, primeiro ministro da Educação do país, realiza uma reforma, em 1931, criando um Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação para assessorar o MEC. Esta organização já nasce em meio a lutas acirradas que refletiam a polarização política internacional entre os blocos capitalista e socialista: por um lado, setores representantes do poder oligárquico que dominavam país até então, defendiam a manutenção do modelo tradicional de educação; por outro lado, setores da sociedade de diferentes posições ideológicas, mas com um caráter mais progressista, organizavam-se e apresentavam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, propondo a construção de um plano nacional de educação. Com forte apelo contra a pedagogia tradicional, o manifesto apontava para instituição de um sistema educacional completo de escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todas as crianças e jovens brasileiros, direitos que passam a integrar a Constituição de 1937.

Essa Constituição, que inaugura o período de oito anos da Ditadura de Vargas, precedeu uma importante reforma no campo da educação. As Leis Orgânicas do Ensino (conhecidas como Reforma Capanema) incorporam princípios escolanovistas, tais como:

- a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração. (Bittar & Bittar, 2012, p. 159).

Em termos pedagógicos, a Escola Nova tirou o foco do professor e do processo de ensino, voltando-o para os estudantes e suas necessidades particulares. Com respaldo teórico proveniente de modelos hegemônicos da Psicologia, utilizou-se de testes de inteligência e personalidade, ressaltando as diferenças entre os estudantes e postulando que a prática pedagógica deveria orientar-se não para o aprender, mas para o “aprender a aprender”. Desta forma, buscou enriquecer de estímulos o ambiente escolar e deixar os estudantes livres para o processo de busca e descoberta do conhecimento (Saviani, 2008). No entanto, Saviani (2008) aponta que o discurso de rejeição às práticas autoritárias da pedagogia tradicional e orientação para a democratização que assumiu o escolanovismo, ao considerar os interesses de cada estudante, acabou por promover um resultado antidemocrático no âmbito social. Isso porque, sendo uma forma de educação muito mais cara, produziu uma melhora no ensino voltado às elites enquanto piorou, consideravelmente, o ensino nas escolas populares, tendo em vista que os professores afrouxaram questões de disciplina e a necessidade de ensinar conteúdo.

Em 1946, a quarta Constituição republicana do Brasil prevê, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira, algo que apenas se efetiva em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Coutinho e Sanfelice (2016),

como resultado de todo esse processo, o país, que em 1920 tinha uma população acima de 15 anos de idade composta por 65% de analfabetos, chega a 1960 com 40% de analfabetos, isto é, as muitas reformas realizadas diminuíram, mas não foram suficientes para erradicar o analfabetismo no país. Segundo Bittar e Bittar (2012) isso se deve ao fato de a população do país àquela época ainda ser bastante rural e as escolas, em grande medida, se concentravam em espaços urbanos.

É nesse contexto que emerge o movimento de educação popular, tendo como principal proponente o educador e filósofo Paulo Freire. Alinhado à esquerda Católica com sua Teologia da Libertação, o educador contribuía com os movimentos emergentes que visavam ampliar a participação popular no Brasil. Freire (2015, 2016) propôs um método de alfabetização de adultos, que se diferenciava das práticas pedagógicas tradicionais ao compreender o educando como sujeito e não objeto do processo educativo. Isso implica na alfabetização voltada para que o sujeito seja capaz de “ler o mundo”, isto é, captar os nexos causais subjacentes às questões da realidade para, assim, poder atuar sobre ela em contribuição com outros, visando a libertação das amarras opressoras que constituem a realidade da maior parte dos brasileiros.

Como vimos na parte anterior deste trabalho, todo o movimento de luta pelas reformas de base no Brasil à época foi caracterizado como uma ameaça às elites, que se organizaram para o golpe de 1964, que instala o período de ditadura civil-militar no país. Isso impacta grandemente os rumos da Educação, à medida que se interrompem as práticas de Educação popular e se identificam fraquezas nas práticas da Escola Nova de forma que novas reformas conduzem a educação para as necessidades do Mercado (Huerta-Charles & McLaren, 2012). Sanfelice (2018) destaca que, na ditadura, os interesses do Capital orientaram a reforma universitária de 1968 e alterações na LDB em vigor (Lei nº 5.692, 1971). As mudanças têm como fundamento a Teoria do Capital Humano, que compreende o processo educativo como

um meio de qualificar o trabalho, gerando ganhos na produtividade e, portanto, maiores taxas de lucro ao Capital.

Segundo Huerta-Charles & McLaren (2012), qualquer proposta de formação crítica ou de leitura do mundo para mudança das condições sociais de opressão é substituída por uma pedagogia tecnicista, supostamente neutra, em que nem professor nem estudante tem papel central, mas sim os processos objetivos e entendidos como imparciais, os quais o professor deveria apenas reproduzir. Segundo Bittar e Bittar (2012) há, neste período, uma expansão da escola pública em termos quantitativos, que passa a atingir as camadas mais pobres da população, mas a qualidade do ensino decai¹⁶, seus objetivos estão mais fortemente ligados a regulação e controle das massas e não há avanços no que se refere aos índices de alfabetização.

2.2. A escola pós ditadura: um instrumento para democratização da sociedade?

No período que sucede o processo de abertura democrática no Brasil, houve a organização de um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Segundo Leher (2012), em Junho de 1991, o fórum chegou a reunir cerca de 10 mil manifestantes em Brasília para pressionar os parlamentares a considerarem a participação popular na elaboração da Lei. Diante dessa pressão, a LDB aprovada em 1996, e ainda vigente (Lei nº 9.394, 1996), apresenta as contradições próprias das forças antagônicas que operaram em sua construção: por um lado, as propostas populares presentes nas versões originais foram substituídas e o texto final é fortemente orientado por tendências liberais e tecnocratas, expandindo as possibilidades de privatização da educação. Por outro lado, mantém alguns princípios e propostas mais “progressistas” para a Educação, tais como a orientação do ensino para a formação de cidadãos,

¹⁶ Vale ressaltar que não compreendemos que a qualidade do ensino decaiu **porque** o ensino foi popularizado, mas sim porque o investimento necessário para que a qualidade se mantivesse e/ou melhorasse com a ampliação da oferta de vagas não ocorreu.

preparação para o trabalho, desenvolvimento de potencialidades do educando e, sobretudo, o princípio da Gestão Democrática (Del Prette, 1999).

Este princípio adequa-se aos moldes da Carta Constitucional de 1988 que, conforme anunciamos na parte anterior, amplia canais de participação popular nas instituições. Aranda e Matias (2018) apontam que a concepção de gestão democrática emerge das lutas dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980, com o intuito de promover a “transformação das relações de poder, para a instituição de uma cidadania efetiva, para o controle social dos serviços públicos, destacando a importância da construção coletiva de uma escola pública capaz de promover a cidadania emancipada” (p.73). Outros autores (Araújo, 2009; L. C. Lima, 2018; Sanfelice, 2018; Souza e Pires, 2018) sustentam, igualmente, que a gestão democrática das instituições é um caminho para a democratização à medida que aponta para participação mais direta da sociedade, que deixaria de estar restrita à eleição de representantes para construir as instituições no processo democrático.

A regulamentação representa uma conquista no que se refere ao estabelecimento de uma democracia formal, mas também não se realiza sem contradições. Algumas destas são discutidas por Souza e Pires (2018) quando apontam, por exemplo, que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996 apresentam o texto “gestão democrática do ensino público”, o que parece regulamentar apenas o espaço das escolas, mas não sinaliza que o sistema de educação como um todo deverá ser gerido de forma democrática. Como resultado, observam que poucas foram as unidades federativas que inseriram essa forma de gestão democrática mais abrangente em suas legislações.

Aranda e Matias (2018) observam a remoção do termo “político” do projeto político pedagógico, que passa a ser denominado na LDB de 1996, apenas como “projeto pedagógico”. Se a gestão democrática abre caminhos para a elaboração coletiva do projeto educacional, o termo político expressa com clareza a dimensão política da ação pedagógica, sua não

neutralidade. A remoção do termo indica, segundo os autores, a subordinação deste instrumento e da própria gestão aos objetivos de modernização da gestão pública, isto é, aos novos padrões de gestão, conforme as práticas do setor privado: o *projeto pedagógico* compulsório assume uma função muito mais burocrática que de mediação de uma discussão coletiva sobre que formação se quer promover, para qual sujeito e para qual sociedade.

Araújo (2009) destaca quatro elementos que é preciso exercitar para a construção de uma gestão escolar cada vez mais democrática: Participação, Autonomia, Pluralismo e Transparência. Para que a escola deixe de ser apenas estatal e torne-se verdadeiramente pública¹⁷, é de extrema importância a ampliação dos canais participativos para todos os segmentos, isto é, todos os atores que a constituem sem privilegiar uns em detrimento de outros. Assim, com a participação de estudantes, professores, familiares, comunidade, gestores, funcionários, etc., o sentido público da escola encontra caminhos para sua concretização. A autonomia é destacada como um elemento democratizante à medida que busca combater as políticas e decretos “de cima para baixo”, que não consideram os anseios e particularidades de cada comunidade escolar. O pluralismo é o elemento que se refere ao respeito à diversidade, pois para ser democrática a escola precisa considerar as diferentes opiniões, identidades e interesses que a compõem. Canais de participação que visam possibilitar o debate aberto e o conflito de ideias de forma dialógica são de extrema importância para a garantia do plural. Finalmente, a transparência refere-se à socialização das informações que dizem respeito ao espaço público escolar, gerando um clima de confiança e clareza a respeito das decisões cotidianas.

Araújo (2009) discute, ainda, que os estudantes devem ser compreendidos como elementos centrais neste processo. Isso não significa privilegiar esse segmento em detrimento

¹⁷ Sanfelice (2018) discute a diferença entre a escola estatal e pública. Segundo o autor, ainda que a escola seja oferecida como um direito pelo Estado e seja mantida com recursos públicos, ela pode não ser verdadeiramente pública ao ser usada conforme os interesses do Estado, para domesticar o povo. Para ser pública, a escola deve, de fato, democratizar seu ensino, sua gestão e suas relações.

de outros, mas considerar que os estudantes são a razão pela qual a escola existe e que possibilitar sua participação no cotidiano escolar é, também, uma prática formativa “pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática” (Araújo, 2009, p. 258). Neste sentido, Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) analisam o Plano Nacional de Educação vigente entre 2014-2024 (Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências, 2014) e o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (Lei nº 16.270, 2016) com vigência entre 2016-2026, buscando identificar de que forma as metas e estratégias posicionam a participação dos estudantes. Os autores encontram poucas referências específicas aos estudantes e presumem que eles estão incluídos quando as metas e estratégias mencionam a participação da “comunidade escolar”. No entanto, observam que a fragilidade da posição hierárquica que os estudantes ainda hoje ocupam faz com que, muitas vezes, não sejam vistos como parte dessa comunidade escolar que tem seu direito à participação garantido pela lei. Como resultado, sua participação ou não nos espaços de gestão democrática fica subordinada às concepções particulares do gestor de cada escola.

Para além do vago conteúdo dos planos, é possível elencar alguns canais participativos que incluem a possibilidade de participação de estudantes, conforme observa Araújo (2009). O autor aponta o grêmio estudantil, o conselho escolar, o conselho de classe, o contrato pedagógico de cada sala de aula, assembleias gerais da escola e o próprio projeto político pedagógico da instituição. Por meio do grêmio estudantil (Lei nº 7.398, 1985) os estudantes têm direito a auto organização para construção de atividades com fins culturais, educacionais, cívico-esportivas e sociais de seu interesse na escola e comunidade. Já os conselhos escolares são compostos por representantes de diferentes segmentos da escola e têm funções como deliberar as normas internas de funcionamento da escola, analisar e criar propostas de melhorias, acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da

escola, etc. Nos conselhos de classe é comum que professores e direção se reúnam com o fim de julgar o desempenho dos estudantes, na maior parte das vezes com base em seus resultados nas provas, mas ao garantir a participação dos próprios estudantes e outros segmentos este espaço participativo tem o potencial de produzir discussões a respeito das práticas pedagógicas da escola. Da mesma forma, o contrato pedagógico de sala possibilita a discussão entre professores e estudantes sobre as formas de ensino-aprendizagem que se constituirão naquele espaço. Assembleias gerais, apesar de não constarem em uma lei específica, são apontadas por Araújo (2009) como instrumentos importantes para a participação direta dos atores escolares em decisões específicas e, por fim, a participação no projeto político pedagógico implica em criar formas para que a comunidade escolar participe da elaboração, execução e avaliação das propostas. Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) observam que, em algumas cidades, há a instituição de uma comissão própria para avaliação institucional, também composta por representantes de todos os segmentos escolares.

Lima (2018) aponta para a necessidade de se avançar para a efetivação prática do que essas leis mantêm em um plano formal. Isso porque, para além de métodos e técnicas de gestão, os espaços participativos produzem práticas educativas e de aprendizagem da democracia, tendo em vista que apenas pelo exercício da participação ativa é possível produzir o interesse pela coisa pública. Para Saviani (2008) não é possível ensinar democracia por um processo pedagógico antidemocrático, mas a democratização do interior da escola não significa que as pessoas se tornarão, imediatamente, participantes do processo político. A escola contribuirá para a democratização da sociedade apenas na medida em que exerça sua função pedagógica. Essa pedagogia supõe uma desigualdade do ponto de partida e igualdade no ponto de chegada, isto é, o professor encontra estudantes em situações desiguais de desenvolvimento, mas deve problematizar a realidade e instrumentalizar os estudantes, de forma que se apropriando dos conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade, terão recursos para a defesa de seus

interesses no âmbito político ou, poderíamos afirmar, ampliarão suas possibilidades e capacidade de ação.

Ao analisar a situação atual da escola pública, Sanfelice (2018) argumenta no mesmo sentido ao destacar as questões pedagógicas como foco de uma real democratização:

A qualidade, mesmo que tenhamos que discutir muito sobre o que entendemos por isso, será sem dúvida o cerne da democratização da escola. Não é democrático produzir milhões de analfabetos funcionais que durante anos frequentaram as escolas do Estado. Não é democrático continuar precarizando a formação e as condições de trabalho dos docentes, hoje lançados à própria sorte. Não é democrático levar para o interior das escolas a lógica de gestão empresarial. (Sanfelice, 2018, p.46).

Tampouco é democrático – poderíamos acrescentar à reflexão de Sanfelice – levar a lógica militar de funcionamento para as escolas. Conforme apontamos na introdução deste trabalho, o recente Decreto nº 10.004 (2019) inaugura a política de militarização das escolas em âmbito Federal, com adesão (ainda) voluntária dos Estados e Municípios incentivada pelos atrativos financeiros e a promessa de melhoria dos problemas das escolas localizadas em regiões de “vulnerabilidade social”. Ora, diante de todo o histórico da constituição da sociedade brasileira, e as próprias estatísticas atuais¹⁸ que demonstram que a população negra no país ainda é a principal população que habita nas referidas regiões, e diante das estatísticas que demonstram que a população negra é, também, alvo predominante da violência policial¹⁹ e do encarceramento²⁰, fica evidente a que a escola militar se destina. Oliveira (2016) discute que a

¹⁸ Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua realizada em 2016, ano de início deste trabalho, e divulgada pela revista Carta Capital, no ano de 2015 a população negra ganhou, em média, metade do salário em comparação com a população branca. (“Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil”, 2017)

¹⁹ Segundo dados produzidos pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública e divulgados em 10/09/2019 pela revista Exame, o número de mortes por policiais em 2018 foi de 6.220, sendo 75,4% deste total pessoas negras. (Cerioni, 2019).

²⁰ 63,6% dos brasileiros presos são pretos ou pardos, conforme informações de 2017 do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) – relatório este produzido pelo Ministério da Justiça anualmente, do ano 2000 a 2017 – até o presente momento não foram divulgados os dados de 2018 e 2019. (*Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização -Junho de 2017, 2017*).

militarização das escolas se baseia no medo da violência somado a uma visão negativa da adolescência, considerada como ameaçadora ou perigosa, principalmente quando se trata de negros e pobres. Diante da ameaça, faz sentido colocar policiais – profissionais cuja função, segundo nossa própria Constituição é “polícia ostensiva e a preservação da ordem pública” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 144, parágrafo 5º), atividades que nada dizem respeito à natureza da escola – em funções relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem.

Diante destas considerações, buscamos responder à questão que intitula a presente seção. Para isso, nos alinhamos à compreensão do papel do ensino/aprendizagem no desenvolvimento humano conforme a tradição composta pelas complementares Pedagogia Histórico Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Para autores desta tradição (Duarte, 2013; Martins, 2015), a escola é potencialmente o local onde as novas gerações acessam a cultura e objetivações historicamente desenvolvidas pela humanidade. Segundo Saviani (2008), esse processo possibilita o desenvolvimento de condições subjetivas necessárias para a atuação como cidadão em uma sociedade democrática, tais como a aquisição de elementos básicos para acesso à informação, a compreensão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas, etc. A escola apenas alcançará sua potencialidade como meio para democratização da sociedade à medida que democratize suas práticas e cumpra seu papel pedagógico – mas no sentido de uma pedagogia crítica e dialógica.

2.3. Psicologia escolar e participação

Há que se tecer alguns comentários iniciais a respeito do que compreendemos por psicologia escolar. Isso porque como profissão atuando em um campo tão permeado de lutas e crises, a psicologia chega à escola pautando-se em diferentes perspectivas e, em decorrência, assumindo diferentes papéis no cotidiano escolar. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que as

condições em que este profissional atua são igualmente diversas: conforme observam Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), a realização de concursos públicos específicos para a contratação de psicólogos escolares fica a critério de leis estaduais e municipais, de forma que a maior parte dos municípios brasileiros não conta com este profissional em suas escolas. Nas cidades em que não há contratação para a educação, os psicólogos chegam às escolas pelas vias da saúde e assistência ou mesmo por meio de extensões universitárias. É possível que esta realidade caminhe para mudanças significativas nos próximos anos, tendo em vista que as discussões a respeito de tornar a presença do psicólogo nas escolas garantidas por uma lei federal avançam. Entre os meses de setembro e novembro de 2019, houve a aprovação do Projeto de Lei nº 60 (2007) pela Câmara dos Deputados, veto presidencial justificado pelas despesas públicas (Veto nº 37, 2019) e derrubada do veto pelo congresso.

No entanto, ainda que a lei se efetive e a Psicologia seja de obrigatoriedade nas escolas, há a necessidade de se repensar e reorganizar a formação destes profissionais. Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) observam que a partir de uma formação generalista, sem um aprofundamento sobre o que significa atuar neste campo, muitos profissionais de psicologia, que estão atualmente nas escolas, acabam por reproduzir práticas clínicas, desconexas dos contextos em que atuam e que patologizam e individualizam os problemas que crianças e adolescentes enfrentam. Estas práticas acompanham a psicologia brasileira desde o período que antecede sua regulamentação. Ao recuperar um histórico da profissão, Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) apontam que os primeiros estudos psicológicos do país se deram no período da 1ª República, em contextos laboratoriais sem um compromisso de intervenção na realidade. Na segunda metade do século XX, houve um período mais interventivo, mas com fundamentos norte-americanos acompanhando as tendências psicométricas e tecnicistas. Conforme discutimos anteriormente, estes instrumentos avaliativos compostos principalmente por testes foram utilizados no período em que predominavam as ideias da Escola Nova, mas este modelo

de atuação acabou por ampliar as desigualdades entre as crianças à medida que expunha e destacava as dificuldades de aprendizagem como problemáticas individuais – classificando-as em aptas ou não para o desenvolvimento em espaços educativos comuns.

Na década de 1970, as mudanças no sistema educacional que ampliaram a escolaridade obrigatória e gratuita trouxeram muitos desafios às práticas cotidianas escolares, tendo em vista que as antigas concepções e métodos já não se adequavam a esse contexto. Assim, aumentam as dificuldades de aprendizagem e a chamada teoria da carência cultural entra em cena para explicar o fenômeno: a partir de estudos norte-americanos que comparavam crianças negras e pobres com as brancas de classe média (como se estas fossem um padrão a ser alcançado), forjou-se a explicação de que diferentes fatores relacionados à pobreza estariam na base das dificuldades de desenvolvimento das crianças marginalizadas. O foco, então, passa a ser uma educação compensatória e a psicologia é chamada para auxiliar, a partir de seu arcabouço psicométrico e clínico (D. R. Barbosa, 2012). No entanto, conforme assinalam R.M. Barbosa e Marinho-Araújo (2010) essas práticas tiveram um efeito contrário ao que desejavam os psicólogos, pois diante das dificuldades socio-cognitivas avaliadas apenas psicólogos e médicos poderiam intervir, e os professores sentiam-se cada vez menos aptos a lidar com estas questões.

A percepção da ineficácia e da ampliação da exclusão gerada por este modelo de atuação levou a uma crise na psicologia brasileira – que acompanhava, também a crise da psicologia em todo o mundo. Na década de 1980 cresce o número de trabalhos que refletem criticamente sobre estas ações, principalmente a partir da publicação da tese de Patto (1981), que denuncia os pressupostos ideológicos implícitos na atuação de psicólogos e questiona a serviço de quem estaria este conhecimento. Segundo D. R. Barbosa (2012), o período de crítica desvela uma psicologia comprometida com o ajustamento, disciplina e normatização das crianças e adolescentes considerados *desviantes*, a partir de critérios preconceituosos, que ignoravam as condições concretas de desenvolvimento no âmbito das próprias práticas escolares.

A crítica possibilitou o início de uma reconstrução da Psicologia Escolar e, nos anos 1990, inaugurou-se a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), entidade que assume um importante papel na discussão e consolidação dos fundamentos e práticas psicológicas relevantes à realidade das escolas brasileiras (R. M. Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). O psicólogo deixa de ser o especialista dos desvios e assume um papel muito mais voltado ao acompanhamento e promoção do desenvolvimento das crianças (Moreira & Guzzo, 2016), à construção de mediações para a aprendizagem (Souza, Dugnani, Barbosa, Jesus & Neves 2016), à busca de alternativas para inclusão (Braz-Aquino et al., 2016), à formação de professores (Pereira et al., 2018), etc.

Em 2013, a ABRAPEE, além de outras entidades, auxilia o Conselho Federal de Psicologia na elaboração das “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (CFP & CREPOP, 2013). Este documento apresenta reflexões e orientações para a prática da psicologia considerando que seu papel deve orientar-se a duas questões contextuais importantes: o processo de democratização da sociedade brasileira e a busca da própria psicologia por fundamentos ético-políticos que atuem na defesa e construção “de uma Educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas” (CFP & CREPOP, 2013, p. 24). O documento contribui muito para a consolidação da área à medida que parte das críticas já discutidas a respeito do papel da psicologia nas escolas e busca uma superação das práticas excludentes.

Nas reflexões iniciais é possível identificar a preocupação com que, em suas intervenções, o profissional promova a participação da comunidade escolar e privilegie o fortalecimento dos processos de gestão democrática. No entanto, ao apontar as possibilidades de atuação o documento tende a posicionar os estudantes como alvo de suas ações, deixando o papel de participantes aos professores e gestores. A identificação de um papel tão passivo designado aos estudantes, mesmo em documentos e políticas que declaradamente buscam

caminhar para a democratização da sociedade, faz emergir a questão: que concepção de desenvolvimento da criança/adolescente sustenta essa compreensão?

Psicólogos como Holzkamp (2018), Burman (2008) e Højholt (2016) lançam luz a essa questão ao traçar algumas reflexões e críticas sobre as teorias de desenvolvimento. Holzkamp (2018) apontou o problema da “colonização da infância” que se estabelece quando a partir de diferentes teorias a psicologia lança o olhar para a criança e seu desenvolvimento exclusivamente a partir dos significados do mundo adulto e com o objetivo único de explicar o adulto – ou o grau de retardo da criança em relação a ele. O autor discute que essa perspectiva sobre a infância impede uma real compreensão sobre as formas próprias e legítimas de se pensar e agir da criança que não necessariamente refletem um estágio inicial, mas possuem um significado próprio. No mesmo sentido, Højholt (2016) argumenta que o estudo da criança como abstrata e universal, não como um ser, mas um “vir a ser”, constrói uma visão “adultocêntrica” do desenvolvimento e negligencia o estudo de como as crianças vivem suas vidas. Finalmente, Burman (2008) critica o foco excessivo na criança como objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento, apontando como muito mais frutífero o estudo de contextos em que as pessoas crescem e mudam. Neste sentido, não apenas a criança, mas todas as pessoas são compreendidas em seu processo de desenvolvimento ao longo da vida.

Diante destas críticas, é possível compreender que a própria psicologia contribuiu muito para a concepção da criança como um ser inacabado, passivo e incapaz de participar da construção dos contextos em que vive. Na contramão destas concepções encontra-se o legado de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Alexander Luria e outros teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que lançam bases para a compreensão da criança como qualitativamente distinta do adulto, por toda sua estrutura de personalidade.

2.4. Desenvolvimento humano e a educação escolar

Ao tomar como objeto de investigação o desenvolvimento, isto é, o processo de mudança do ser humano ao longo da vida, Vigotski (2018) supera as compreensões da criança como um ser “menos evoluído” para quem a passagem do tempo possibilita um acréscimo natural de novas habilidades e características. Para o autor, o desenvolvimento é revolução, mudanças não de partes isoladas do psiquismo, mas das relações entre elas – cujo motor não são processos naturais, mas a cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano e transmitida nas relações sociais.

Ao destacar as leis que governam o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2004) diferencia as funções elementares das funções superiores. Enquanto as funções elementares encontram suas origens na filogênese, acompanhando as lentas transformações orgânicas decorrentes da atividade e condições naturais de vida, as funções superiores têm origens ontogênicas, desenvolvem-se a partir do ambiente sociocultural historicamente constituído. Assim, o hereditário e elementar é condição para o desenvolvimento do superior, mas toda função especificamente humana desenvolve-se nas relações sociais.

A partir de uma análise do trabalho de Vigotski, Martins (2015) discute o salto qualitativo que inaugura a consciência humana pela complexificação evolutiva do sistema nervoso central, decorrente do trabalho e da linguagem. A consciência configura-se como imagem subjetiva (ideal) da realidade objetiva, expressando as relações do sujeito com outros e com o mundo. No psiquismo humano, as imagens mentais convertem-se em signos: “Toda e qualquer imagem é algo que reflete outro algo, mas no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, para converter-se em ideia, em conceito” (Martins, 2015, p. 72).

Desta forma, o processo pelo qual o sistema psíquico se reorganiza e se desenvolve se dá pela internalização de signos da cultura humana, a partir da relação com um adulto que

apresenta a “forma ideal”, a função desenvolvida. Toda função psicológica superior é mediada pelo signo e, portanto, se estabelece inicialmente no plano intersíquico – como uma relação social – e então se configura no plano intrapsíquico. Vigotski (2018) aponta que no bebê, a consciência é um todo indiferenciado e a partir das interações com o adulto, que significa para ele o mundo, funções superiores como percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, afeto, etc., são postas em condições específicas para seu desenvolvimento. A primeira função a se diferenciar é a percepção, e as demais funções agem à medida que podem participar dela: a memória está submetida ao que é percebido, assim como o pensamento, as emoções, etc. Em cada momento do desenvolvimento humano há diferenciação e predomínio de uma função, o que reorganiza todo o sistema psíquico.

Veresov (2010) destaca que, ao considerar as relações sociais como o motor deste processo de diferenciação e reestruturação do sistema psíquico – o desenvolvimento – Vigotski referia-se a um tipo particular de relação social: a relação dramática. Em outras palavras, uma relação social apenas se torna função individual quando há colisão, contradição – um evento dramático que se estabelece entre duas pessoas. Veresov exemplifica esta situação com um debate entre duas pessoas com opiniões opostas, o próprio debate acalorado (plano intersíquico) constitui-se como um evento dramático, mas o mesmo drama é experimentado pelo sujeito no plano intrapsíquico, quando, no dia seguinte, passa a refletir sobre o que disse. Neste processo, o autor explica que todas as funções psicológicas superiores são envolvidas: “memória – “eu disse algo rude”, emoções “como meu comportamento foi idiota, que vergonha”, pensamento – “eu tenho que repensar e nunca mais repetir algo tão ruim”, volição – “eu preciso parar com isso. Preciso ser mais paciente’.” (Veresov, 2010, p. 88, tradução livre).

Situações sociais que desestabilizam, colocam o sujeito em crise diante dos recursos que possui, configuram-se como situações sociais de desenvolvimento (SSD) para o sujeito. O conceito de SSD é discutido em Vigotski (2010), a partir do exemplo de três irmãos que, apesar

de compartilharem a mesma situação social permeada por conflitos familiares, vêm a se desenvolver de formas completamente distintas. Veresov e Fleer (2016) apontam que para compreendermos a SSD é preciso considerar o conceito de vivência, ou no russo, *perejivanie*. Segundo Rubtsova (2019), a palavra no russo tem a noção de atravessar algo – o que denota um envolvimento da pessoa como um todo. Veresov e Fleer (2016) usam a analogia do prisma para esclarecer que a vivência não se caracteriza como um reflexo da realidade, mas como uma refração – a criança “refrata” aspectos particulares da situação social, conforme a criança a vive emocional e intelectualmente, o que modifica todo o curso de seu desenvolvimento.

Esta breve explanação sobre a complexa e profunda teoria histórico-cultural destaca o lugar central que as relações sociais ocupam no desenvolvimento das crianças. Tendo como base a pedagogia histórico-crítica que, segundo Martins (2015), se estabelece em unidade filosófica com a psicologia histórico-cultural, a autora discorre sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano. Se é pela internalização de signos que se dá a transformação e desenvolvimento, a qualidade dos signos dispostos no meio tem muito a dizer sobre como os sujeitos se desenvolvem. Desta forma, a educação escolar seleciona quais elementos culturais devem ser assimilados pelo indivíduo e busca as formas mais adequadas – a didática – para atingir este objetivo. A realidade imediata, tal qual se apresenta aos órgãos sensoriais do ser humano representa uma aparência fenomênica, não possibilitando a compreensão da essência. Para que o sujeito seja capaz de conhecer a realidade em sua essencialidade concreta, isto é, em suas leis e determinantes de seu desenvolvimento, são necessárias mediações, formas de conhecimento que possibilitem uma apreensão científica da realidade. Teóricos da pedagogia histórico-crítica como Saviani (2008) e Duarte (2013) sustentam que a socialização destes conhecimentos constitui o papel primordial da educação escolar.

Se a tradição da psicologia até seu tempo compreendia que o desenvolvimento da criança era condição para a aprendizagem escolar, Vigotski inverte essa lógica ao postular que o ensino – quando organizado de determinada forma, é que promove o desenvolvimento (Martins, 2015). Para Libâneo (2004), este ensino que desenvolve organiza-se respeitando a própria forma de desenvolvimento do pensamento, do abstrato para o concreto – os estudantes aprendem a manejar seus processos cognitivos, a investigar segundo a lógica de determinado conhecimento – e não os produtos finais.

Parte 03: Da crítica à Psicologia à Psicologia Crítica Alemã

3.1. A crítica da psicologia

A Psicologia é alvo de críticas e discordâncias desde seus fundamentos filosóficos. Conforme aponta Teo (2012), Aristóteles já criticava a concepção de psique de Platão, muitos tópicos psicológicos foram alvo de discussões na Idade Média e, nos tempos modernos, autores como René Descartes, John Locke e Leibniz desafiaram e criticaram as concepções um do outro. Kant sugeriu que a Psicologia empírica não poderia se tornar uma ciência natural genuína e, em 1899, o primeiro livro com uma crítica sistemática foi publicado por Willy²¹ (1889, citado por Teo, 2012) na Alemanha, apontando a crise de uma Psicologia construída com base em especulações e inadequações metodológicas. Nos anos de 1960 e 1970, a literatura sobre a crise cresceu, e houve questionamentos sobre a relevância política da ciência, bem como a sua busca por explicações psicológicas no campo das ciências naturais em diversos locais do mundo.

Até hoje, não há concordâncias sobre o escopo da Psicologia, e nas diversas abordagens investiga-se objetos de naturezas diferentes. Parker (2015) aponta que, da mesma forma, não há acordo sobre o significado de “Psicologia crítica”, tendo em vista que seu desenvolvimento foi pelo questionamento dos diferentes aspectos e subcategorias da Psicologia tradicional, a

²¹ Willy, R. (1899). Die Krisis in der Psychologie [A crise na Psicologia]. Leipzig: Reiland.

partir de diversas perspectivas, locais e culturas ao longo do tempo. A Psicologia crítica se diversifica quando apresenta as diferentes perspectivas ao redor do mundo, sobre como a Psicologia tradicional tem afetado as pessoas e traído sua promessa de ajudá-las. As diferenças entre estas perspectivas encontram-se na compreensão do que configura o mundo hoje, conforme exemplifica Parker (2015):

(...) um regime ‘moderno’ de vigilância e confissão (Foucault 1975/1979, 1976/1981), uma economia capitalista voltada a perseguir o lucro, o qual implica necessariamente em exploração (Bensaïd 2002; Marx 1867/2010), ou um sistema heteropatriarcal girando em torno do exercício do poder (Butler 1990; Millett 1977). (Tradução livre, p.3)²².

A isso poderíamos acrescentar os estudos pós-coloniais e decoloniais, que discutem os efeitos psicossociais do processo de colonização nos continentes africano e latino-americano, que denunciam a construção do homem moderno como produto da negação do outro (o branco em detrimento de negros e indígenas) (Alves & Delmondez 2015). A partir do diagnóstico, constroem-se críticas e possibilidades de superação. Ao identificar o que há em comum entre os psicólogos críticos, Parker sugere 5 princípios: 1. Psicólogos críticos buscam superar o “olhar” do psicólogo sobre o “outro” – na psicologia tradicional, o psicólogo se posiciona como alguém à parte do estudo, neutro, enquanto o sujeito de sua pesquisa é posicionado com um objeto a ser medido, avaliado, solicitado por ele a comportar-se de tal forma; 2. O segundo princípio envolve a abertura à interdisciplinaridade, tendo em vista que muitos psicólogos

²² Referências utilizadas por Parker:

Foucault, M. (1975/1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1976/1981) *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction*. Harmondsworth: Pelican.

Bensaïd, D. (2002) *Marx for our Times: Adventures and Misadventures of a Critique*. London: Verso.

Marx, K. (1867/2010) *Capital: A Critique of Political Economy*, <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1867-c1/>

Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London and New York: Routledge.

Millett, K. (1977) *Sexual Politics*. London: Virago.

tradicionais se posicionam em rivalidade com outras disciplinas, defendendo que a Psicologia por si é capaz de explicar o fenômeno; 3. O terceiro princípio consiste em produzir críticas às metodologias e conceptualizações positivistas da Psicologia tradicional, demonstrando como suas formulações são realizadas sob uma série de inadequações; 4. O quarto princípio busca desafiar a ideia de que a Psicologia tradicional apenas “descreve” o que encontrou por meio das pesquisas, apontando para o importante papel da interpretação e a forma ideológica como esta é utilizada; 5. Finalmente, o quinto princípio envolve o questionamento da suposta neutralidade do pesquisador e a importância de situá-lo no tempo, espaço, cultura, etc., a fim de esclarecer de que perspectiva emergiram suas questões e conclusões de pesquisa.

Estes princípios contribuem para a diferenciação do que é a Psicologia crítica, tendo em vista o atual esvaziamento da palavra “crítica”, e a forma como diversos psicólogos não-críticos se autodenominam como tal. Conforme aponta Teo (2012), a Psicologia crítica (com inicial minúscula) representa um sentido mais geral e amplo, e abarca uma diversidade de referenciais, tal como apontamos, mas a Psicologia crítica num sentido mais específico desenvolve-se a partir dos fundamentos de Karl Marx, principalmente sua defesa de que as ideias mais influentes na sociedade são as ideias da classe dominante e que as pessoas podem ter uma falsa noção de realidade, pois se alinham a uma categoria social que se beneficia dessas falsas representações. As ideias de Marx influenciaram psicólogos na América Latina, como Ignacio Martín-Baró. Para Guzzo (2015), no contexto da América Latina, a fundação da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) teve um importante papel para organizar os psicólogos na busca por uma psicologia relevante aos contextos americanos (marcados por colonização e ditaduras). A SIP organiza eventos bienais e nestes eventos, Martín-Baró apresentou a proposta de uma Psicologia da Libertação, com um projeto ético-político para a América Latina. A Psicologia da Libertação fortaleceu o movimento da crítica na América, e construiu importantes

fundamentos para a teoria e prática, os quais foram incorporados e desenvolvidos por demais autores, tais como Maritza Montero, Jorge Mario Flores Osorio e Ignacio Dobles.

Marx influenciou, também, a Escola de Frankfurt, a partir dos anos 1920, cujos autores formulam uma teoria crítica, colocando sob questão a função social e as ideologias em diversos campos da sociedade (música; ciências sociais; mídia; e a psicologia, dentre outros). Ainda na Alemanha, outro grupo, do qual fazia parte Klaus Holzkamp, engaja-se na crítica à Psicologia, passando por três períodos identificados por Teo (2012): o crítico-teórico (1968-1972), em que a crítica significava questionar a relevância da Psicologia na prática, identificar os problemas da metodologia psicológica tradicional e compreender suas pressuposições ideológicas. No segundo período (1973-1983), sustentava-se que os problemas psicológicos não podem ser resolvidos pela psicologia tradicional. E no último período, buscava-se estabelecer a Psicologia como ciência do sujeito. Nesse período configura-se a Psicologia Crítica (com iniciais maiúsculas), forma de identificar o movimento iniciado pelo grupo liderado por Klaus Holzkamp. Desta forma, tomamos neste trabalho a compreensão de que a Psicologia crítica (com inicial minúscula) constitui um amplo movimento de crítica aos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina, bem como sua função social, e a Psicologia Crítica (com iniciais maiúsculas) representa o grupo que acredita poder construir uma Psicologia a partir dos fundamentos de Marx.

A Psicologia Crítica Alemã é, ainda, pouco conhecida no Brasil, o que nos leva ao desafio de apresentar com clareza seus conceitos e a relevância que têm para o desenvolvimento da profissão. Em nosso grupo de pesquisa²³, privilegiamos o estudo de autores latino-americanos em nossos fundamentos, tendo em vista a necessária crítica que trazem à importação de referenciais eurocêntricos, e sua irrelevância para a vida cotidiana das maiorias populares da América Latina. Estas questões têm sido discutidas de forma mais sistemática, a partir da

²³ Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação

elaboração de um “projeto-mãe” denominado “Descolonizando a Psicologia: processos de participação na escola e comunidade” (Guzzo, 2014)²⁴, que deu origem à presente tese, dentre outros trabalhos no âmbito do grupo de pesquisa. Neste projeto, parte-se da crítica à utilização descontextualizada de modelos teóricos e metodológicos elaborados nos países colonizadores e busca-se superar a concepção de que a Psicologia deve se ocupar de problemas de saúde/doença no âmbito individual e terapêutico, pelo enfoque nos processos de participação social e política.

Sendo assim, somos frequentemente questionados pelos nossos esforços em traduzir e difundir as ideias da Psicologia Crítica Alemã (PCA), o que se aponta como uma contradição: “Como se pretende desenvolver ideias que contribuam para a descolonização da Psicologia, partindo de autores europeus?”. Consideramos que, à primeira vista, esta questão é bastante pertinente e, a princípio, apontamos para o cerne da crítica contra a importação das teorias: não se trata de uma rejeição ressentida contra todos aqueles que vivem nos países detentores do poder, mas de um problema real e concreto que envolve a utilização da ciência psicológica para o controle das pessoas e sua resignação passiva aos caminhos ditados por eles (Parker, 2014). Tendo em vista que a proposta da PCA é radicalmente oposta a este uso da Psicologia, pretendemos elucidar, não apenas neste capítulo, mas nesta tese como um todo, as razões pelas quais defendemos a relevância dessas contribuições para o avanço da Psicologia brasileira como uma profissão voltada, não para a domesticação, mas para a libertação e fortalecimento das maiorias populares. Para tanto, apresentamos, inicialmente, o contexto de produção dessas ideias, destacando o percurso de seu principal representante, o psicólogo Klaus Holzkamp. Em seguida, buscamos apresentar algumas das principais críticas levantadas pela PCA à Psicologia tradicional, e os caminhos teórico-metodológicos apontados por Holzkamp e seus colaboradores.

²⁴ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq - Bolsa Produtividade (2015-2020).

3.2. Situando a PCA: contextos históricos e sociais

A tarefa de recuperar a história da PCA não é simples, apesar de ser um paradigma relativamente recente, pois seu desenvolvimento teve como cenário um contexto de conflitos políticos extremos. Muitos dos textos que apresentam as ideias da PCA estão sendo organizados e traduzidos apenas após a morte de seu principal autor, Klaus Holzkamp (1927-1995), por meio dos esforços de sua companheira dentro e fora do contexto acadêmico Ute Osterkamp, e outros pesquisadores interessados na difusão de sua obra²⁵.

Holzkamp e seus colaboradores viveram na cidade de Berlim, no período em que a Alemanha era dividida entre as quatro potências dos aliados²⁶ que derrubaram o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (ou Partido Nazista). No contexto de turbulência marcado pela divisão do país em duas zonas de influência (a Capitalista e a Socialista) e a Guerra Fria, a *Freie Universität Berlin* (Universidade Livre de Berlim) é fundada, em 1948, com apoio financeiro dos EUA, por estudantes, professores e cientistas que criticavam a falta de liberdade para agir e pensar na Universidade de Humboldt (localizada em Berlim oriental). Assim, sob o lema “verdade, justiça e liberdade”, a Universidade Livre nasce com vistas à aprendizagem, ensino e pesquisa sem a imposição de sujeição às influências políticas (Freie Universität Berlin, n.d.).

No ano seguinte da fundação (1949), Klaus Holzkamp já fazia parte desta universidade como pesquisador colaborador do Instituto de Psicologia. Nos anos de 1954 a 1957, ele contribui em levantamentos sobre preconceitos nacionais alemães e realiza, também, pesquisas que consideram a percepção social sob outros aspectos. Em 1957, obtém seu título de doutor (com um trabalho sobre Psicologia da expressão e linguagem corporal), é nomeado como

²⁵ Wolfgang Fritz Haug; Frigga Haug; Morus Markard; Santiago Vollmer; Ernst Schraube, etc.

²⁶ França, Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética.

professor titular da disciplina de Psicologia Social e, posteriormente, também de Psicologia Pedagógica (Markard, 2016). Suas temáticas de pesquisa envolviam um nível de crítica no que se refere ao problema das bases teórico-científicas e metodológicas da ciência psicológica. Nos trabalhos *Theorie und experimente in der Psychologie*²⁷ (1964 – ano em que foi admitido no corpo docente da universidade como catedrático) e *Wissenschaft als Handlung*²⁸ (1968), Holzkamp critica a inexistência de critérios claros de apreciação sobre os resultados de estudos experimentais, ressaltando que a produção de condições artificiais para a experimentação faz toda a diferença nos resultados e criticando a visão de que este conhecimento reflete uma visão neutra da realidade.

É possível localizar o início da Psicologia Crítica Alemã apenas nos anos de 1967-68, quando o movimento estudantil organizou debates na Universidade, dos quais Holzkamp participou. O movimento estudantil de Berlim, juntamente com o de Frankfurt, consistia no centro do movimento estudantil alemão, e participavam deles, jovens de uma geração muito politizada que emergiu no pós-guerra. Suas principais pautas eram a crise econômica do país, a crise no sistema educativo (que não lidava com exigências do desenvolvimento da economia), a pobreza nos trabalhos que recuperavam a memória do fascismo no país, a fraca democracia nas universidades, a questão do acesso da universidade para todos e ao questionamento da função da ciência – ciência e técnica eram usadas para repressão social e exploração internacional. Em 1967, houve um debate sobre a relevância do conhecimento científico e Holzkamp apresentou um artigo defendendo que todo conhecimento é relevante, mas há uma diferença entre relevância técnica e emancipatória. Para ele, o behaviorismo tem relevância técnica, por exemplo, àqueles que desejam controlar o comportamento de outros, mas não

²⁷ Teoria e experimento na Psicologia.

²⁸ Ciência como ação.

emancipatória, tendo em vista seu uso contra aqueles que não detém o poder (Schraube & Osterkamp, 2013; Tolman, 2009).

Um segundo debate ocorreu no ano seguinte, onde os estudantes questionaram a suposta neutralidade política do conhecimento. Identificando as deficiências da Psicologia tradicional do ponto de vista emancipatório, os debates levaram ao consenso de que para servir aos interesses das pessoas comuns, ela teria que ser baseada em uma compreensão teórica da relação dos indivíduos com a sociedade. Além disso, era preciso clarificar o que era especificamente humano, pois era comum a aplicação de experimentos em humanos e animais para se obter conhecimento psicológico (Tolman, 2009). Neste debate, Holzcamp foi confrontado pelos estudantes do movimento, o que o levou a perceber os limites da crítica que vinha realizando até então e repensar, fundamentalmente, as noções psicológicas do ser humano e as correspondentes metodologias. Compreendeu que suas críticas aos fundamentos epistemológicos da Psicologia e sua função sócio-política estavam, ainda, presas a uma compreensão hegemônica de ciência. Assim, passou a incluir em seus questionamentos a função social da ciência psicológica (Schraube & Osterkamp, 2013).

Nos anos 1970, enquanto Holzcamp estava no processo de criticar a Psicologia tradicional, como forma de contribuir para seu desenvolvimento conceitual, por meio da busca por formas mais abrangentes e menos distorcidas de compreender a realidade, a Universidade Livre de Berlim passava por uma significativa disputa política pela sua constituição. Esta disputa foi tão significativa que as frações conservadoras decidiram fundar seu próprio instituto. Assim, de 1970 a 1995 havia duas faculdades de Psicologia: a original “Psychologische Institut” (com Holzcamp como um dos principais docentes) e a dividida “Institut für Psychologie”. Neste período de tempo, o lado progressista, ao qual pertencia Holzcamp, muito avançou na produção de conhecimentos teóricos e práticas psicológicas de cunho emancipatório. Tudo era realizado com a contribuição de todos os envolvidos na universidade (estudantes, colaboradores docentes

ou não docentes, professores e pesquisadores) por meio de discussões públicas e grêmios, construindo uma universidade democrática e transparente (Markard, 2016). O curso respondia ao desafio de desenvolver matérias em que os problemas no programa tradicional de Psicologia fossem superados e, ao mesmo tempo, possibilitassem aos estudantes realizar os exames padrões. Seu conteúdo, construído em conjunto com os estudantes envolvia a crítica da Psicologia hegemônica (análise dos conceitos e como eles servem para suportar ideologicamente processos desumanos) e a proposição de uma Psicologia Crítica (reconstrução de conceitos para compreensão do desenvolvimento humano superando a “falta de mundo” da Psicologia tradicional) – (Schraube & Osterkamp, 2013).

Markard (2016) aponta que, além do trabalho acadêmico, Holzkamp se envolvia em militância política e muitos projetos práticos (nas áreas de desenvolvimento infantil, escolas, combate ao racismo, etc). Foi também responsável legal pelo movimento estudantil *Schülerladen Rote Freiheit* (para que pudessem receber fundos do município), contribuindo com as discussões promovidas pelos universitários com que jovens e crianças de um bairro popular “problemático” da Berlim ocidental se conscientizassem de sua situação e encontrassem novas possibilidades de ação. Em seus escritos, Holzkamp ressaltava a necessidade não apenas da reconstrução da Psicologia, mas também a reconstrução histórica do próprio psiquismo – e o fez baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, principalmente nas contribuições de Alexei N. Leontiev. Assim, considerava importante tanto o conhecimento histórico natural quanto o social do psiquismo. Em 1983, Holzkamp publica sua principal obra “Grundlegung der Psychologie” (Holzkamp, 1983), onde fez uma síntese dos avanços em seus estudos, afirmando a Psicologia Crítica como ciência marxista do sujeito, com a categoria central “capacidade de ação”. Por fim, pouco antes de sua morte, Holzkamp produz sua última monografia “Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung” (1995), tratando o desenvolvimento da aprendizagem, a partir do ponto de vista do sujeito.

Ute Osterkamp (comunicação pessoal, 13-07-2015) revela que o cotidiano do grupo que desenvolvia a Psicologia Crítica era bastante atribulado por perseguições políticas dentro e fora da universidade e que, por isso, muitos escritos de Holzkamp foram feitos ao longo de madrugadas, às escondidas²⁹. Após a morte de Holzkamp, em 1995, a Universidade Livre de Berlim passa por uma reestruturação financeira e, como consequência, os institutos de Psicologia são reunificados e a disputa pela posição política deste instituto único foi vencida pelo lado conservador. Houve redução de pessoal (com demissão dos professores mais críticos), renovação de cátedras nas mãos da Psicologia hegemônica e fechamentos de todos os espaços críticos que haviam sido construídos, democraticamente, no Psychologische Institut (Markard, 2016). Felizmente, a Psicologia Crítica não morreu neste movimento de repressão, mas, com a entrada destes professores em outras universidades (dentro e fora da Alemanha), bem como as publicações nas revistas voltadas a um conhecimento não hegemônico da Psicologia (que detalhamos a seguir), Holzkamp tornou-se conhecido internacionalmente, e influenciou o trabalho de muitos psicólogos insatisfeitos com a realidade social e as respostas da Psicologia tradicional ao redor do mundo.

Cabe por fim, destacar as revistas nas quais circulam, atualmente, os trabalhos acadêmicos produzidos a partir destas reflexões. A revista alemã “Forum Kritische Psychologie”, fundada em 1978, é a mais antiga revista voltada a documentar e divulgar os avanços na construção da Psicologia Crítica. Mais recentemente, outras revistas surgem e se constroem com contribuições internacionais, tais como “International Journal of Critical Psychology” (desde 2008, da Inglaterra); o “Annual Review of Critical Psychology” (Desde 1999 – Discourse Unit – Inglaterra) e sua parceira “Teoría y Crítica de la Psicología” (Desde 2011 – Mexico); Journal of Critical Psychology / Counseling and Psychotherapy (Inglaterra). Outras importantes publicações a destacar são a Encyclopedia of Critical Psychology (Teo,

²⁹ Para além deste relato oral de Osterkamp, não encontramos registros que detalhassem esta perseguição.

2014), o “Handbook of Critical Psychology” (Parker, 2015), que aglutinam estudos de Psicologia Crítica em diversos países e continentes (Markard, 2016).

A partir deste panorama, buscaremos, a seguir, apresentar com maior profundidade o percurso da crítica realizado por Holzkamp e seus colaboradores, bem como os conceitos que organizam este paradigma e como podem contribuir para a realidade brasileira.

3.3. Críticas da PCA à Psicologia Tradicional

Como destacamos na apresentação do autor, Holzkamp (1964, 1968) dedica-se, inicialmente, a realizar uma extensa revisão e crítica da Psicologia, partindo da análise das pesquisas experimentais que deram origem à disciplina. Aponta que no interior da própria disciplina não há acordo sobre fundamentos teóricos ou mesmo sobre qual seria seu objeto de estudo, o que leva à esparsa definição de que “Psicologia é o que os psicólogos fazem”. Segundo Holzkamp (2013b, 2016d), por carecer de uma linguagem própria, a disciplina “empresta” os termos das ciências naturais e até computacionais, e desenvolve-se em diversas abordagens, cuja base comum era apenas uma, o que Holzkamp denomina “desenho padrão” (*Standardordnung*). Este desenho caracteriza as pesquisas experimentais, que se realizam em cenários artificiais (como laboratórios e sessões de terapia) e se estruturam por meio de três “entidades” comuns: 1. O sujeito testado, que é colocado no “desenho” pelo experimentador (considerado como “neutro”); 2. Os estímulos, que são escolhidos e apresentados ao sujeito pelo experimentador e 3. A reação do sujeito ao estímulo, a resposta, registrada pelo experimentador como um “dado”. Estas três entidades são conectadas pela instrução dada pelo experimentador ao sujeito, que chegam a um “acordo” sobre o que se deve realizar e como. Segundo Holzkamp, muitas pesquisas demonstram que, na ausência destas “instruções”, o condicionamento, por exemplo, é dificilmente comprovado em seres humanos.

Markard (2000) destaca que, neste contexto arbitrário de experimentação, a única coisa que o pesquisador poderia compreender, em algum nível, é como aquele sujeito age em um contexto no qual está impossibilitado de exercer qualquer influência. Mas o que muitos psicólogos fizeram, foi transferir estes resultados a outros contextos, supondo que o que se descobriu em laboratório ocorre analogamente na vida cotidiana. Segundo Holzkamp (2016d) é impossível compreendermos algo substancial sobre as situações de vida “extra-experimentais”, a partir de resultados de experimentos realizados nessa realidade “asséptica”. Neste artigo, o autor apresenta uma sequência de exemplos, apontando as contradições internas de diversas abordagens psicológicas, a fim de demonstrar que um enorme arsenal de ideias psicológicas é construído com base em observações arbitrárias, que, em última instância, só podem ser compreendidas em seus próprios termos.

Assim, Holzkamp (2013b) aponta que o desenho padrão constrói um quadro linguístico para a Psicologia, e tudo deve ser compreendido em termos de “estímulos, respostas, variáveis...”, deixando mínima a necessidade de se construir teorias bem fundamentadas, pois possibilita que as ideias psicológicas sejam aceitas sem necessidade de evidências científicas. A Psicologia atua “como se” fosse a fisiologia, química ou física, sem atentar-se para as particularidades de seu objeto de estudo: o método não se “adequa” à realidade, mas a realidade deve adequar-se ao método. Então, o autor analisa uma série de abordagens da Psicologia (Behaviorismo, Cognitivism, Gestalt e até mesmo a Psicanálise) e defende a tese de que todas estas abordagens, por maiores que sejam as diferenças entre si, caem no mesmo problema: a falta de mundo. A Psicologia tradicional (termo que o autor utiliza para enquadrar as abordagens que se constroem pelo desenho padrão), duplica a realidade ao isolar seus “itens” (como estímulos), e buscar compreender como estes impactam diretamente os sujeitos. Desta forma, o indivíduo é visto sempre em uma relação de determinação, como produto de estímulos

em seu ambiente, e nunca como um ser consciente que se relaciona com a realidade significativa e complexa.

Sendo assim, o sujeito “no qual” as respostas foram observadas e deram base para as formulações psicológicas, é um sujeito artificial, e não uma pessoa real, agindo em seu contexto de vida. Holzkamp (2016d) aponta que a Psicologia e a Psicanálise, presas aos limites do desenho padrão, estão deliberadamente cegas e impossibilitadas de compreender o sujeito em relação com o mundo, em sua condução da vida cotidiana. Desejando ir para além da crítica, Holzkamp (2013b) chega a questão: é possível construir uma base categorial que favoreça o desenvolvimento de teorias intrinsecamente psicológicas, com elementos para compreender o psíquico na relação com o mundo concreto, sem perder a particularidade como disciplina específica? Assim, o autor dedica-se a desenvolver esta base e constrói caminhos de extrema relevância para o desenvolvimento de uma Psicologia mais honesta cientificamente, e mais comprometida com a vida dos sujeitos, e não em cumplicidade com os detentores do poder (Holzkamp, 1964, 1983, 2013a, 2016b).

3.4. Fundamentos e conceitos da PCA

Holzkamp (1983) inicia seu *Grundlegung* afirmando que o que se chama de “Psicologia Crítica” é resultado de mais de uma década de trabalho. Não há clareza sobre sua identidade, mas ela se posiciona na luta política buscando a democratização da sociedade e a luta contra o poder que oprime e, principalmente, enfrentando a psicologização de problemas sociais. Conforme explicitamos na seção anterior, grande parte da crítica de Holzkamp à Psicologia tradicional deve-se à sua metodologia conduzida pelo “desenho padrão”, que cria uma realidade artificial e busca compreender as reações dos sujeitos quando “estímulos” (i.e. elementos da realidade separados de seu contexto) lhes são apresentados. Como consequência, muitas das afirmações psicológicas acabam por individualizar questões que são sociais, e dificultar a

compreensão da relação indivíduo/sociedade. Holzkamp (2013b) postula que não se deve buscar, de antemão, os “meros efeitos” da sociedade nos indivíduos, mas construir uma forma de compreensão sobre como os seres humanos são capazes de integrar as estruturas do mundo desenvolvidas historicamente em suas experiências e ações.

Para responder a esta questão, Holzkamp encontra fundamentos essenciais em Karl Marx (1818-1883) e nos psicólogos marxistas (autores da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, Leontiev). Conforme aponta Tolman (2009), em “O Capital”, Marx realiza uma análise da base biológica da evolução e da história cultural, construindo uma teoria que demonstra as formações sociais nas quais o sujeito humano se desenvolveu – elucidando sua natureza social. Na União Soviética, autores como Lev S. Vigotski (1896-1934) e Alexei Leontiev (1903-1979) buscaram desenvolver essas concepções no campo da Psicologia, elaborando uma história evolucionária das categorias psicológicas até as características de uma psique humana completamente desenvolvida, trabalho que Holzkamp se apropriou e levou adiante.

Holzkamp (2016e) rechaça a segmentação moderna das ciências, que atribui a “natureza interior” humana à Biologia ou a uma Psicologia considerada como “ciência natural”, enquanto as relações sociais são atribuídas à Sociologia e à Economia, por exemplo. Era necessária uma ciência integrada, capaz de compreender como o desenvolvimento humano passou a ser governado das leis evolucionárias, para a predominância do social-histórico: uma conversão de quantidade para qualidade. Em seu estudo aprofundado sobre o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2004), nas bases de Marx, caracteriza o psiquismo animal, apontando como o processo de evolução levou à constituição do psiquismo especificamente humano pela mediação do trabalho. O autor aponta dois elementos interdependentes que caracterizam o trabalho: o uso de instrumentos e a organização coletiva.

Segundo Holzkamp (2016e), estes dois elementos possibilitaram o primeiro salto qualitativo no desenvolvimento da espécie humana: o fator social passou a predominar sobre o natural. Não mais dependia da biografia individual a capacidade de aprender e desenvolver-se, mas, apropriando-se dos modos de produção desenvolvidos e acumulados historicamente, é possível transformar sua própria natureza.

A mediação de significados modificou a relação do homem com o mundo, que já não é mais “natural”, guiada pela necessidade de adaptação, mas de produção social, em que é possível prever e antecipar as necessidades: “a forma de produção existencial do trabalho em sociedade se desenvolveu como processo de apropriação e objetificação social planejada da natureza pelo ser humano” (Holzkamp, 2016e, p. 90). Cada indivíduo tem, assim, uma participação na determinação consciente e previsora das condições sociais de vida, transcendendo a individualidade, e esse processo foi denominado por Holzkamp e seus colaboradores como “Capacidade de ação”³⁰.

Capacidade de ação, no entanto, não é um conceito abstrato que qualifica o ser humano, mas algo que se dá em um contexto específico, a vida cotidiana. Sendo assim, Holzkamp (2013b) afirma que a Psicologia deve construir-se a partir da vida cotidiana das pessoas, que se passa em contextos reais, multifacetados e complexos: qualquer cena de condução da vida cotidiana é passível de estudo para a Psicologia (desde que haja uma questão e um método adequado). O autor busca compreender e desenvolver conceitualmente a “condução de vida” (*Lebensführung*) como *link* que medeia o indivíduo e a sociedade (mundo).

A centralidade deste conceito na obra de Holzkamp e sua importância para a pesquisa psicológica levam os autores Schraube & Højholt (2016) a organizar o livro “*Psychology and*

³⁰ Tradução do Alemão “*Handlungsfähigkeiten*”, conforme consta em (Holzkamp, 2016b). Autores da língua inglesa tem utilizado o termo “*Agency*” para traduzir o conceito, mas na língua portuguesa a palavra “*Agência*” não evoca o mesmo sentido. Desta forma, optamos por traduzir por “*capacidade*”, seguindo os colegas da língua espanhola que assim o fizeram. Holzkamp (2016a) esclarece que este termo não classifica “os capazes” ou “não capazes”, mas uma qualidade de todo ser humano, a ser usada de formas distintas, a depender das possibilidades de que dispõe.

the Conduct of Everyday Life”, com o objetivo de apresentar e explorar o conceito de forma detalhada. Ao introduzir o livro, os autores afirmam que a vida cotidiana foi, por muito tempo, deixada à margem pela Psicologia, apesar de constituir-se como o núcleo da vida humana. É na vida cotidiana que os sujeitos agem, em colaboração com outros sujeitos, em diferentes contextos e assuntos, produzindo e reproduzindo a sociedade, ou seja, é na vida cotidiana que se manifesta a Capacidade de Ação. Esta compreensão coloca-nos “no plural”, enquanto seres sociais.

Holzkamp (2013b) aponta que o termo “condução de vida” deriva da Sociologia, e foi originalmente formulado por Max Weber na “Ética Protestante” e, posteriormente, reorganizado por sociólogos da Universidade de Munique. Os sociólogos deste grupo postularam a condução de vida como o esforço que as pessoas têm de fazer para lidar com as demandas diferentes e/ou contraditórias que lhes são apresentadas cotidianamente, e buscaram compreender as relações entre essa condução de vida, sob pressões decorrentes da modernidade, e a estrutura social (Jurczyk et al., 2016).

Assim, as pesquisas deste grupo focalizavam, precisamente, qual a relação entre as mudanças sociais e a condução individual da vida cotidiana das pessoas nos diferentes grupos e papéis sociais. No entanto, interessava a Holzkamp e seus colegas desenvolver uma abordagem da Psicologia para a compreensão da condução de vida, pois o interesse de conhecimento dos sociólogos é voltado para as estruturas sociais (mesmo quando propõem uma perspectiva orientada ao sujeito), enquanto o interesse da Psicologia é voltado à subjetividade. O desafio era, portanto, construir uma compreensão que, ao mesmo tempo trouxesse contribuições específicas da Psicologia, não caísse na lógica tão criticada por Holzkamp do desenho padrão.

Holzkamp (2013b) expõe de forma exaustiva como levou à cabo tal tarefa, por meio da distinção de dois níveis de mediação entre a ação dos sujeitos na condução cotidiana de vida e

a estrutura social. O primeiro nível de mediação estaria mais próximo ao que o grupo de sociólogos de Munique buscava investigar, a cultura, ou conforme Holzkamp preferia chamar, estrutura de significados. O autor diz que os sociólogos haviam distinguido estrutura social de cultura, não por serem duas estruturas separadas, mas por serem “mais ou menos a mesma estrutura vista de diferentes pontos de vista ou diferentes contextos funcionais” (p.277). Desta forma, como duas faces da mesma moeda, a cultura seria o lado voltado aos sujeitos, ou a parte mais relevante para se compreender a ação dos sujeitos. No entanto, esse nível de mediação, segundo Holzkamp, ficou “preso nas ciências sociais”, de forma que, ainda que incorporado na compreensão de psicólogos sociais, não possibilitou a elaboração de uma mediação adequada. Para esclarecer a crítica de Holzkamp, organizamos o esquema da Figura 01:



Figura 1: Relação indivíduo/sociedade numa perspectiva sociológica.
 Fonte: autoria própria.

Na figura, a cultura é posicionada como o lado da estrutura social voltado ao sujeito, afirmação que Holzkamp sustenta e concorda. A crítica de Holzkamp está, no entanto, na ideia de socialização, que compreende as ações dos sujeitos como resultados de internalizações e apropriações dos significados culturais. Ainda que essa compreensão aponte para a ação do sujeito como produto e produtora da sociedade (e por isso a seta que sai da ação vai em direção à estrutura social), Holzkamp (2013b) assinala que ela não abandona a lógica do desenho

padrão, pois ainda compreende a ação como resultado de “estímulos”, ainda a analisa da perspectiva do pesquisador (ou seja, fala do sujeito sempre em “terceira pessoa”) e se constitui como uma visão determinista.

A saída encontrada por Holzkamp foi compreender a cultura, ou estrutura de significados como *possibilidades de ação* que se apresentam ao sujeito. A depender do grau de liberdade de determinada sociedade, maior ou menor número de possibilidades se apresentará aos sujeitos. Holzkamp (2013b) aponta que as possibilidades de ação ligadas às concepções hegemônicas ou que contribuem para a manutenção das estruturas de poder (ao menos em uma estrutura social capitalista) serão possibilidades mais evidentes, ou dadas na vida cotidiana. Outras possibilidades são percebidas, do ponto de vista dos sujeitos, como impossíveis por conta dos obstáculos e restrições que se apresentam no caminho até elas e outras, também por isso, nem são percebidas. Desta forma, como possibilidades, elas não necessariamente se concretizam como ação. Apesar da análise realizada a partir desse nível de mediação (tal como fizeram os sociólogos de Munique), ela estaria insuficiente para a Psicologia, pois não responde o que, então, leva os sujeitos a agir de uma forma e não de outra.

Essa questão conduz Holzkamp à formulação de um segundo nível de mediação. O autor aponta que, a princípio, o grupo ao qual pertencia (principalmente Ute Osterkamp), tentou formular uma compreensão de motivação que mediasse a opção do sujeito por uma ação, mas como um conceito próprio da psicologia tradicional, também levaria o pesquisador a buscar nos fatores biológicos e no contexto os fatores que levaram a essa escolha – permaneceria na perspectiva do pesquisador. Dessa forma, Holzkamp aponta que o segundo nível de mediação foi elaborado, não como motivações, mas como razões para agir na perspectiva do sujeito, que implica em assumir que todos os indivíduos agem como uma razão (e, portanto, não por um condicionamento), e que esta razão só pode ser acessada em primeira pessoa. Quando se pergunta sobre a razão, não é o pesquisador quem vai responder, mas o próprio sujeito, que de

seu ponto de vista pôde identificar uma possibilidade e transformá-la na ação que, naquele momento, melhor atenderia seus interesses de vida. O autor defende que as pessoas jamais agem deliberadamente contra seus interesses, ainda que, por um erro ou por não perceber, os resultados de suas ações tenham o efeito oposto. Em síntese, o que vimos até o momento pode ser observado na figura 2:

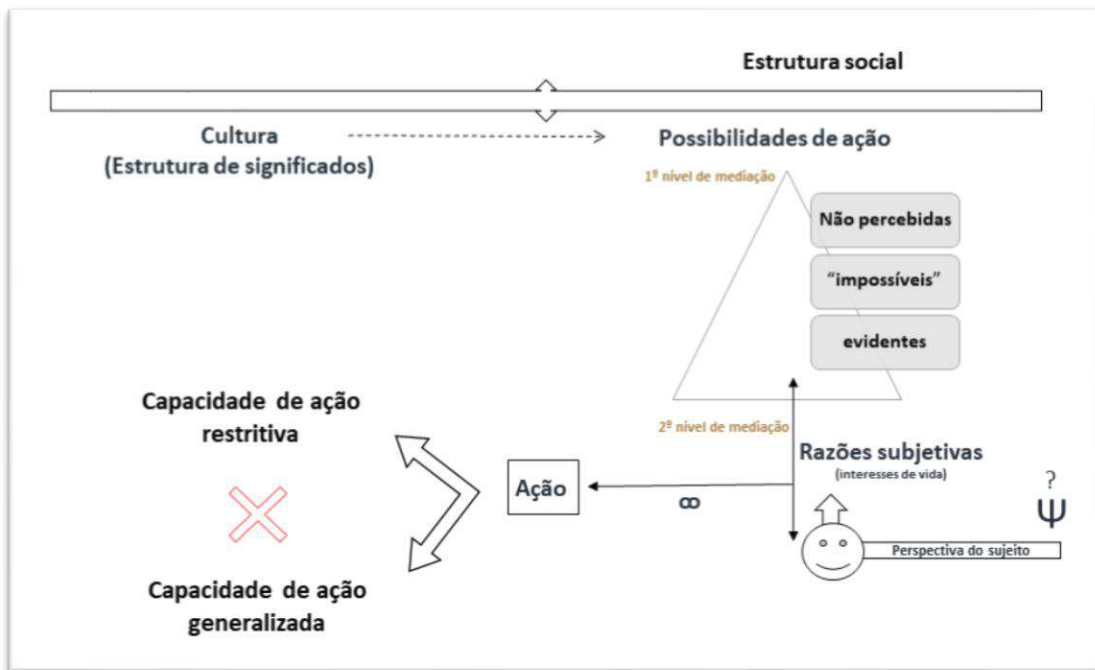


Figura 2: Níveis de mediação Estrutura Social-Ação dos sujeitos.
Fonte: autoria própria.

A figura 2 mostra, como na figura 1, a relação da cultura com a estrutura social, mas aqui a estrutura de significado é apresentada ao sujeito como possibilidades de ação, sendo esse o primeiro nível de mediação. O triângulo ao lado direito representa as possibilidades, de forma que as mais evidentes estão mais próximas ao sujeito. O segundo nível de mediação são as razões subjetivas, que o psicólogo (representado pelo símbolo Psi) só poderá identificar na perspectiva do sujeito (conforme a seta). O sujeito, guiado por suas razões subjetivas (sempre orientadas aos seus interesses de vida) irá transformar essa possibilidade em uma ação concreta. O símbolo de infinito abaixo da seta que o liga à ação representa que ele terá uma infinidade de maneiras de fazer essa transformação.

É importante pontuar que Holzkamp não concebe as razões subjetivas a partir da mesma concepção de razão tradicional nas teorias burguesas, que a posicionam em contradição com as emoções (Holzkamp, 2016c). As emoções são postuladas por ele como momento da capacidade de ação, que valoram as possibilidades de ação, conforme as necessidades subjetivas. Desta forma, diferente das concepções usuais, as emoções não são algo meramente interior ao indivíduo, que “atrapalham” uma visão racional das coisas, mas cumprem “uma função central na orientação do conhecimento e da ação” e representam assim, “uma pré-condição para uma reprodução cognitiva adequada da imagem do mundo” (Holzkamp, 2016c, p. 72), ou seja, para a forma como as pessoas irão pensar o mundo.

Esclarecidos esses pressupostos, partimos para a análise que Holzkamp propõe sobre como a ação dos sujeitos tem o potencial de atingir, de fato, seus interesses de vida, ou contradizê-los. Como explicitamos, o autor parte da compreensão de que ninguém age, deliberadamente, contra seus próprios interesses. No entanto, considerando as condições históricas em que vivemos e os diferentes limites que elas impõem em termos de possibilidades de ação que se apresentam aos sujeitos, é possível que, ao tentar ampliar sua capacidade de ação, ao buscar diferentes possibilidades, os sujeitos acabem por entrar em conflito com instâncias de poder, que buscam manter o controle sobre o processo social (Holzkamp, 2016c). Em outras palavras, se, conforme apresentamos no primeiro eixo, a vida em uma sociedade de classes é marcada pelo conflito de interesses e predominam os interesses das minorias que detêm o poder pelos meios de produção, a busca pela ampliação das possibilidades de ação pelas maiorias populares, sempre ocorrerá sob repressões e tentativas de desmantelamento.

Para Holzkamp, esse desafio impõe uma contradição no segundo nível de mediação, isto é, ao deparar-se com os limites impostos ao alcance de seus interesses de vida pela restrição nas possibilidades de ação, o sujeito pode ter razões para tentar ampliar sua capacidade de ação sem alterar as estruturas de significado e possibilidades para agir na condução da vida cotidiana,

ou seja, sem ampliar o controle sobre suas próprias condições de vida e no marco das possibilidades “concedidas” pelo poder, e que podem ser retiradas a qualquer momento. Desta forma, ao buscar uma satisfação a curto prazo, acaba prejudicando seus próprios interesses a longo prazo. A essa modalidade de ação, Holzkamp atribuiu o termo “capacidade de ação restritiva”, em contraposição à “capacidade de ação generalizada”.

Como um par conceitual desenvolvido para análise e elucidação de como o sujeito enfrenta as situações de ameaça ou limite à sua capacidade de ação, ele não classifica pessoas ou grupos sociais, mas situações específicas, de forma que vez ou outra nos deparamos com essas alternativas na condução de vida. Holzkamp (2016a, 2016f) esclarece que na modalidade restritiva, as contradições aparecem no nível das fundamentações da ação, ou seja, o sujeito constroi suas razões para agir a partir de premissas falsas ou insuficientes, de forma que suas ações podem voltar-se contra seus próprios interesses. Holzkamp (2016a) aponta que, naturalmente, o sujeito se utiliza de defesas que o impedem de entrar em contato com a contradição de estar, a longo prazo, comprometendo o fortalecimento da base comum sobre a qual poderia, de fato, ampliar suas possibilidades de ação de forma generalizada. Nesta “base comum” encontra os sujeitos com quem compartilha as situações de vida, pois a capacidade generalizada de ação seria a alternativa em que os sujeitos buscam coletivamente aumentar o controle e a previsão consciente e generalizada sobre as condições de vida individualmente relevantes.

Neste contexto, Holzkamp (2016f) propõe que o papel da Psicologia Crítica seria “Colocar o indivíduo em condições de reconhecer seus interesses e compreender sua própria situação, de maneira tal que possa ver e realizar suas possibilidades de ação e suas possibilidades de vida concretas” (p.55). O psicólogo não pode recomendar o que acha bom ou ruim para os indivíduos a partir do seu ponto de vista, mas, pelo viés de uma leitura crítica da realidade, que reconhece as contradições e limites que são impostos às pessoas nessa estrutura

social, Holzkamp acredita que a maioria das pessoas experimenta uma insatisfação, percebe que a vida não pode ser simplesmente adaptar-se e calar-se diante das condições atuais de vida, que, muitas vezes, estão em contradição com o que o se deseja. Sem a experiência da insatisfação, Holzkamp declara: “não temos porque nos intrometer” (p.48), mas se ela é reconhecida, a Psicologia pode contribuir no processo em que o sujeito desvelará as estruturas que o impedem de reconhecer e realizar os seus interesses, superando um estado de alienação.

Holzkamp (2016f) pontua que a superação da alienação só pode acontecer mediante a práxis, isto é, não basta uma explicação no plano mental sobre porque o sujeito encontra-se diante de um distanciamento entre o que deseja ser e o que é, ou “resolver os problemas psíquicos unicamente no terreno psíquico” (p.51) – pois eles são uma versão “encapsulada” e isolada de contradições reais. Assim, o psicólogo deve auxiliar os indivíduos a reconhecer a situação em que se encontram, e articular-se para desenvolver soluções para seus próprios problemas. Desta forma, a Psicologia deixa de formular conceitos sobre os sujeitos e passa a formula-los para (e com) os sujeitos – numa busca colaborativa de superação da situação de sofrimento.

Capítulo 02 - Método

2.1. Fundamentos Metodológicos

O desafio metodológico de uma pesquisa consiste em construir caminhos para que o discurso das ciências seja o discurso do real, de forma a contribuir efetivamente para a resolução de problemas ou propor inovações relevantes. No campo da Psicologia, o problema da distância do real nas construções teóricas e sua conseqüente irrelevância, foi apontado por Politzer (1998), que criticou tanto a Psicologia subjetiva (e seus métodos introspectivos), quanto a tentativa de se construir uma Psicologia objetiva por meio de experimentos estabelecidos em situações artificiais. Para ele, a Psicologia deve ser uma ciência voltada para o concreto, que busca apreender os fatos vividos pelo indivíduo em “primeira pessoa”, em lugar de pensar o “homem em geral”, (terceira pessoa). Mas o que vem a ser, afinal, o concreto?

Quando apontamos para a importância de a ciência Psicológica voltar-se para a realidade concreta, o fazemos sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético (MHD). Enquanto abordagem proposta para o estudo da realidade em diversas disciplinas (como a Sociologia, a Economia e a História, por exemplo), o MHD apresenta princípios que inauguram uma nova forma de investigar a realidade, expressa na célebre 11ª tese de Karl Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Marx, 1982). O conhecimento da realidade, portanto, pressupõe colocá-la em movimento.

Esta concepção busca superar o paradigma positivista conseqüente do movimento iluminista, que funda a proposta moderna da ciência e compreende a práxis apenas como forma de dominar e manipular a realidade, a fim de produzir o desenvolvimento que supostamente traria fim às mazelas da humanidade (González Rey, 2013). Contudo, os problemas enfrentados pela humanidade não apenas permaneceram, mas se agravaram desde então. Segundo Tonet (2002), a perspectiva crítica desenvolvida por Marx, revelou que estes problemas são inerentes à organização social capitalista e, desta forma, denunciou que o próprio método de apreensão

da realidade pode funcionar como instrumento para ocultar as contradições e para a manutenção do *status quo*.

Para Fals Borda (1978), o MHD estabelece-se como uma alternativa às metodologias dominantes e torna-se tanto um guia científico quanto instrumento de luta. Dispõe a própria ciência à serviço da mudança social, possibilitando que a ação política e a pesquisa social contribuam para aprimoramento mútuo. Essa compreensão é sintetizada por Wood (2003), que afirma que o MHD procura um tipo específico de conhecimento que visa esclarecer os princípios do movimento histórico e, assim, “oferecer um modo de análise especialmente preparado para se explorar o terreno em que ocorre a ação política” (p.27).

Assim sendo, qual seria a proposta do MHD para o desenvolvimento metodológico de uma pesquisa? Diferentemente do paradigma positivista, que parte de uma suposta neutralidade e estabelece métodos que podem ser aplicados a qualquer objeto de estudo, o MHD propõe uma forma de apreensão da realidade e não um caminho a ser seguido. Vivemos em um mundo multifacetado, que possui leis próprias para cada dimensão ou modo da realidade (ex.: Artes, Justiça, História, Matemática, etc.), e para cada modo há uma “chave” diferente (como bem observa Kosik, 1963). Não é possível apreender de forma adequada todas as dimensões utilizando a mesma chave. Sendo assim, o MHD não estabelece técnicas específicas, mas ressalta a necessidade de adequar-se ao objeto de estudo, a fim de compreendê-lo em suas raízes e fundamentos.

O método é, portanto, a maneira pela qual o conteúdo do real se revela e assume uma forma racional por meio da pesquisa. A realidade, tal como se apresenta à primeira vista, constitui-se como o aparente, que não é resultado de uma “relação causal” de sua essência, mas é consubstancial a ela (Rochabrun, 1977). A ciência é necessária, no entanto, justamente por conta desta “pseudoconcreticidade”: apesar de ser parte da totalidade, a aparência esconde as conexões que dão origem ao fenômeno. O pensamento dialético deve destruir a suposta

independência entre o fenômeno e sua essência, pois apenas na unidade destes opostos configura-se a realidade da “coisa em si” (Kosik, 1963) ou seja, a totalidade (concreticidade) enquanto unidade da diversidade e síntese de múltiplas determinações (Chagas, 2011).

O conhecimento não se dá por uma atitude contemplativa, mas como resultado da práxis humana. Segundo Kosik (1963), a explicação crítica do mundo só é possível quando situada no terreno da práxis revolucionária, na produção social da realidade: “o homem só conhece a realidade na medida em que cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático” (p.28). Ao agir no mundo, o ser humano o “reflete” em sua consciência e ao mesmo tempo o “projeta”, “registra” e “constrói”. Pelo processo de abstração, ele realiza uma decomposição do todo a fim de compreender a realidade no plano das ideias: “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato” (p.36).

Chagas (2011) destaca os dois momentos do método em Marx: o método de investigação (*Forschungsmethode*) e o método de exposição (*Darstellungsmethode*). Na investigação, tem-se a tarefa de apropriação analítica da matéria, compreendendo suas determinações e seu desenvolvimento histórico. Já a exposição, compreende a apresentação do objeto em sua lógica interna de forma crítica, ou seja, expondo suas contradições. Trata-se do movimento de espelhar o real no ideal. Para fazer esta reconstrução, é necessário partir do simples para o complexo – da aparência para a essência, do particular para o universal.

No âmbito da Psicologia, tanto a crítica apresentada pelo MHD, quanto sua proposta metodológica são de profunda relevância. Sob os efeitos da lógica positivista, esta ciência que se propõe a investigar a subjetividade humana utilizou-se, por um longo período, da “chave” das ciências naturais para compreender seus fenômenos. Conforme explicitamos no capítulo anterior, este problema metodológico foi denunciado por Holzkamp (2016b), que analisa a pesquisa empírica na Psicologia e observa que a tentativa de compreender a realidade por meio de situações artificiais criadas nos laboratórios pouco contribui para o avanço na compreensão

da subjetividade humana nos contextos reais e cotidianos de vida. Ao tomar a compreensão de Holzkamp a respeito da “falta de mundo” dos estudos laboratoriais e a necessidade de se compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos em sua condução cotidiana de vida, Markard (2000), aponta uma importante mudança: o sujeito já não é objeto da pesquisa, mas coautor, alguém que está ao lado do pesquisador em uma busca que visa o aprofundamento da compreensão de ambos sobre aquela realidade.

Tanto os princípios do MHD quanto os da Psicologia Crítica expressam-se de forma precisa no método da Pesquisa Ação-Participação (PAP), denominado internacionalmente *Investigación Acción Participativa* (IAP) ou *Participatory Action Research* (PAR). Segundo McTaggart (1997), o termo “Pesquisa-Ação” foi elaborado por Kurt Lewin, e designava um processo composto por etapas como planejar, agir, observar e avaliar. Resumidamente, trata-se de uma forma de pesquisa em que pessoas agem para a melhoria de alguma situação e organizam coletivamente condições onde podem aprender com sua própria experiência e compartilhá-la com outros. No entanto, como aponta McTaggart, Lewin não se aprofundou muito na natureza da participação dos sujeitos na pesquisa-ação e, numa situação em que as relações de poder são desiguais, a ideia de participação torna-se problemática.

Buscando ressaltar a participação dos sujeitos, o termo “Participação” é acrescentado à “Pesquisa-Ação”. Um dos fundadores e principais representantes da PAP foi o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008). Após retornar de seus estudos no EUA, Fals-Borda fundou uma das primeiras faculdades de Sociologia da Colômbia, na *Universidad Nacional de Colombia*. Neste período, a academia estava tomada por estudos positivistas, distantes da realidade de vida das pessoas e focados nos fenômenos observáveis, mas havia a necessidade de se superar este paradigma e retomar o estudo sobre as causas dos fenômenos e os impactos da ação das pessoas em seu cotidiano de vida. Tendo surgido no início dos anos 1960 como uma metodologia inspirada na Sociologia, a PAP foi se configurando como ação

educativa, à medida que pesquisadores, estudantes, professores e populações das comunidades articulavam-se na construção coletiva do conhecimento e superavam as hierarquias e dicotomias tão recorrentes no meio acadêmico (Calderón & Cardona, 2013).

McTaggart (1997) aponta para a importância de se diferenciar participação de mero envolvimento. Enquanto a primeira traz a ideia de ter parte, o segundo corresponderia mais a uma “implicação” ou “inclusão”. Um sujeito pode estar incluído num processo, mas não tem igual poder de ação e decisão em comparação a outros. A participação autêntica numa pesquisa significa que a forma como é conceitualizada, praticada e nascida será partilhada. Os sujeitos envolvidos têm assim, propriedade da pesquisa. O autor elenca alguns determinantes para a participação autêntica: 1. O papel das pessoas na configuração da agenda da pesquisa; 2. A participação das pessoas na coleta de dados e sua análise; 3. O controle das pessoas sobre as consequências do processo. É preciso, assim, identificar o projeto individual e coletivo, e a pesquisa deve colaborar para a ampliação da informação. Muda, por um lado, os indivíduos e por outro, a própria cultura institucional. Esta mudança cultural implica na reorganização das relações, da própria linguagem e dos “acordos sociais” – as interações devem desenvolver-se para um caráter colaborativo e dialógico.

Na presente pesquisa, a autora atuou como psicóloga supervisora de campo de duplas de estagiárias de psicologia³¹ por um período de 4h horas semanais durante os anos letivos de 2015 a 2017, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Campinas-SP. As estagiárias do curso de psicologia cursavam o último ano da Graduação e cada dupla permaneceu no projeto por um ano letivo, período referente ao estágio obrigatório. Essa equipe era responsável pelo desenvolvimento de um Projeto de extensão para o enfrentamento à violência a partir da ação da psicologia nas escolas, o Projeto ECOAR (Espaço de Convivência,

³¹ Quando nos referimos aos membros da equipe do projeto ECOAR o fazemos no feminino, tendo em vista que o projeto é predominantemente composto por mulheres.

Ação e Reflexão) na escola descrita no item 2.4. Cenário, neste trabalho. Buscamos aplicar os princípios da Pesquisa Ação-Participação ao longo de todo o processo, tendo em vista que, quanto maior as condições para participar, mais os estudantes aprendem a participação, de forma a tornar-se cada vez mais coautores de nossa pesquisa.

2.2. Considerações Éticas

Apesar de ter a questão ética permeando todos os fundamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa, consideramos de extrema importância explicitar os significados concebidos sobre esta questão para o desenvolvimento de nosso método.

Segundo Parker (2005), a concepção da pesquisa como uma atividade moral e política teve destaque a partir das contribuições apresentadas pelo movimento do “novo paradigma” para a Psicologia Social na década de 1970. Neste movimento, apontava-se que a questão ética deveria orientar, desde a escolha do objeto de estudo, até a forma como se constrói a relação com os participantes e o que se faz com as informações encontradas. As relações cotidianas são permeadas por questões sociais mais amplas e, quando não há uma reflexão aprofundada e constante por parte do pesquisador, é possível que a própria condução da pesquisa se torne um instrumento de poder e opressão para com os participantes, ainda que se afirme “boas intenções” com relação aos seus resultados. Neste sentido, compreendemos que não basta nos relacionarmos com os participantes de forma gentil e respeitosa, pois, se a pesquisa não estiver a serviço de seus interesses, não for orientada para dar-lhes autonomia e possibilidades de criar melhores condições de vida, a gentileza será uma forma de deslumbrar e ocultar as contradições.

Parker (2005) aponta que a Psicologia perpassa os quatro domínios da ética (ciência, arte, amor e política) e assim, está sujeita aos riscos e “males” éticos de todos. Buscando prevenir a efetivação destes riscos, elabora alguns princípios orientadores para as pesquisas qualitativas em Psicologia, os quais apontam a necessidade de se superar as visões que assumem

um pressuposto para a natureza humana como essencialmente boa (o que nos torna ingênuos) ou essencialmente má (o que nos torna desconfiados e fatalistas). A natureza humana é diversa, e a nossa falha em compreender sua variedade nos levou a criar uma série de patologias e “transtornos de personalidade” – uma visão que acaba cumprindo a função de aprofundar as exclusões e preconceitos. A questão a ser feita é como o bem e o mal emergem no ser humano e como estas questões são julgadas.

Comunidades e grupos não são homogêneos e propriedades psicológicas não são as mesmas em todos. Recomenda-se ter o foco nos momentos onde membros de uma comunidade ou categoria identitária desafiam e recusam a tentativa dos outros de fazê-los caber em algum “perfil” preconcebido. Assim, é possível ver como essas categorias funcionam para encobrir estruturas reais de exploração e opressão. Outro ponto destacado por Parker para a construção de uma pesquisa ética, é que se deve partir do pressuposto de que os pontos de impossibilidade da pesquisa podem revelar algo importante sobre a realidade da situação. Assim, é preciso explicitá-los e traçar reflexões e não os tomar como fracassos.

Estes princípios lançam luz sobre as formas de compreender e construir as relações com os sujeitos da pesquisa, e sobre a forma de construir e interpretar as informações na pesquisa qualitativa. O desafio de estabelecer bases coerentes para a ética neste tipo de pesquisa conduziu à recente formulação da Resolução 510/2016 (Resolução 510, 2016), que diante das exigências formuladas para pesquisas na área da saúde, apresenta uma proposta mais adequada e orientadora para as ciências humanas e sociais. Esta Resolução, portanto, guiou os procedimentos éticos da presente pesquisa. Como profissional inserida no campo por meio do Projeto ECOAR, desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação” de 2014 a 2017, fizemos parte da construção de um banco de dados decorrente dos registros realizados como protocolo sobre as ações na escola.

As vivências cotidianas materializadas nestes registros, como destacamos na introdução desta pesquisa, levaram-nos às questões que deram origem à tese defendida neste trabalho.

Sendo assim, solicitamos junto à escola a autorização para a análise de uma parte dos documentos ali produzidos para os fins desta pesquisa. Esta solicitação foi feita por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Além disso, os estudantes foram informados sobre a análise dos documentos produzidos a partir das intervenções realizadas com eles e lhes foi garantida a preservação das identidades, de maneira que todos os nomes utilizados na exposição dos resultados são fictícios. Esta informação foi dada em cada sala de aula, num espaço de discussão informal e abertura para possíveis questões. Assim, solicitamos junto aos estudantes a assinatura junto ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). Por fim, foi solicitada a autorização para uso do banco de dados do Laboratório de Medidas e Avaliação Psicológica junto à Prof^{ra}. Raquel Souza Lobo Guzzo, responsável por estes documentos (Anexo 3). A pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, e obteve aprovação sob o CAAE nº 76331317.9.0000.5481 (Anexo 4).

2.3. Contexto

A presente pesquisa tem como contexto a cidade de Campinas-SP, cuja população, segundo estimativas do IBGE em 2017, era composta por 1.182.429 habitantes. Esta cidade ocupa o 5º lugar no Ranking BCI-100 (2015), que analisa as 100 maiores cidades brasileiras conforme alguns critérios, que caracterizam o bem-estar socioeconômico da população geral: Geral – GL (que avalia 2 variáveis: escolaridade do Prefeito e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal); GO – Governança (27 variáveis relacionadas ao plano Diretor da cidade, Saneamento Básico, Leis de uso do solo, defesa civil, etc.); BE – Bem-estar (5 variáveis relacionadas à esperança e expectativa de vida), EC – Econômico (10 variáveis relacionadas a proporções de pobreza, renda média, ocupação, desigualdades, etc.), FI – Financeira (4

variáveis relacionadas à dependência da cidade de receitas estaduais/federais e questões orçamentárias), DO – Domicílio (5 variáveis que avaliam questões de saneamento básico e acesso à energia elétrica nas casas), SD – Saúde (10 variáveis relacionadas à gestão democrática da Saúde Pública e disponibilidade de serviços), ED – Educação (10 variáveis que avaliam taxas de analfabetismo, evasão e frequência escolar, escolaridade, etc.), SE – Segurança (2 variáveis: taxa de homicídio total e taxa de homicídio dos jovens) e DI – Digital (2 variáveis: adesão do município à banda larga popular e ao canal de cidadania).

Para configurar as posições no Ranking, cada uma das variáveis recebe até 1 ponto, conforme sua ocorrência na cidade avaliada, de forma que a pontuação máxima possível a ser obtida é de 77 pontos. Campinas, mesmo ocupando a 5ª posição, pontuou 53,7, e no gráfico a seguir é possível verificar a pontuação da cidade em relação à máxima pontuação possível:

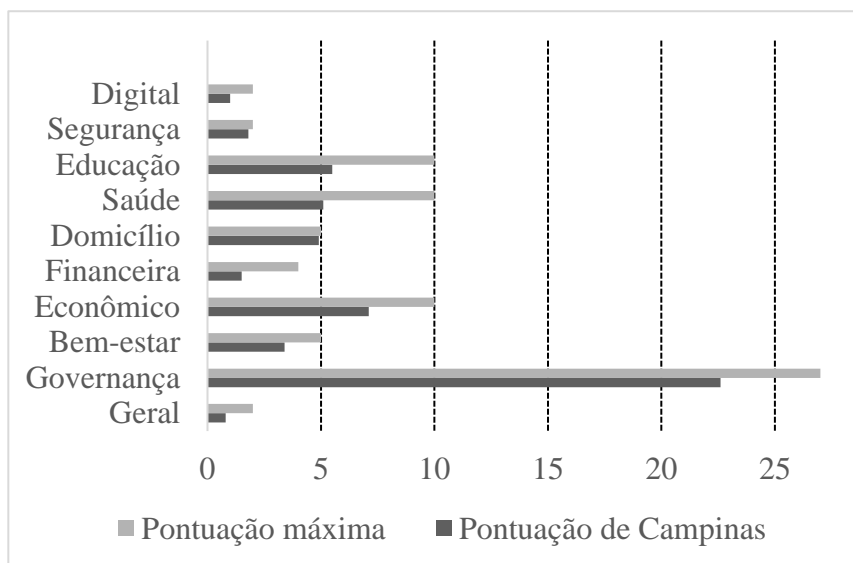


Figura 3: Gráfico comparativo pontuação de Campinas x pontuação máxima no BCI-100.
Fonte: autoria própria.

A posição alta da cidade neste Ranking, e sua pontuação relativamente satisfatória, estão de acordo com o esperado para uma cidade que se caracteriza como “o Vale do Silício brasileiro”. Segundo matéria publicada pelo Correio Popular, a Focus, considerada a maior revista sobre tecnologia do mundo, mencionou Campinas como o maior polo tecnológico da

América Latina, responsável por 15% da produção da tecnologia brasileira, e abriga 32 sedes dentre as 500 maiores empresas de tecnologia de informação do mundo (Brito, 2015). Além disso, há na cidade Universidades como a PUC-Campinas e a UNICAMP (considerada a melhor universidade do país em classificação do Ranking QS Brics, 2018).

As riquezas e potencialidades da cidade, no entanto, estão longe de ser acessíveis a todos os seus moradores, fato que esteve presente ao longo de toda sua constituição histórica. Fundada em 1774, Campinas prosperou com a produção de café e cana-de-açúcar explorando mão de obra escravizada que, em 1872, se constituía por cerca de 14 mil pessoas. Segundo Amacio (2010), era conhecida a crueldade dos senhores de escravizados na cidade, considerada “cidade castigo” àqueles que tentavam fugir e última do país a aderir à abolição. Após esse período, os ex-escravizados libertos não receberam qualquer tipo de apoio para subsistência, e passaram a habitar nos cortiços.

Os cortiços da cidade eram lugares insalubres que abrigavam, não apenas os ex-escravizados libertos, mas também prostitutas, lavadeiras e pessoas pobres, em geral. Amacio (2010) aponta que desde esse período, Campinas eram “duas cidades” – de um lado, a classe dirigente, uma cidade quase europeia, burguesa e com seus hábitos elitizados. De outro, a cidade que cresce à sombra, a população “não bem-vinda”, invisível à classe dirigente, que só se dirigia a ela para aplicar ações de repressão quando causava problemas e desconfortos aos membros da elite. Ao final do século XVIII, quando as epidemias de febre amarela diminuíram expressivamente a população da cidade, as medidas tomadas passaram pela “higienização” do centro, e no período de 1934-38, através do “Plano de Melhoramentos Urbanos” a população dos cortiços foi expulsa, com intensa aprovação das elites, às periferias da cidade (Mestre, 2009).

Segundo Mestre (2009), o processo de periferação e o aumento da população na cidade no pós-guerra (segunda metade do século XX) aprofundou a pobreza e os conflitos urbanos na

cidade. Acompanhando a realidade da urbanização nas grandes cidades brasileiras, as periferias de Campinas sofrem com a falta de planejamento, infraestrutura necessária e serviços públicos, dificultando o acesso da população a seus direitos. As regiões que mais apresentam esta realidade são a Sul e a Noroeste da cidade, que terá ênfase aqui, por ser o cenário do Projeto ECOAR.

A região Noroeste, foi constituída, inicialmente, por ocupações realizadas na década de 1950, mas no período de 1970-80, houve um processo desordenado de ocupações massivas, que gerou uma série de problemas no que se refere às condições que estas famílias tinham para sobrevivência. Conforme aponta Alves (2013), a região apresenta desigualdades acirradas, que se materializam “na grande distância do centro, nas dificuldades na mobilidade urbana, na ausência de recursos e equipamentos públicos para oferta de serviços sociais e essenciais à população, nos bairros sem pavimentação e esgoto encanado, nas grandes áreas de ocupação irregular, etc.” (p.100). No último censo, foram contabilizados 133.086 habitantes na região, número que caracterizaria uma cidade de médio porte, segundo os critérios do IBGE (2012). Alves (2013) observa que a região é marcada por lutas apoiadas por Comunidades Eclesiais de Base que ali se alocaram, o que deu origem a conquistas como energia elétrica, água encanada, duplicação da Av. John Boyd Dunlop (única que dá acesso do centro aos bairros da região), bem como a desativação de um lixão (sobre o qual foi construído um bairro de residências populares). A organização dos moradores possibilitou, também, a eleição de uma de suas moradoras para vereadora, Maria José da Cunha, que foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo na Câmara de Campinas (ano 2000).

Apesar destes avanços, ainda atualmente a região é marcada pela intensa atividade do tráfico de drogas, crime organizado, exploração sexual, homicídios, violência contra a mulher, etc. (Alves 2013). Segundo o Boletim do SISNOV (2017), que apresenta as notificações por violência na cidade, no ano de 2016 a região teve 65,6 notificações por grupo de 10 mil

habitantes com faixa etária entre 0 e 19 anos, sendo que em segundo lugar, ficou a região Sul com 35. Este valor elevado pode significar a eficácia dos serviços que têm notificado os casos, mas também representa os altos índices de violência presentes na região. Como mencionamos anteriormente, o Projeto ECOAR nasce, justamente, de notificações feitas pelas escolas à secretaria da Educação, como uma forma de enfrentamento à violência da qual se queixavam as escolas públicas municipais da região.

2.4. Cenário

Este é o contexto onde se insere o “NAED Noroeste”, um dos 5 Núcleos de Ação Educativa Descentralizada da cidade de Campinas. Estes núcleos são divididos geograficamente nas regiões da cidade, e são compostos por Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos que asseguram a implementação de políticas educacionais na Rede Municipal do Ensino do território em que atuam. Esta Rede abrange Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições da região.

O NAED Noroeste atende 5 centros de educação infantil (Nave-mães), 13 CEMEI’s (Centros Municipais de Educação Infantil – que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade), 9 EMEI’s (Escolas Municipais de Educação Infantil – que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade), 4 entidades conveniadas, e 6 EMEF’s (Escolas Municipais de Ensino Fundamental – que atendem crianças de 6 a 14 anos de idade). Em 2013, a partir de queixas recorrentes sobre a violência nas EMEF’s, o núcleo convidou o programa Vôo da Águia para desenvolver um trabalho voltado para a questão da violência escolar (Raquel Souza Lobo Guzzo, 2014).

A escola em que se realizou esta pesquisa é uma das 6 EMEF’s atendidas pelo NAED Noroeste, e tem como objetivo, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº

9.394, 1996), a formação básica do cidadão. A escola funcionava nos turnos da manhã e tarde, entre as 7h e 18h, e possuía 509 alunos matriculados segundo dados de 2017.

2.5. Participantes

Participaram desta pesquisa personagens anônimos da escola, que contribuíram para a construção dos instrumentos descritos neste projeto e sobre os quais se referem os Diários de Campo (professores, funcionários, estudantes, familiares). A pesquisa tem foco em estudantes matriculados do 6º ao 9º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas-SP, totalizando, ao longo dos anos (2015-2017) 318 estudantes. As intervenções foram realizadas com meninas e meninos com idades que variam entre 10 e 15 anos³² e que moram nos bairros próximos à escola, caracterizados no contexto desta pesquisa.

Tendo em vista que os estudantes do 9º ano saíam da escola ao final de cada ano letivo, e novos estudantes ingressavam no 6º ano e começavam a participar do Projeto ECOAR no início de cada ano letivo, é importante ressaltar que os estudantes que participaram desta pesquisa o fizeram por variados períodos de tempo (de um a três anos).

Tanto o nome da instituição quanto a identidade de cada sujeito da pesquisa são preservados neste estudo.

2.6. Costurando os (complexos) caminhos de nossa presença em campo

Conforme apontamos na introdução, nossa inserção no campo é anterior à realização desta pesquisa, de forma que o próprio problema que buscamos responder, isto é, a dificuldade de se efetivar a participação dos estudantes na organização da vida escolar, decorre do desenvolvimento do Projeto ECOAR na escola em questão desde 2014. Traçamos um percurso

³² Os estudantes retidos com idade superior a 15 anos são direcionados para o EJA (Educação de Jovens e adultos), segundo a política da escola.

que envolveu desde a inserção na escola, mapeamentos³³ e estabelecimento de parcerias com seus profissionais, até a conclusão de que era necessário estabelecer formas de aprendizagem da participação na escola. Este caminho inicial está descrito no método de minha dissertação de Mestrado (Meireles, 2015), mas organizamos aqui uma linha do tempo necessária à contextualização do trabalho:



Figura 4: Linha do tempo das atividades do Campo
Fonte: autoria própria

Tendo em vista que o trabalho mais voltado à construção de caminhos para a participação dos estudantes foi iniciado após o ano de 2014, pelas demandas encontradas na escola nas atividades de mapeamento e voltadas à compreensão dos processos violentos, apresentamos aqui os procedimentos detalhados a partir de 2015³⁴. Ressaltamos que serão

³³ Conforme descrevem Guzzo et al (2019) utilizamos o termo “mapeamento” como uma técnica de conhecimento dos contextos nos quais trabalhamos no Projeto ECOAR. O mapeamento é tarefa prioritária quando nos inserimos nas escolas, a fim de que possamos desenvolver o trabalho a partir da perspectiva dos sujeitos, de forma coletiva e libertadora. Geralmente, é realizado em três níveis: individual, institucional e territorial/comunitário, que se interligam. As informações adquiridas se complementam e favorecem a apreensão da totalidade possível.

³⁴ Há uma descrição detalhada dos procedimentos do ano de 2014 na parte do Método em nossa dissertação de Mestrado (Meireles, 2015).

descritos apenas os procedimentos realizados nas atividades que produziram dados relacionados aos fins desta pesquisa.

Descrição das atividades e procedimentos (2015-2017)

Nesta seção, apresentamos os procedimentos das atividades realizadas pela equipe do Projeto ECOAR que fazem parte do desenho desta pesquisa. Para facilitar a visualização geral deste desenho, organizamos o esquema a seguir:

Revisão de Literatura	Construção das informações (Procedimentos no Campo)	1ª Etapa 2015	Projeto Piloto				
			Assembleias de Classe				
		2ª Etapa 2016	Firmando Estacas				
		Aplicação da Escala de Participação Assembleias de Classe Discussão dos Resultados da Escala					
	3ª Etapa 2017	Efetivando a Participação					
		Discussão das Cartilhas "Participar da minha Escola" Assembleias de Classe Reaplicação da Escala de Participação					
	Autorizações para a análise das informações (2017)						
	Análise das informações (2018-2019)	Análise de Conteúdo (AtlasTI)					
		Codificação	Transformação do conteúdo em unidades	Categorização	Descrição	Interpretação	
		Diários de Campo					
Protocolo de análise							
Atas de assembleia de classe Combinados de assembleia							
Análise por gráficos							
Produção de gráficos		Descrição		Interpretação			
Escala de Participação							
Apresentação dos resultados							
Conclusões							

Figura 5: Desenho da pesquisa.

Fonte: autoria própria.

Passamos, a seguir, a descrever cada uma destas etapas, apresentando, primeiramente, alguns pontos sobre a técnica de realização das Assembleias de Classe, que se manteve, essencialmente, igual ao longo dos anos de inserção.

Assembleias de classe: isegoria³⁵ na escola

Descrevemos neste momento como se organizaram as Assembleias na EMEF em que desenvolvemos o trabalho. Todas as assembleias foram realizadas a partir da concessão de horários das aulas por parte dos professores à equipe do projeto ECOAR.

Estrutura. Antes de iniciar as assembleias realizamos com cada turma uma dinâmica para estabelecer os “combinados”, isto é, as regras de funcionamento que gostariam para o desenvolvimento das assembleias ao longo do ano. Para isso, precisamos explicar o que é uma assembleia para as turmas que nunca tiveram essa experiência e promover uma reflexão sobre os combinados por diferentes técnicas adequadas às idades – algumas mais lúdicas, outras no formato de um debate. Descreveremos estas técnicas no próximo tópico ao detalhar o trabalho realizado em cada ano. O importante a ser destacado aqui, porém, é que a partir destas dinâmicas os estudantes registravam as regras e assinavam em sinal de acordo.

Em seguida, iniciamos os “ciclos de assembleias”. Cada ciclo foi composto por 3 fases, conforme a figura 6:

³⁵ Conforme explicitamos no item “Democracia e participação” dos fundamentos teóricos, isegoria é um conceito oriundo da democracia grega e refere-se ao direito dos cidadãos de se pronunciarem publicamente nas assembleias com igualdade de tempo e sem interrupções (Dahl, 2012).

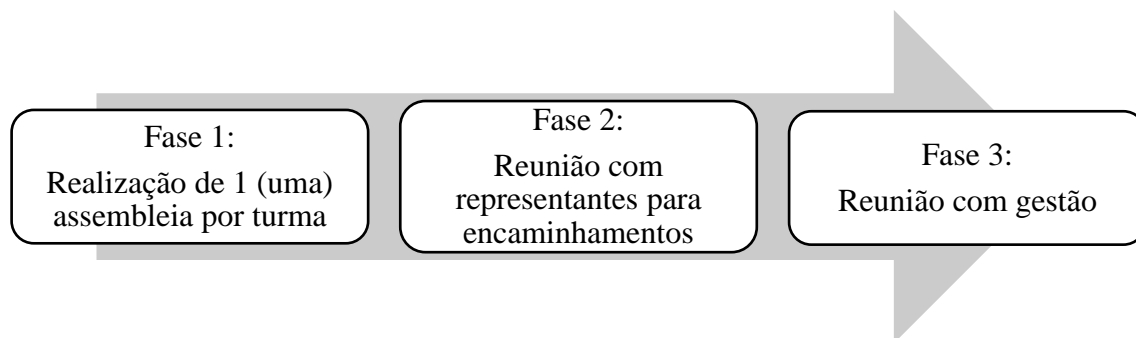


Figura 6: Ciclo de assembleias de classe
Fonte: autoria própria.

A fase 1, consistia na realização das assembleias com cada sala, seja com temas pré-estabelecidos, seja com temas escolhidos no início. Na fase 2, após todas as salas fecharem seus temas, discutíamos com os estudantes representantes de classe ou dos órgãos colegiados (Comissão Própria de Avaliação ou Grêmio Estudantil) as questões que deviam ser encaminhadas coletivamente, e retirávamos quais temas deveriam ser levados à gestão. Finalmente, na fase 3, havia uma reunião com a gestão, em que estavam presentes os estudantes dos órgãos colegiados e gestores e/ou orientadora pedagógica. Em 2017, muitas vezes, as fases 2 e 3 aconteceram simultaneamente, por uma limitação no tempo.

Desenvolvimento. Salvo raras exceções, uma assembleia durava o período de uma hora/aula (50min). Este tempo era dividido em algumas tarefas, e controlado por um dos membros da equipe do projeto ECOAR, tendo em vista que todas as assembleias eram realizadas por uma pessoa da equipe como protagonista e, no mínimo, um auxiliar. A equipe entrava na sala e pedia aos estudantes para se organizarem em roda, forma que facilita o diálogo. O tema do dia era escolhido e quando havia sugestão de mais de um tema, a turma votava naquele que mais lhe interessava (algumas vezes houve tempo para discutir dois temas). Esse processo durava em média 10 minutos. O tema decidido era anotado por um membro da equipe

na lousa e buscava-se um voluntário para ser o “relator do dia”, função que consiste em preencher a ata de assembleia de classe³⁶.

Os pontos de discussão eram levantados num primeiro momento da assembleia, quando se solicitava aos estudantes que detalhassem o problema/questão eleita. Nesse momento, os estudantes levantavam as mãos e falavam na ordem de inscrição, mediados pelas psicólogas da equipe, a fim de que apresentassem detalhes sobre o tema. As psicólogas buscavam apontar e desvendar as contradições nas falas deles, por meio de questões que os faziam refletir sobre como agiam ou compreendiam o assunto. Assim, a discussão durava em média 20 minutos, quando a equipe do ECOAR começava a estimular os estudantes a pensarem em possíveis soluções ou encaminhamentos para o tema discutido.

Muitas vezes, os encaminhamentos sugeridos pelos estudantes eram questionados por eles mesmos. Outras, porém, eram questionados pela equipe do projeto ECOAR, que pedia esclarecimentos sobre quais etapas estavam envolvidas na execução da proposta e, assim, podiam avaliar sua viabilidade. Com a mediação da equipe, a turma chegava aos encaminhamentos, que deviam ser de acordo da maioria. Esse processo durava, em média, 15 minutos. Nos 5 minutos finais, todos assinavam a ata, mas aos estudantes que não concordavam, era reservado o direito de não assinar. Incentivava-se, porém, que o fizessem, pois tratava-se da decisão da maioria e era importante que se corresponsabilizassem pelas ações decididas democraticamente.

Etapa 1: Projeto Piloto (2015)

Iniciamos, em 2015, um “projeto piloto” de assembleias de classe com as turmas de 7º a 9º ano do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de investir na democratização da escola, identificada por meio do mapeamento realizado em 2014. O caráter experimental, neste

³⁶ As atas são descritas na seção “Fontes de Informação” no método deste trabalho.

primeiro momento, justifica-se pelo fato de que a equipe do ECOAR estava avaliando as melhores formas de fazer assembleias naquela escola, como os atores escolares recebiam a nova proposta, e quais mudanças deveriam ser feitas para o próximo ano, quando a implementação se daria de forma mais consolidada. A Tabela 1 apresenta o que foi realizado em cada data.

Tabela 1: Atividades realizadas em 2015

Nº	Datas³⁷ 2015	Atividade	Objetivos
1	01-04; 08-04; 15-04	Conversa com gestão	Compreender o funcionamento da CPA e a construção do PPP
2	29-04	Apresentação do Projeto de assembleias aos estudantes e conversa com gestão	Explicar o que é uma assembleia e identificar como os estudantes recebem a proposta
3	20-05, 27-05 e 17-06	Dinâmica e construção dos combinados com as turmas	Construir princípios e regras de funcionamento para as assembleias de forma coletiva.
4	12-08; 19-08; 26-08; 02-09	1º ciclo de assembleias	Criar um espaço para que os estudantes levistem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
5	02-09	Encaminhamento das assembleias: estudantes da CPA	Apresentar encaminhamentos dos estudantes e discutir possibilidades de concretização
6	09-09; 16-09; 23-09; 30-09	2º ciclo de assembleias	Criar um espaço para que os estudantes levistem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
7	21-10; 25-11	Encaminhamentos das assembleias: estudantes	Apresentar as atas de assembleias e seus encaminhamentos, a fim de discutir possibilidades de efetiva-los
8	28-10; 11-11; 18-11	Encaminhamentos das assembleias: funcionários da escola	Conhecer a perspectiva dos funcionários da escola a respeito de alguns problemas levantados nas assembleias
9	04-11	Encaminhamentos das assembleias: Gestão	Apresentar encaminhamentos dos estudantes e discutir possibilidades de concretização
10	18-11	Avaliação das assembleias de classe	Identificar a receptividade dos estudantes sobre as assembleias e pontos a melhorar

Sobre esta tabela, é importante destacar alguns aspectos: a dinâmica realizada para organização dos combinados (Atividade nº3) teve um caráter lúdico e se deu da seguinte forma:

1. Explicação sobre o que é uma assembleia de classe;

³⁷ Foram inseridas nas tabelas, apenas as datas em que realizamos atividades relacionadas ao objetivo deste trabalho.

2. Realização de uma dinâmica em que os estudantes receberam um papel e escreveram o nome de uma pessoa famosa, ou personagens. Os papéis foram redistribuídos e colados na testa de cada pessoa, que deveria descobrir quem era seu personagem fazendo aos colegas perguntas que podem ser respondidas apenas com “sim” ou “não”.
3. Quem conseguia descobrir o nome que estava em sua testa, podia ir à lousa sugerir um combinado, isto é, uma regra de funcionamento para as assembleias.
4. Ao final, as sugestões iguais foram aglutinadas e realizou-se uma votação sobre qual regra entraria ou não como um combinado daquela turma.
5. Todos os combinados votados foram escritos em uma cartolina assinada por todos os presentes ao final. Este processo foi desenvolvido em 1h/aula.

Neste ano, a orientadora pedagógica da escola havia aplicado um questionário em todas as turmas, a fim de descobrir algumas informações sobre os estudantes, tais como: condições de moradia, dados sobre a família, meio de transporte até a escola, hobbies, religião, talentos, dados de saúde, o que fazem nos momentos de lazer, etc. Os dois últimos tópicos do questionário pediam para os estudantes falarem sobre a escola. No primeiro, eles deveriam dizer três coisas legais sobre a escola, três coisas que precisam melhorar, três coisas que não gostam e explicar porquê. No segundo, perguntou-se o que a escola precisa para ser um lugar “agradável”. Quando chegamos à escola, o questionário já havia sido aplicado pelos professores em todas as turmas, mas a OP se queixava da falta de tempo da equipe escolar para produzir gráficos com as respostas. Nossa equipe ofereceu-se para organizar as respostas, tendo em vista que o questionário era amplo, e trazia dimensões importantes a serem consideradas pela psicologia escolar.

Foram utilizadas, neste primeiro momento, as respostas a estas duas últimas questões para propor os temas das assembleias, tendo em vista os problemas mais citados pelos estudantes. No primeiro ciclo de assembleias foi discutido o tema “convívio na escola” e no

segundo, o tema “intervalo”. Tendo em vista que faziam parte da CPA os mesmos estudantes que eram representantes de classe, a reunião de encaminhamentos ao final do ciclo era realizada com eles (e os professores responsáveis pela CPA, quando possível). Ao final, realizou-se uma avaliação³⁸ com os estudantes, considerando que o projeto de assembleias era experimental, a fim de ouvir a opinião deles sobre a continuação do projeto no próximo ano.

2016: Firmando estacas

No ano de 2016, o foco foi o estabelecimento de uma forma de avaliar o desenvolvimento do trabalho do Projeto ECOAR e identificar se houve alguma mudança na perspectiva dos estudantes sobre a participação. Para isso, organizamos uma Escala de Participação e aplicamos aos estudantes ao longo do primeiro semestre, visando reaplicá-la ao final da inserção do projeto na escola. No segundo semestre, iniciamos as assembleias de classe e discutimos os resultados da escala com os profissionais e estudantes da escola. Na Tabela 2, apresentamos as atividades realizadas e seus objetivos.

³⁸ Esta avaliação não foi incluída nos materiais analisados neste trabalho, pois avaliamos que grande parte das informações estavam contidas nas outras fontes de informação.

Tabela 2: Atividades realizadas em 2016

Nº	Datas (2016)	Atividade	Objetivos
11	30-03	Aplicação da Escala de Participação aos Representantes de sala	Validar a Escala de Participação
12	06-04; 13-04; 20-04; 27-04	Aplicação da Escala de Participação	Compreender a participação na escola na perspectiva dos estudantes
13	04-05; 11-05; 18-05	Combinados para assembleias de classe	Criar um espaço para que estudantes estabeleçam regras de funcionamento para as assembleias de classe
14	10-08; 15-08; 29-08	Devolutiva – resultados dos questionários – para a Gestão e para professores (RPAI).	Dialogar com profissionais da escola sobre os resultados da Escala de participação
15	24-08; 31-08; 14-09; 21-09; 28-09; 05-10	Assembleias de classe	Criar um espaço para que os estudantes levantem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
16	17/10	Conversa com gestão e estudantes	Conhecer pontos de vista sobre mudança no intervalo
17	19-10	Encaminhamentos das assembleias: gestão	Apresentar encaminhamentos dos estudantes e discutir possibilidades de concretização
18	26-10	Reunião com Grêmio Estudantil	Compreender a participação dos estudantes a partir do envolvimento com o Grêmio
19	09-11 23-11	Devolutiva com Estudantes	Dialogar com estudantes sobre resultados da Escala

Sobre esta tabela, destacamos que a atividade nº13 (combinados para as assembleias de classe) foi realizada de acordo com os seguintes procedimentos:

1. Explicação sobre o que é uma assembleia de classe, sobre a dinâmica a ser desenvolvida e escolha do estudante para registrar os combinados;
2. Divisão da turma em grupos: cada grupo teve que encenar uma atitude que gostaria de ver nas assembleias de classe ou uma atitude que não gostaria de ver. Foi solicitado que a encenação envolvesse apenas mímicas;
3. Apresentação das mímicas para a turma, que deveria adivinhar qual era a atitude encenada;
4. Após descoberta a atitude, a sala deveria dizer se gostaria ou não que isso fosse realizado durante as assembleias.

5. O estudante escolhido para registrar os combinados deveria anotar a atitude na coluna correspondente à escolha da classe (“atitudes que queremos” ou que “não queremos”).

As devolutivas das atividades 14 e 19 foram realizadas a partir de uma apresentação em slides, contendo gráficos³⁹ dos resultados da Escala de Participação. Para cada seção da Escala foi organizado um gráfico, que era explicado para o público alvo e, em seguida, realizava-se uma discussão dos pontos que chamaram a atenção.

2017: Efetivando a participação

No ano de 2017, o projeto ECOAR buscou consolidar a participação dos estudantes. Para isso, foram distribuídas cartilhas: “Participar da minha escola” (Meireles et al., 2017) construídas por integrantes da equipe, a partir de uma solicitação feita pelos próprios estudantes. Além disso, demos continuação à realização de assembleias de classe e ao final do ano, reaplicamos a Escala de Participação, a fim de avaliar se houve alguma mudança na perspectiva dos estudantes sobre o assunto após o período de intervenção.

³⁹ Esses gráficos serão apresentados na seção de resultados deste trabalho.

Tabela 3: Atividades realizadas em 2017

Nº	Datas (2017)	Atividade	Objetivos
20	27-03	Conversa com a Gestão e apresentação da equipe aos estudantes	Apresentar a proposta de ação para o ano de 2017
21	10-04	Devolutiva sobre Escala de participação (6º ano)	Dialogar com estudantes sobre resultados da Escala
22	17-04; 05-06; 12-06; 29-06	Combinados para assembleias de classe	Criar um espaço para que estudantes estabeleçam regras de funcionamento para as assembleias de classe
23	15-05; 29-05 05-06; 12-06; 19-06	Cartilha Participar da minha escola	(In)formar os estudantes a respeito das possibilidades de participação nas escolas, incentivar sua inserção nestes espaços
24	29-05; 12-06; 19-06; 28-06; 03-07;	1º Ciclo de Assembleias de classe	Criar um espaço para que os estudantes levantem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
25	07-08	Encaminhamentos das assembleias (Reunião com Grêmio)	Apresentar encaminhamentos dos estudantes e discutir possibilidades de concretização
26	14-08; 21-08; 28-08	2º Ciclo de Assembleias de classe	Criar um espaço para que os estudantes levantem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
27	Setembro	Encaminhamentos das assembleias	Apresentar encaminhamentos dos estudantes e discutir possibilidades de concretização
28	04-09; 16-10; 23-10; 30-10; 06-11	3º Ciclo de Assembleia de classe	Criar um espaço para que os estudantes levantem e discutam problemas cotidianos vivenciados na escola, a fim de construir encaminhamentos coletivos
29	Novembro	Reaplicação da Escala de Participação	Estabelecer uma forma de avaliar o desenvolvimento dos estudantes a respeito da participação na escola

Neste ano, os procedimentos para a construção de combinados (atividade 22) foi mais simples, envolvendo apenas a discussão com a turma sobre atitudes que gostariam ou não em uma assembleia e registro em ata. Já a atividade de número 23 consistiu na discussão sobre a cartilha, sobre a qual serão necessárias algumas explicações.

A cartilha “Participar da minha escola” é um instrumento construído com o intuito de apresentar aos estudantes os colegiados e espaços participativos garantidos pelas legislações municipais. Cada cartilha é composta por 16 páginas (contando capa e contracapa), a primeira traz uma apresentação destacando a importância da participação, a segunda e a terceira explicam o que significa participar, apresentando elementos de direitos e deveres dos estudantes; a quarta página explica o que é Projeto Político Pedagógico e a quinta o que são órgãos colegiados, tendo em vista que o restante da cartilha pressupõe o conhecimento destas terminologias. Da sexta à nona página são dispostas explicações sobre os órgãos colegiados, na

seguinte ordem: Conselho de Escola, Conselho de Ciclo, Comissão Própria de Avaliação e Grêmio Estudantil. Estas explicações são organizadas numa estrutura que busca apresentar: a lei que garante esse espaço; o que é; quem pode participar; o que se pode fazer por meio dele e, por fim, apresenta algumas questões para reflexão. A 10ª e 11ª página são dedicadas a explicar duas formas de participação que não se definem como órgãos colegiados: o “representante de classe” e a “assembleia – geral, ou de classe”. A 12ª página convida os estudantes a tirarem suas dúvidas com educadores da escola ou com a equipe do Projeto ECOAR. Finalmente, a 13ª página apresenta o trecho de uma canção do rapper “Emicida”, que reflete sobre o mundo enquanto uma construção dos sujeitos. (Anexo 5).

2.7. Instrumentos e Fontes informação

Para a realização da presente pesquisa, foram utilizadas quatro fontes de informação, as quais serão descritas a seguir: Escala de Participação; “Combinados” das assembleias de classe; Atas de assembleias de classe e os Diários de Campo escritos pela equipe do Projeto ECOAR. Na tabela a seguir, é possível verificar o número de documentos disponíveis para análise:

Tabela 4: Materiais disponíveis para análise

Material	Quantidade
Diários de Campo	104
Combinados de assembleia	18
Atas de assembleia	55
1ª aplicação escala	329
2ª aplicação escala	130

Escala de Participação

A Escala de participação consiste em um instrumento elaborado para avaliar a participação na escola sob a perspectiva dos estudantes. É composta por três dimensões: a primeira busca compreender como os estudantes pensam que deve ser a distribuição do poder

de decisão na escola, a partir das opções: estudantes, pais/família, professores, funcionários, gestores e prefeitura (visto que se trata de uma escola municipal). Para cada elemento anunciado, o estudante deve marcar as opções que considera mais adequadas; a segunda dimensão avalia o conhecimento dos estudantes sobre espaços ou instrumentos que garantem sua participação na escola. Foram elencadas seis opções, para as quais o estudante deve marcar “participo”, “conheço quem participa”, “só ouvi falar”, “em minha escola não há” ou “não sei o que é”; por fim, a terceira dimensão avalia como o estudante percebe as possibilidades de envolvimento na sua escola. Para cada questão apresentada, deve-se responder uma das opções: “sempre”, “quase sempre”, “às vezes” ou “nunca”. Para melhor visualização, o instrumento encontra-se no Anexo 6.

“Combinados” das assembleias de classe

Para a realização das assembleias de classe é de extrema importância que os estudantes compreendam que este é um espaço de diálogo e, muitas vezes, o exercício deste diálogo coletivo é uma novidade. Desta forma, criamos um momento para organização de regras de convivência na assembleia que denominamos “combinados das assembleias de classe”, pois não se tratam de regras ditadas de forma hierárquica, mas de formas de agir previamente combinadas por toda a turma. Por isso, estimulamos o registro e a assinatura dos estudantes em sinal de acordo. No ano de 2015, esses combinados foram registrados em cartolinas e assinados pelos estudantes no verso. Devido ao fato de levarmos estas cartolinas e colarmos na lousa ao longo de todo o ano letivo, o material foi deteriorado e temos os registros dos combinados apenas em diários de campo.

Já no ano de 2016, mudamos o formato e fizemos os combinados em uma folha sulfite separada em duas colunas, onde os estudantes deveriam marcar “atitudes que ‘queremos’” (nas assembleias de classe) e “atitudes que ‘não queremos’”. Em seguida, todos os estudantes

assinavam o documento em sinal de acordo. Decidimos manter esta forma de registrar os combinados para os anos posteriores, devido à facilidade de se transportar e arquivar os documentos em folha A4. O modelo pode ser encontrado no Anexo 7.

Atas de assembleias de classe

O registro das discussões e encaminhamentos das assembleias de classe é imprescindível, tanto para que estes conteúdos não se percam e se possa garantir que sejam devidamente encaminhados, quanto para que todos os atores escolares concebam os encaminhamentos com maior responsabilidade e seriedade, visto que há um documento assinado por todos os presentes.

As atas apresentam um cabeçalho onde o estudante “relator do dia” deve preencher a data, a turma e o tema escolhido para discussão. Em seguida, deve registrar em tópicos os pontos de discussão – quais foram os assuntos e conteúdo do debate –, e os encaminhamentos – ações elencadas pelos estudantes para resolver o problema discutido, ou trazer melhorias para a escola. Há um espaço para que o relator do dia escreva seu nome, e em seguida, um espaço para que todos os presentes assinem a ata. Este instrumento encontra-se no Anexo 8.

Diários de Campo

Partindo da compreensão de que os problemas da Psicologia como ciência e profissão devem partir da realidade social (concepções de uma Psicologia Crítica, inspiradas, principalmente, na obra de Holzkamp, 1983, 2016b), requer que as atividades de produção do conhecimento adquiram um caráter específico. Neste trabalho, ressaltamos quão imprescindível é a inserção *cotidiana* do pesquisador na escola, pois somente assim podemos compreender de forma crítica as características da realidade estudada. Como, porém, tornar cognoscível uma realidade que é tão dinâmica e cheia de contradições? Como registrar elementos da vida

cotidiana de forma a poder analisá-los dialeticamente, superando as aparências e explicando os fenômenos?

Estas preocupações perpassam a história das ciências humanas e sociais e possibilitaram a criação de técnicas de construção de dados, tais como os diários de campo. Em nosso Grupo de Pesquisa, temos priorizado essa técnica por sua característica de ir além das descrições das situações vividas, configurando, tal como aponta Moreira (2015), a materialização das nossas vivências na escola. A autora reflete também sobre o diário de campo como um instrumento de fala e pensamento, que possibilita registrar os sentidos e significados construídos em nossas relações com as pessoas no cenário escolar e criar sínteses sobre as ações desenvolvidas. Segundo Parker (2005), o registro das reflexões e atividades ao longo da pesquisa, possibilita que ela se desenvolva como ação coletiva. Isso se aplica a este trabalho, à medida que foram utilizados diários de campo produzidos por oito diferentes membros da equipe que atuou na escola ao longo dos três anos. Destes oito diários, seis foram escritos por estagiários do quinto ano da graduação, que permaneceram na escola pelo período de um ano letivo cumprindo seu estágio em Psicologia Escolar e dois foram escritos por profissionais de psicologia, sendo uma participante do projeto nessa escola por um curto período (apenas 2 meses em 2016), e a outra a autora desta pesquisa. Isso significa que os registros representam mais do que uma memória pessoal da autora: revelam memórias coletivas, tanto dos membros do projeto ECOAR quanto dos participantes da pesquisa, visto que suas falas e ações fazem parte dos registros dos documentos. Foram selecionados os diários de campo que contém relatos sobre espaços participativos na escola ou sobre conversas com profissionais da escola sobre a participação dos estudantes.

Apresentadas as fontes utilizadas, organizamos a seguir, a Tabela 5 que apresenta quais registros de cada atividade serão analisados para os fins da presente tese:

Tabela 5: Registros disponíveis por atividade realizada

Atividade n^o40	Registros	Total
01	DCe3; DCd2; DCd3;	DC: 3
02	DCd4	DC: 1
03	DCe7; DCe8; DCe10; DCd5	DC: 4
04	DCe12; DCe13; DCe14; DCe15; DCd6; DCd7; DCd8; DCd9; AT15-8A-01; AT15-9A-01; AT15-8C-01; AT15-9B-01; AT15-7C-01; AT15-7B-01; AT15-9C-01; AT15-8B-01; AT15-7A-01	DC: 8 AT: 9
05	DCe15; DCg1; DCd9	DC: 3
06	DCe16; DCe17; DCe18; DCg2; DCg3; DCg4; DCd10; DCd11; AT15-8A-02; AT15-8C-02; AT15-9A-02; AT15-7B-02; AT15-8B-02; AT15-9B-02; AT15-7A-02; AT15-7C-02; AT15-9C-02	DC: 8 AT: 9
07	DCe21; DCg6; DCd12	DC: 3
08	DCe22; DCe25; DCg7	DC: 3
09	DCe23;	DC: 1
10	DCe25; Avaliação das assembleias de classe	DC: 1 Avaliação: 187
11	Resultados da escala	Escala
12	DCa7; Resultados da Escala	DC: 1 Escala: 246
13	DCa9; DCa10; DCb10; DCa11; DCb11; DCd13; CB-16-7A; CB-16-7B; CB-16-7C; CB-16-8A; CB-16-8B; CB-16-8C; CB-16-9A; CB-16-9B; CB-16-9C	DC: 6 CB: 9
14	DCa13; DCd14; DCd16; Dcf01	DC: 4
15	DCb14; DCa16; DCa17; DCb17; DCa18; DCb18; DCa19; DCb19; DCd15; Dcf02; Dcf03; Dcf04; DCd17; DCd18; AT16-8B-01; AT16-8A-01; AT16-8C-01; AT16-7A-01; AT16-7B-01; AT16-7C-01; AT16-8A-02; AT16-8B-02; AT16-8C-02; AT16-9A-01; AT16-9C-01; AT16-9B-01a; AT16-9B-01b	DC: 14 AT: 13
16	DCd19	DC: 1
17	DCa21; DCd20	DC: 2
18	DCb22	DC: 1
19	DCb23; DCb24; DCd21; DCd22	DC: 4
20	DCi1	DC: 1
21	DCh3	DC: 1
22	DCh4; DCd23; DCi7; DCd26; DCi8; DCh9; DCd27; CB-17-6C; CB-17-7A; CB-17-7B; CB-17-7C; CB-17-8A; CB-17-8B; CB-17-9A; CB-17-9B; CB-17-9C	DC: 7 CB: 9
23	DCi5; DCh4; DCh5; DCd24; DCi6; DCh7; DCd25; DCh8; DCi7; DCd26; DCi8; DCd27; DCd28; DCd29;	DC: 14
24	DCi6; DCh7; DCd25; DCd27; DCd28; DCd29; AT17-9B-01; AT17-9C-01; AT17-8A-01; AT17-7C-01; AT17-9A-01a; AT17-9A-01b; AT17-6C-01a; AT17-6C-01b; AT17-7B-01; AT17-8B-01; AT17-7A-01a; AT17-7A-01b	DC: 6 AT: 12
25	DCi9; DCh10; DCd30	DC: 3
26	DCi10; DCh11; DCi11; DCh12; DCi12; DCh13; DCd31; DCd32; AT17-7A-02; AT17-7B-02a; AT17-7B-02b; AT17-7C-02a; AT17-7C-02b; AT17-6C-02; AT17-8B-02; AT17-8A-02a; AT17-8A-02b; AT17-9A-02; AT17-9C-02; AT17-9B-02	DC: 8 AT: 12
27	DCd34	DC: 1
28	DCi13; DCh14; DCi14; DCh15 (regras); DCi15; DCh16 (regras); DCi16; DCh17; DCh18; DCh19; DCh20; DCd35; AT17-9B-03	DC: 12 AT: 1
29	Resultados da Escala	130

⁴⁰ Enumeramos as atividades para facilitar a organização dos registros. A descrição das datas e conteúdo das atividades foi apresentada na seção anterior.

2.8. Análise dos resultados

Os materiais foram analisados conforme sua natureza. A escala de participação respondida pelos estudantes possibilitou a construção de gráficos de barra 100% que, segundo o Excel, software utilizado para a sua construção, são utilizados para comparar o percentual em que cada valor contribui para o valor total. Essas informações quantitativas, de acordo com o que postula González-Rey (2013), não negam a natureza qualitativa deste trabalho, mas potencializam a análise qualitativa à medida que são usadas como momento da análise e interpretadas no conjunto de nexos qualitativos da pesquisa. A partir destes dados, foi possível o alcance dos objetivos específicos 1 e 2, (avaliar o conhecimento dos estudantes sobre os espaços participativos; conhecer e analisar as formas de organização, pautas e encaminhamentos propostos pelos estudantes nos espaços de participação).

Os diários de campo, foram submetidos a uma análise de conteúdo, conforme as etapas propostas por Bardin (1977): Codificação, transformação do conteúdo em unidades; categorização; descrição e interpretação. Utilizamos como recurso o Atlas T.I., *software* de análise qualitativa. Dentre as muitas possibilidades do *software*, nos utilizamos das funções relacionadas à categorização de informações. Criamos um novo projeto e inserimos cada diário de campo previamente selecionado por conter informações relevantes aos nossos objetivos, totalizando 104 documentos codificados e divididos em grupos conforme ano e autor. A codificação atribuída foi “DC” (iniciais para diário de campo) + uma letra relativa ao autor do diário (a, b, d, e, g, f, h, i) + número relativo à ordem de escrita do diário (por exemplo, se é o segundo diário: “2”) desta forma temos, por exemplo: “DCd2”.

Realizamos uma leitura prévia de cada documento, criando, inicialmente, citações sem nenhuma categoria. Cada citação continha um trecho em que o autor do diário descrevia uma cena relacionada aos objetivos deste trabalho. Posteriormente, relemos apenas as citações

destacadas criando grupos de códigos relacionados aos objetivos específicos 2, 3, 4 e 5⁴¹ deste trabalho (por exemplo, um grupo de código chamado “ação da psicologia”). Aos grupos, foi atribuída uma cor específica (ação da psicologia=azul), e à medida que líamos os trechos destacados como citações, criávamos as categorias de cada subgrupo. Esse foi um processo longo e, muitas vezes, percebíamos a necessidade de unir duas categorias que estavam muito próximas ou dividir uma categoria que continha mais de uma ideia importante. Com a ajuda do Software, ao renomear, dividir ou juntar as categorias, todas as mudanças necessárias eram feitas de forma automática, facilitando o processo. Ao final construímos 47 categorias, divididas em sete grupos: “Ação da Psicologia” – 8 categorias; “Ações dos estudantes (dificultam)”, referindo-se ao que dificulta a participação – 9 categorias; “Ações dos estudantes (favorecem)” – 8 categorias; “Concepções dos estudantes (dificultam)” – 5 categorias; “Concepções dos estudantes (facilitam)” – 4 categorias; “Dinâmicas da escola (dificultam)” – 8 categorias; “Dinâmicas da escola (facilitam)” – 5 categorias. Após a categorização, releitura e correções necessárias, clicamos em cada categoria no menu explorador do software e obtivemos uma lista com cada citação categorizada. Assim, para expor os resultados encontrados tínhamos à disposição um documento com todos os trechos que poderíamos utilizar como exemplo, bem como o número de ocorrências ao longo de cada ano. O documento completo é constituído por 258 páginas, tornando inviável sua exposição completa. Para um exemplo, duas páginas deste relatório podem ser consultadas no Anexo 9.

Para as atas e combinados de assembleia de classe organizamos protocolos de análise, segundo o objetivo específico 3. O protocolo de análise dos combinados de assembleia (Anexo 10) foi organizado a partir das observações da pesquisadora ao participar do campo e de uma

⁴¹ 2) Conhecer e analisar as formas organização, pautas e encaminhamentos propostos pelos estudantes nos espaços de participação; 3) Identificar quais são as ações e concepções dos estudantes que favorecem e quais dificultam sua participação efetiva na organização do cotidiano escolar; 4) Identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes; 5) Apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação destas dificuldades

leitura prévia do conteúdo dos documentos de registro dos combinados, que possibilitou o pré-estabelecimento de alguns critérios de análise. Nele consta os seguintes itens:

1. **Cód.** – Neste campo, a pesquisadora inseriu o código atribuído aos documentos;
2. **Compreensão da proposta** – Neste campo, a pesquisadora avaliou se, ao construir o documento, os estudantes compreenderam bem a proposta de que os combinados fossem organizados para facilitar e possibilitar as discussões em assembleia de classe. É possível identificar, em alguns documentos, os estudantes sugerindo combinados que não tinham relação com a realização das assembleias mesmo após a explicação da proposta pela equipe. Por isso, este item avalia se o documento indica uma compreensão baixa, média ou alta do que significa estabelecer combinados de funcionamento para as assembleias.
3. **Atitudes que queremos/Atitudes que não queremos** – No documento de registro dos combinados, há dois campos para preenchimento. “Atitudes que queremos” (nas assembleias) e “atitudes que não queremos”. Construimos algumas categorias, nas quais se organizam os registros que os estudantes fizeram ao sinalizar o que gostariam ou não que acontecesse durante as assembleias:
 - a) “Questões de ordem” – Sugestões sobre a organização das discussões em assembleia. Ex.: “falar um de cada vez”.
 - b) “Relações entre participantes” – Sugestões relativas à forma de tratamento entre os participantes da assembleia. Ex.: “respeitar a opinião do outro”.
 - c) “Atitudes e participação” – Sugestões relativas à postura de cada estudante e seu envolvimento com a discussão. Ex.: “se envolver e dar sua opinião nas discussões”.
 - d) “Outros” – Neste espaço, serão adicionadas as sugestões que não se adequam às outras categorias estabelecidas.

Para preencher a tabela, foi feita a leitura de cada documento e foram registradas as ocorrências de cada categoria, seja nas “Atitudes que queremos” seja nas “Atitudes que não queremos”.

O Protocolo de análise das assembleias de classe (Anexo 11), foi organizado a partir da estrutura do documento. Nele constam os seguintes itens:

1. **Cód.** – Neste campo, a pesquisadora inseriu o código atribuído aos documentos;
2. **Atas** – Avaliou-se dois aspectos: a organização da ata, que era classificada como “ótima”, “satisfatória” ou “ruim”. Neste item, observou-se se os estudantes posicionaram cada item no local correto e se a ata apresenta uma organização para ser compreendida. O outro aspecto avaliado foi a coerência da ata, classificada entre “total”; “parcial” ou “nula”. A coerência diz respeito ao quanto os estudantes permanecem no tema escolhido, seja nos pontos de discussão, seja nos encaminhamentos. Uma ata incoerente é a que começa com um tema, discute outro e encaminha questões que não possuem relação com o tema escolhido.
3. **Tema** – Sobre o tema escolhido pelos estudantes a pesquisadora observou:
 - a) **Categoria do tema** – Os temas escolhidos para discussão em assembleia foram categorizados. Ex.: Relações interpessoais – todas as atas que discutem relações interpessoais na escola se organizaram nesta categoria.
 - b) **Relação com respostas da escala?** – Neste item a pesquisadora responde “sim” ou “não”. Na escala de participação os estudantes indicam o que eles acham que devem decidir. Neste item a pesquisadora avaliou se os temas escolhidos pelos estudantes são temas que eles apontaram que deveriam decidir ou não.
4. **Pontos de discussão** – Neste item os estudantes sintetizam que pontos foram abordados na discussão do problema. Analisou-se se os tópicos apresentam apenas uma descrição do problema, ou se aprofundam para uma análise, isto é, se os estudantes apontam algum

tipo de origem do problema, quem são os responsáveis, dinâmica do problema discutido, etc.

5. **Encaminhamentos** – Nesta sessão das atas, os estudantes registram de que forma encaminharão os problemas discutidos. Foi verificado nos registros:

a) **Menção a colegiados** – Neste item foi respondido “Sim” ou “não” ao verificar se os estudantes se referem aos órgãos colegiados existentes na escola como uma forma de encaminhamento dos problemas.

b) **Autorresponsabilização** – Neste item, foi avaliado se os estudantes se envolvem e se também se autorresponsabilizam pela solução do problema, ou se estão apenas sugerindo que alguém o faça.

c) **Coletivo x Individual** – Neste item foi avaliado se os estudantes propõem soluções que envolvem a articulação de um coletivo ou se tendem a individualizar a solução dos problemas.

d) **Curto x Longo prazo** – Alguns encaminhamentos voltaram-se para um período de longo prazo, enquanto outros buscaram apenas resolver um problema que se configura com maior urgência.

**Capítulo 03 –
Resultados e discussão**

Diante da diversidade de fontes de informação analisadas neste trabalho, optamos por organizar a exposição dos resultados de acordo com os objetivos específicos propostos. Assim, iniciamos as sessões explicitando como cada objetivo contribui para a defesa da tese e apresentamos os resultados dos instrumentos utilizados para tanto, seguidos por uma síntese.

3.1. Participação requer (re)conhecer possibilidades de ação

No capítulo teórico de nosso trabalho apontamos que as possibilidades de ação se restringem aos estudantes em uma sociedade marcada por relações hierárquicas e excludentes. No entanto, elencamos alguns dos avanços nas políticas que garantem a participação ao estudante nas decisões da escola, reconhecendo a importância de que esse direito seja regulamentado para que a gestão democrática da escola não esteja sujeita à escolha e interesse do gestor. Certamente não nos propomos a elencar todas as possibilidades formais e informais de participação ao estudante (se é que isso seria possível), mas é imprescindível que, se há o direito a participar, esse direito seja conhecido pelos atores a quem se destina. Sendo assim, utilizamo-nos da segunda parte da escala aplicada aos estudantes, em que, diante dos espaços participativos enunciados, eles puderam marcar a opção que mais se adequava a sua realidade: “participo”; “conheço quem participa”; “já ouvi falar”; “não sei o que é”. Na figura 7 encontra-se a distribuição percentual de respostas na primeira aplicação:

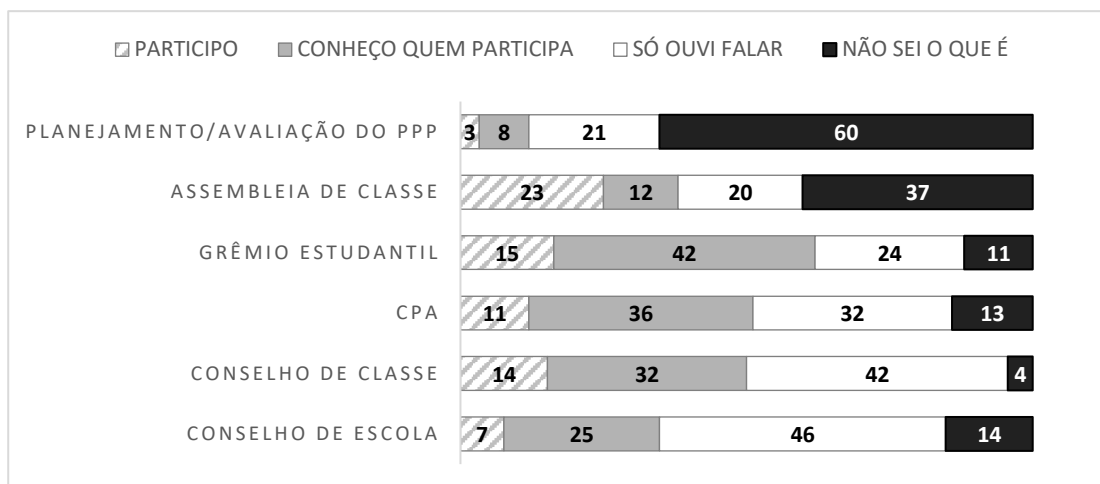


Figura 7: Conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos

Fonte: autoria própria.

De acordo com a figura, os estudantes que declararam participar dos espaços enunciados são uma minoria em todos os casos. As assembleias de classe representam a maior participação, mas o número ainda é baixo (23%), pois a equipe de Psicologia começava a desenvolver em suas salas uma assembleia mensal. Nas demais opções, 15% dos estudantes declarou participar do grêmio estudantil e menos da metade (42%) afirmou conhecer quem participa (no período da aplicação a primeira chapa de Grêmio nesta escola havia acabado de ser eleita); 11% declarou participar da Comissão Própria de Avaliação. Sobre o Conselho de classe (14%), Conselho de Escola (7%) e PPP (3%), a equipe observou que os estudantes não eram convidados a participar nesta escola, o que nos faz supor que estas respostas decorrem de uma má compreensão do enunciado por parte dos estudantes.

Nas demais alternativas, destaca-se que: 60% declarou não saber o que é o Projeto Político Pedagógico da escola, documento que segundo Sant'anna e Guzzo (2016) auxilia a escola a enfrentar desafios cotidianos de forma sistematizada e refletida, num processo que deve ser essencialmente participativo. Mais de 10% dos estudantes declarou não saber o que é um grêmio, ainda que a escola tenha acabado de passar por uma eleição no período da aplicação; Quanto à CPA, a maior parte das respostas (36%) indica que os estudantes conheciam alguém

que participa, mas não se envolveram de forma direta; nos Conselhos de classe e escola constam 42 e 46% dos estudantes, respectivamente, declarando apenas terem ouvido falar.

Sínteses

Em síntese, o instrumento e o tratamento das respostas dadas pelos estudantes possibilitaram uma representação visual do quão pequena é a participação dos estudantes nos espaços participativos avaliados. Se a participação é quantitativamente pequena cabe, ainda, avaliar a qualidade desta, pois, muitas vezes, se realiza de forma meramente burocrática.

Quando afirmamos que participar significa (re)conhecer as possibilidades de ação, compreendemos que mais do que “ouvir falar” é preciso que os estudantes tenham clareza sobre a existência destas possibilidades e sua forma de funcionamento. Reconhecer os espaços é um passo ainda além, pois implica, em primeiro lugar, que os educadores promovam e respeitem a participação dos estudantes, e em segundo que estes superem o mero conhecimento para a confiança de que podem exercer real influência por meio da participação.

3.2. Participação requer ampliar a capacidade de ação

Conhecer e analisar as formas organização, pautas e encaminhamentos propostos pelos estudantes nos espaços de participação é nosso segundo objetivo específico. Para isso, utilizamos as atas produzidas pelos estudantes nas assembleias de classe, bem como as atas que registram os combinados para a sua realização. Quando houve necessidade de esclarecimento sobre alguma informação, complementamos com trechos dos diários de campo. Inicialmente, focalizaremos as propostas de organização por meio da definição dos combinados das assembleias para, em seguida, analisar as atas e assembleias.

3.2.1. Estabelecendo combinados

Como exposto no capítulo do método, antes de iniciar as assembleias em cada nova turma realizávamos uma reunião para definir os combinados de assembleia, isto é, as regras de funcionamento estabelecidas pelos próprios estudantes. O intuito destas reuniões não era obter uma sequência de combinados pré-estabelecidos, mas promover diálogo e reflexão sobre o que significa fazer uma assembleia e levantar com os estudantes que tipos de atitudes poderiam facilitar ou dificultar este processo. Apesar de esperarmos que eles elencassem alguns combinados essenciais pela própria natureza das assembleias (por ex.: como organizariam as falas), buscamos proporcionar um espaço livre para que pensassem em questões práticas e cotidianas, de forma que os combinados pudessem responder às particularidades de cada turma.

A análise das atas produzidas nestas reuniões e complementadas por trechos dos diários de campo lança luz sobre princípios e práticas que os estudantes consideram importantes para a realização de um espaço participativo. A partir da análise do conteúdo do material foi possível a construção de quatro categorias:

1. Organização: inclui questões organizativas essenciais para o desenvolvimento das assembleias, como tempo, ordem de fala, responsável pelas atas, etc.;
2. Relações entre participantes: elencam-se os combinados que apresentam formas de relação entre os participantes de uma assembleia;
3. Envolvimento: o envolvimento de cada estudante com as assembleias é essencial para que a assembleia se desenvolva bem. Nesta categoria organizam-se as atitudes que dificultam ou contribuem com o andamento das assembleias.
4. Outros: atitudes que não têm uma ligação direta com a realização das assembleias, mas foram elencadas pelos estudantes.

Cada uma das categorias foi considerada nas sessões “atitudes que queremos” (positivas) e “atitudes que não queremos” (negativas), conforme o próprio modelo das atas de combinados. Na figura 8 é possível verificar as ocorrências de cada categoria:

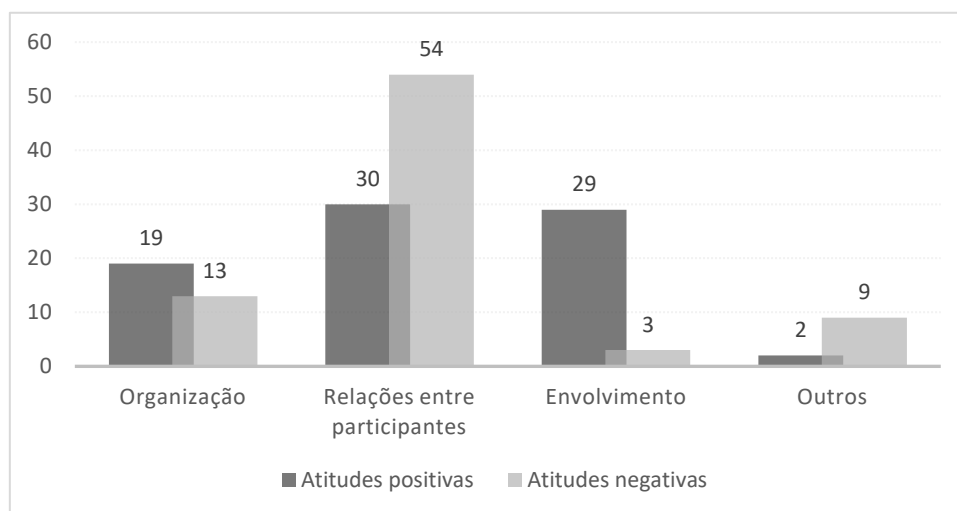


Figura 8: Atitudes desejadas ou não em uma assembleia
 Fonte: autoria própria

Verifica-se na figura que, ao propor combinados de organização e envolvimento, os estudantes apresentam um número maior de atitudes desejadas do que indesejadas. O mesmo não ocorre quando propõem combinados sobre as relações entre participantes ou combinados que não têm relação direta com as assembleias (outros). A ocorrência desproporcionalmente maior das atitudes indesejadas na relação entre participantes em comparação às demais, pode indicar a presença de conflitos e o desgaste nas relações cotidianas, principalmente entre estudantes. Passamos, então, à análise das atitudes consideradas positivas e negativas por estudantes em assembleias, apresentando cada categoria e descrevendo seu conteúdo.

Atitudes positivas: o que os estudantes querem em uma assembleia

Para a realização das assembleias, os estudantes propõem combinados positivos de organização em 72,2% das atas; de relações entre participantes em 100% das atas; de atitudes e participação em 83,3% das atas e sobre outras atitudes não relacionadas às assembleias em 5,5% das atas. Na tabela 6 é possível verificar as subcategorias e o número de ocorrências de cada uma:

Tabela 6: Atitudes que os estudantes desejam nas assembleias

Organização		Relação entre participantes		Envolvimento		Outros	
Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº
Organização das falas	11	Respeito	17	Atenção a quem fala	14	Não beijar na escola	1
Linguagem	2	Altruísmo	8	Dialogar	7	Não mexer nas coisas dos outros	1
Celular	2	Vínculo	5	Compromisso	4		
Local	1	Humildade	1	Sugerir temas	2		
Lanche	1			Não gritar	1		
Papel do facilitador	1			Reconhecer erros	1		

a) Organização

Como combinados de organização que os estudantes querem, encontramos 11 ocorrências sobre organização das falas. Sentenças como “falar um por vez” (C16-8A), (C17-7B), (C17-8A), (C17-9A), (C17-9C); “levantar a mão para falar” (C16-9B), (C17-7C), (C17-8A), (C17-9A); “falar apenas quem portar o ‘instrumento de fala’” (C17-7C), (C17-8B) apontam para a consciência dos estudantes sobre a liberdade de fala e a importância de que todos se ouçam em uma assembleia. No ano de 2017, todas as atas trazem combinados relacionados a esta questão, enquanto em 2016 apenas duas (entre nove), o que pode ser explicado tanto pela experiência adquirida por algumas turmas que realizaram assembleias em 2016 – e verificaram que isso era essencial – quanto pela facilitação da equipe de Psicologia, que pode ter levantado questões sobre isso de forma mais intencional em 2017.

Ainda sobre organização, há duas ocorrências sobre formas de linguagem, sendo uma “falar sobre o problema e não apontar as pessoas” (C17-7A) e outra “Moderar os palavrões” (C17-7B). Enquanto a segunda demonstra um incômodo dos estudantes com o uso excessivo de palavrões, a primeira busca solucionar o problema do uso de tom acusativo e o foco em pessoas ao invés de problemas nas discussões de assembleia, o que pode gerar desconfortos e

ser pouco produtivo em termos de encaminhamento. Duas turmas trazem soluções para a questão do celular, com o combinado “mexer no celular só quando terminar a atividade” (C16-7A) e “cada um guarda seu próprio celular” (C16-8C). Uma turma propõe um novo local pra assembleia “fazer na quadra” (C17-7B), outra propõe “trazer um lanche para a assembleia” (C17-7B) e, finalmente, uma turma aponta o papel do facilitador: “o mediador sempre tem que ouvir os alunos” (C16-8B).

b) Relação entre participantes

No que se refere às relações entre participantes, há 17 ocorrências apontando que as relações devem ser respeitadas. A palavra “respeito” não especificada aparece nove vezes (C16-7B), (C16-7C), (C16-9B), (C16-9C), (C16-9C), (C17-7C), (C17-8A), (C17-8B), (C17-9A); uma das atas especifica “respeito com o moderador” (C16-9A); nos documentos de 2017, cinco especificam o respeito pela argumentação ou opinião dos outros (C17-6C), (C17-7C), (C17-9A), (C17-9B), (C17-9C); um aponta: “Não dar patada em quem estiver falando” (C17-7B) e outro: “Sem zoação” (C16-8B). Dois trechos dos diários de campo elucidam o que significa respeito para os estudantes:

A conversa teve uma ênfase muito grande no aspecto “Respeito”, na falta deste e na presença do mesmo, que se mostrou algo muito importante para a sala, construir um ambiente de assembleia onde todos se sentissem confortáveis e seguros para conversar abertamente, sem que o colega tirasse sarro ou ficasse conversando com outro colega sem prestar atenção. (DCa10)

Por exemplo, alguns estudantes apontam que querem a atitude de respeito durante as assembleias, então fomos perguntando o que significa respeitar. Eles falaram sobre saber ouvir e esperar sua vez de falar, e respeitar as opiniões dos outros. (DCd23).

Há também, oito ocorrências de ações altruístas, isto é, voltadas a promover o bem do outro, tais como: Solidariedade (C16-7A), (C16-8B); Generosidade (C17-9B); Compreensão (C17-8B); Empatia (C17-9A); Amor ao próximo (C16-7B) e Colaboração/Ajudar o próximo (C16-7B), (C16-9B). Cinco ocorrências sobre a importância do vínculo entre eles foram encontradas. Os estudantes desejam promover um ambiente com “mais intimidade” (C17-9C); “Amizade” (C16-8C), (C16-9B); “Grupo entrosado” (C16-9A) e “União” (C16-8A). Finalmente, um único documento apresenta a humildade como uma atitude desejada (C16-9B).

c) Envolvimento

Combinados sobre o envolvimento de cada estudante com as assembleias destacaram, principalmente, a atenção a quem fala, com 14 ocorrências. Nesta subcategoria encontram-se combinados como “ouvir” (C16-7B), (C17-6C), (C17-7B), (C17-7C), (C17-9A), (C17-9B), (C17-9C), “atenção a quem fala” (C16-8B), (C16-9A), (C16-9A), (C17-7A) e “educação” (C16-8A), (C16-8C), (C17-8A), que pode ser entendido como um conjunto de atitudes envolvendo o respeito e atenção. Sete combinados relacionam-se ao diálogo: disposição para o diálogo (C17-6C); “argumentar” (C17-6C), (C17-7A); participar, discutir o tema (C17-7A), (C17-8B), (C17-9C) e “fazer acordos” (C17-8B) são propostas muito importantes para a realização das assembleias, mas que só aparecem nas atas de 2017.

Com quatro ocorrências, combinados sobre compromisso trazem “levar a sério o que for discutido” (C16-9C); “cumprir com o combinado” (C17-9A), (C17-9B) e “compromisso” (C17-8A) como propostas para que as assembleias sejam um espaço valorizado pelos estudantes. Outras duas turmas combinam “sugerir temas” para as assembleias (C17-9A), (C17-9C), uma apresenta “não gritar” (C17-7C) e, por fim, uma sala aponta “reconhecer erros” (C17-9C).

d) Outros

As duas únicas ocorrências que podem ser classificadas como “outros”, isto é, atitudes que não têm uma relação com as assembleias, foram posicionadas na seção “atitudes que queremos”, mas apresentam atitudes indesejadas, talvez por uma falta de compreensão da relatora sobre onde posicionar cada elemento na ata. Os estudantes da mesma turma elencam “não beijar na escola” e “não *mecher* [mexer] nas coisas dos outros” (C16-8C).

Atitudes negativas: o que os estudantes não querem em uma assembleia

Combinados sobre o que os estudantes não querem nas assembleias em termos de organização aparecem em 39% das atas; sobre relação entre participantes, novamente em 100% das atas; sobre envolvimento em 16,6% das atas e outros combinados em 27,7% das atas. Na tabela 7 é possível verificar as subcategorias e o número de ocorrências de cada uma:

Tabela 7: Atitudes que os estudantes não desejam nas assembleias

Organização		Relação entre participantes		Envolvimento		Outros	
Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº	Subcategorias	Nº
Falas simultâneas	5	Violência/ Agressão	18	Dormir	1	Roubo/furto	2
Linguagem	4	Desrespeito	15	Mexer no celular	1	Olhar para o caminho	1
Interrupções	3	Bullying	7	Ter vergonha	1	Jogar bola na sala	1
Desviar assunto	1	Racismo	5			Ovada	1
Gravação	1	Julgamentos	6			Spoilers	1
		Hostilidade	4			Drogas	1

a) Organização

Em termos de organização, há cinco ocorrências em que os estudantes não querem falas simultâneas, ou seja, conversas durante explicações ou na vez de fala do outro, o que denominam de “conversa paralela” (C16-8B), (C16-9A), (C16-9C), (C17-8B) e “barulho” (C17-8A). Quatro ocorrências sobre linguagem, ressaltando desta vez, não a moderação mas a

proibição de palavrões (C16-9A), (C17-7A), (C17-8B) e destacando “não citar nomes” (C17-8A) como um combinado voltado à preservação das identidades (muito relacionado ao combinado positivo “falar sobre problemas e não apontar as pessoas”). Há três ocorrências sobre interrupções: “Não atrapalhar no meio da conversa” (C16-9C); “Ser interrompido” (C17-7C) e “Interrupções” (C17-8A). Uma sala não quer que as pessoas desviem o assunto discutido (C17-7A); e outra aponta para a gravação das assembleias “Gravação só pra quem quiser”⁴² (C17-7B).

b) Relações entre participantes

Sendo a categoria de combinados mais numerosa, as atitudes não desejadas na relação entre participantes apresentam 18 ocorrências ligadas à situações de violência/agressão, distribuídas em 14 atas: (C16-7B), (C16-8C), (C16-9B), (C16-7A), (C17-6C); alguns falam especificamente sobre brigas (C16-8A), (C16-8C), (C17-6C), (C17-8B), (C17-9B); outros sobre ofensas (C17-7B), (C17-7C), (C17-9A), (C17-9C).

Da mesma forma que “respeito” foi elencado, muitas vezes, como combinado positivo, o oposto “desrespeito” aparece 15 vezes como combinado negativo: (C16-7C), (C16-8B), (C16-8A), (C16-9C), (C17-8A), (C17-7B), (C17-9B); uma fala especificamente sobre preconceito (C16-8C), outra sobre “rir quando o colega estiver falando sério” (C16-9A); “Zoação” aparece em quatro atas (C16-9C), (C17-6C), (C17-7A), (C17-9C) e "Uuuhh", uma onomatopeia escrita em duas atas (C17-8A), (C17-7B) por turmas que costumavam fazê-la em coro, sempre que havia alguma discórdia ou resposta mais contundente entre os estudantes. Ao apontar esta prática, os estudantes querem evitar que se crie um clima de briga durante as assembleias, o que

⁴² É importante esclarecer que as assembleias não eram gravadas, com exceção de um dia em 2017, em que os estudantes e pais autorizaram a gravação para inclusão de algumas cenas no documentário a respeito do projeto ECOAR (Link: <https://vimeo.com/230168787>). Os estudantes colocam a questão da gravação nos combinados, pois estavam incomodados com algumas gravações não autorizadas feitas pela gestora ao longo das atividades escolares, a fim de mostrar para os pais como seus filhos se comportavam.

favorece que os conflitos façam parte do espaço participativo de forma natural e não significando inimizades ou brigas.

Muitas das atitudes poderiam ser classificadas como violência, ganham aqui uma divisão à parte pela especificidade e quantidade de ocorrências. Com sete ocorrências, o *Bullying* aparece como terceiro combinado negativo sobre relação entre participantes mais citado (C16-7A), (C16-7B), (C16-7C), (C16-8A), (C16-8A), (C16-9C), (C17-7C), (C17-9A). Chama a atenção também a ocorrência específica da palavra “racismo” em cinco atas (C16-7A), (C16-7B), (C16-7C), (C16-8B), (C17-9B), o que pode indicar que este é um problema constante no cotidiano dos estudantes (principalmente em 2016), que se preocupam, assim, em evitar que se manifeste nas assembleias. Atos voltados ao julgamento das pessoas como acusação (C16-8A), (C17-9B), (C17-9C); Julgamentos (C17-7C), (C17-8A) e Críticas (C17-7C) aparecem seis vezes como atitudes não desejadas. Finalmente, quatro atitudes de hostilidade como vingança (C16-7A); mentiras (C17-8A); irritar (C16-7A) e implicar com outro (C16-8A) são elencadas.

c) Envolvimento

Com menor número entre combinados negativos, encontram-se três ocorrências relacionadas ao envolvimento: “Não dormir nas assembleias (C16-9A)”; “Mexer no celular” (C17-7B) e “Ter vergonha” (C17-7C), sendo os dois primeiros relacionados a falta de concentração no que está ocorrendo e o terceiro sobre os estudantes se sentirem à vontade para se expressar, conforme elucidado o trecho do diário de campo:

Um dos estudantes sugeriu “ter vergonha de falar” – questionamos o que fazia a pessoa se sentir envergonhada para falar (a partir daí que ele sugeriu “intimidade” – já que sente menos vergonha quando há vínculo). (DCd23).

d) Outros

À exceção de roubo/furto que aparece em duas atas (C17-7C), (C17-9B), os demais combinados não relacionados à assembleia aparecem uma única vez: “olhar para o caminho para não cair” (C16-8C); “Jogar bola na sala” (C16-8C); “Ovada” (C17-7B); “*Spoilers*”⁴³ (C17-9A) e “Drogas” (C17-9B).

3.2.2. Realizando discussões e propondo encaminhamentos: registros das atas

Em continuidade à proposta de conhecer e analisar as pautas e encaminhamentos dados pelos estudantes, debruçamo-nos sobre as atas de assembleia de classe. Para além da análise do conteúdo, o protocolo de análise construído possibilitou a realização de uma meta-análise, que revelou indicadores sobre a organização das atas e escolha dos temas. Iniciaremos a exposição dos resultados a partir desta meta-análise.

Meta-análise das atas

Conforme explicitamos na descrição dos instrumentos, a ata é um documento de grande importância, pois possibilita que o conteúdo da discussão não seja esquecido, mas utilizado em ações futuras. Para isso, é preciso que o documento tenha clareza e organização suficientes para que quaisquer partes interessadas em seu conteúdo sejam capazes de compreendê-lo. No que se refere à organização da ata, buscamos compreender se cada parte da proposta estava explicitada e se estava no local correto (considerando as partes do modelo de ata que levamos aos estudantes: cabeçalho, pontos de discussão, encaminhamentos e assinaturas): Dentre os 51 documentos analisados, identificamos:

⁴³ O termo *spoiler* (do inglês “*to spoil*” estragar) aqui significa pessoa que revela partes importantes de alguma história – em filmes, séries de TV ou livros, antes do outro ver, o que estraga a experiência.

- a) Organização ótima: 41 atas (80%) apresentaram uma ótima organização, isto é, preencheram todos os espaços do documento no local correto.
- b) Organização satisfatória: cinco atas (10%) continham alguns erros como apresentar propostas de encaminhamentos no local reservado para indicar os pontos de discussão, por exemplo, mas isso não comprometeu a sua compreensão de forma que foram classificados como satisfatórios.
- c) Organização ruim: cinco atas (10%) foram classificadas como de organização ruim, pois não apresentavam alguma parte importante, como a síntese do que foi discutido ou os encaminhamentos, de forma que a compreensão do que ocorreu na assembleia se torna comprometida.

A análise indica que um percentual expressivo (80%) das atas apresenta uma ótima organização, o que evidencia que a análise de seu conteúdo pode ser realizada sem prejuízos na compreensão. Tendo em vista que, conforme revela a leitura dos diários de campo, muitas das turmas não sabiam o que era e nunca haviam feito uma ata, o resultado positivo pode ser explicado por dois fatores: Por um lado, a potencialidade dos estudantes em organizarem documentos de registros de suas reuniões (muito importante para a ampliação de sua capacidade de ação) e, por outro lado, a didática proposta pela equipe de Psicologia, que auxiliou os estudantes nas primeiras experiências, conforme explicitaremos ao descrever as ações das psicólogas neste trabalho.

Descrever o que ocorreu e fazê-lo no local correto é importante, mas não suficiente. Por isso partimos para a análise da coerência interna das atas, isto é, se registram que o tema proposto foi, de fato, discutido e encaminhado:

- a) Coerência total: 39 atas (76,5%) apresentam total coerência, sendo explícita a escolha do tema, o conteúdo da discussão e seus encaminhamentos.

- b) Coerência parcial: 12 atas (23,5%) apresentam coerência parcial, isto é, sinalizam, por exemplo, uma discussão diferente do tema proposto ou encaminham algo que não foi discutido.
- c) Coerência nula: nenhuma ata foi classificada como totalmente incoerente.

Seguindo a tendência da organização, a análise da coerência das atas também apresentou resultados positivos. A maioria dos documentos apresenta relação total entre suas partes, de forma a indicar que não apenas o conteúdo da ata está coerente, mas o da própria assembleia. As atas com coerência parcial, apesar de minoria, apresentam um percentual que não pode ser desprezado 23,5%, e indicam que, por diferentes razões (a serem analisadas posteriormente neste trabalho), estas assembleias não mantiveram o foco da discussão. Na figura 9 é possível verificar as temáticas discutidas e sua distribuição ao longo dos anos:

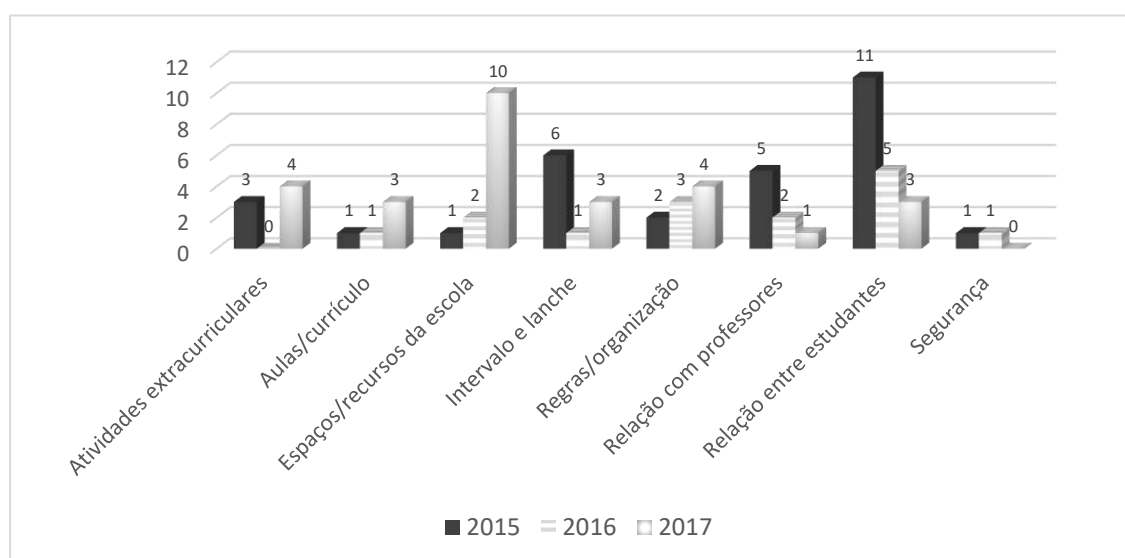


Figura 9: Distribuição de temas de assembleias ao longo dos três anos
 Fonte: autoria própria

No ano de 2015, realizávamos o projeto piloto e os temas da maior parte das assembleias foram propostos pela equipe de Psicologia, tendo em vista os resultados de um questionário

aplicado pela escola e respondido pelos estudantes. Neste questionário⁴⁴, os estudantes responderam quais eram os maiores problemas que enfrentavam na escola e a convivência foi o mais frequente. A proposta de discutir essa temática em assembleia foi feita pelos psicólogos na realização da primeira assembleia, mas os estudantes poderiam optar por temas diferentes, o que ocorreu em algumas turmas. No entanto, a maioria delas achou conveniente discutir sobre a convivência, o que explica o número elevado (11) no gráfico de 2015 na relação entre estudantes. Neste ano, foi realizada pelo menos uma assembleia de cada categoria que construímos, mas o segundo tema mais discutido foi intervalo e lanche (6) e o terceiro relação com professores (5), ambos escolhidos pelos estudantes.

Em 2016, os estudantes escolheram os temas livremente, de forma que os números são mais distribuídos no gráfico. A maior parte das assembleias (5) seguiu a temática de relação entre estudantes e o segundo lugar foi regras e organização (3). Neste ano, apenas o tema de atividades extracurriculares não foi discutido. Em 2017, a distribuição das temáticas muda significativamente: com escolha livre dos temas, 10 assembleias foram realizadas sobre os espaços/recursos da escola, temática que foi discutida apenas 3 vezes somando os dois anos anteriores. Conforme será exposto nos próximos tópicos deste trabalho, houve neste ano algumas mudanças no uso de espaços da escola, com restrições impostas pela gestão a respeito de onde os estudantes poderiam permanecer no intervalo. Além disso, é possível que os estudantes passaram a compreender a assembleia como um espaço de reivindicação de melhorias como consertos na quadra de esportes, janelas, bebedouros, compra de livros pra biblioteca, etc. Os demais temas aparecem com uma distribuição mais proporcional (de 1 a 4 vezes) e o único tema não discutido em 2017 foi segurança.

⁴⁴ Dados deste questionário foram utilizados na escolha de temas, mas não incluímos neste trabalho, tendo em vista que foi realizado pela escola com objetivos diferentes.

É interessante notar que os estudantes ganham autonomia ao longo dos anos para escolha dos temas e o foco excessivo na resolução de conflitos dos anos iniciais é dissolvido, o que pode indicar que os estudantes visualizaram outras possibilidades de ação ao longo dos anos. Nota-se que o número de discussões sobre aulas e currículo permanece baixo, o que é bastante significativo se considerarmos que as aulas ocupam a maior parte do tempo que passam na escola. O fato de não optarem por discutir essa temática com frequência pode ser compreendido pelo sentido que estão atribuindo à escola, muito provavelmente como um local de convivência e possibilidades recreativas (intervalo, atividades extracurriculares, recursos oferecidos pela escola). Isso nos faz questionar se os estudantes estivessem mais envolvidos na construção dos currículos e métodos de ensino, haveria maior interesse em discutir esse tema em assembleia.

Ressaltamos que a análise das temáticas escolhidas pelos estudantes elucida alguns aspectos de sua perspectiva sobre a participação na escola, tais como o seus focos de interesse sobre o cotidiano escolar, os campos em que enxergam possibilidades de ação, os problemas que têm vivenciado com maior frequência (se verificássemos, por exemplo, um crescimento nas discussões sobre segurança, poderíamos compreender que, naquele ano, a escola enfrentou algum problema nesta área), e, por fim, as áreas em que o psicólogo escolar deve priorizar suas intervenções preventivas.

Análise do conteúdo das atas

Conforme o anexo 8 as atas utilizadas neste trabalho se dividem em pontos de discussão e encaminhamentos. Na seção “pontos de discussão”, os estudantes devem colocar uma síntese do que foi discutido – geralmente em formato de tópicos – e buscamos identificar se esses tópicos sinalizavam apenas a descrição da questão discutida, ou se havia algum tipo de análise sobre ela, isto é, uma discussão sobre os determinantes da questão e suas consequências.

Identificamos que 6% das atas não apresenta pontos de discussão, 57% apresentam apenas uma descrição do problema, sem sinalizar qualquer tipo de análise sobre suas causas ou consequências e 37% das atas apresenta análises.

A análise isolada das atas não nos permite acessar fielmente o que ocorreu em assembleia, deixando em aberta a questão sobre se os estudantes, de fato, não analisaram o problema discutido ou se o relator omitiu essa informação no documento. Por isso, o complemento dos diários de campo, os quais analisamos no próximo tópico, é imprescindível. No entanto, partimos do pressuposto que, como registro da reunião, as atas devem conter uma síntese dos principais pontos de discussão, de forma que, em momentos futuros, o leitor da ata consiga acessar a perspectiva dos estudantes sobre o problema. Sendo assim, os números encontrados, ainda que não reflitam integralmente a realidade, apontam para a necessidade de o facilitador estar atento a esse registro e, se necessário, realizar algumas mediações até os estudantes desenvolverem autonomia. No caso de os estudantes terem se restringido a descrever o problema, estas assembleias pouco contribuíram para a ampliação de sua compreensão sobre os nexos das questões que vivenciam, o que aponta para a importância de o facilitador promover reflexões mais aprofundadas, algo que discutiremos também mais adiante.

Seguindo com a análise, partimos para os encaminhamentos. Nesta seção das atas, quatro itens foram considerados: a) menção a colegiados, b) auto responsabilização, c) coletivo x individual e d) curto x longo prazo.

- a) **Menção a colegiados:** Menos de 20% das atas citam algum tipo de colegiado como estratégia nos encaminhamentos. Este número está de acordo com o dado que encontramos nos resultados das escalas, isto é, que os estudantes pouco conhecem a respeito dos espaços participativos. No entanto os colegiados transcendem o ambiente de sala de aula e, muitas vezes, contam com a participação de outros atores escolares, tendo, assim, muito mais condições de levar adiante alguns dos

encaminhamentos propostos em assembleias. Para promover a ampliação da capacidade de ação dos estudantes é necessário aprofundar este conhecimento e envolvimento.

- b) **Auto responsabilização:** Mais de 70% das atas apresenta algum tipo de auto responsabilização nos encaminhamentos, isto é, os estudantes se incluem na tarefa de promover a mudança desejada a partir do problema discutido. Isso contradiz as noções de que querem ter direitos, mas não deveres⁴⁵ e sinaliza a disposição dos estudantes em participar da construção das ações da escola.
- c) **Coletivo x Individual:** Mais de 80% dos encaminhamentos propostos pelos estudantes envolviam alguma ação coletiva, o que demonstra noções de que a escola é um espaço onde diferentes pessoas convivem e, portanto, devem agir juntas para promover mudanças.
- d) **Curto x Longo prazo:** Mudanças a curto ou longo prazo dependem, naturalmente, da temática discutida. É mais difícil propor mudanças a longo prazo para problemas pontuais, no entanto, elas apontam para possibilidades de ação, muitas vezes, ocultas. Por exemplo, em uma assembleia sobre um problema na relação entre estudantes de uma sala, são mais evidentes as possibilidades que envolvem um engajamento da turma nas mudanças, mas também há possibilidades de se incluir princípios e regras levantadas naquele espaço como parte dos protocolos de ação na escola. Os resultados foram relativamente equilibrados, com 55% de encaminhamentos a curto prazo e 45% a longo prazo.

⁴⁵ Veja a seção 3.4 item c (Resistência) mais adiante neste trabalho, em que apresentamos expressões de alguns professores pautadas nestas compreensões.

Sínteses

Em síntese, ressaltamos a importância da definição de combinados para o funcionamento das assembleias, principalmente considerando que, para a maioria dos estudantes, essa prática ainda é uma novidade. A presença da categoria “outros” demonstra que nem sempre os estudantes compreenderam o objetivo da reunião, isto é, combinar atitudes para possibilitar o andamento das assembleias, especificamente. Nota-se, também, a presença de combinados tanto positivos quanto negativos voltados à relação entre participantes em 100% das atas, o que evidencia a maior facilidade dos estudantes de pensarem sobre algo que é cotidiano e passível de aplicação em qualquer outra relação de grupo, em comparação às questões de organização e envolvimento, por exemplo, que são específicas ao espaço participativo.

Também é preciso ressaltar que as questões realizadas pelas facilitadoras trazem um considerável viés na construção dos combinados. Caso construíssem as propostas sem a presença de um facilitador, o resultado das propostas poderia ser bastante divergente, pois muitas foram as situações em que as intervenções realizadas buscaram, intencionalmente, voltar a reflexão dos estudantes para as especificidades daquele espaço participativo, tendo em vista a quantidade de propostas mais genéricas. No entanto, isto não é um demérito dos estudantes, à medida que as psicólogas facilitadoras não traziam combinados prontos, mas apresentavam questões que geravam reflexões neles. Desta forma, muitos dos combinados apresentam o que poderíamos compreender como próprio da “zona de desenvolvimento proximal” – segundo a definição de Vigotski (2007), isto é, aquilo que com a mediação apropriada pode ser desenvolvido.

As diferentes categorias aqui encontradas lançam luz para o tipo de questão que o facilitador pode apresentar em uma situação de estabelecimento de combinados, como por exemplo: 1) Como vamos organizar as assembleias em termos de tempo, local, organização das

falas?; 2) Que tipo de relação queremos construir entre participantes de uma assembleia?; 3) Quais atitudes podem favorecer o desenvolvimento e as consequências positivas das assembleias?

Sendo importante a etapa de combinar as regras de funcionamento, também é importante que os estudantes se comprometam a cumprir o que estabeleceram. O conteúdo das atas de assembleias e, principalmente, diários de campo lançam luz sobre como os estudantes cumpriram ou não as próprias propostas de organização ao longo dos anos. Analisando-as, levantamos alguns desafios e potencialidades no que se refere à participação de estudantes: Como desafios, apontamos para a necessidade de superar o momento descritivo e promover análise dos problemas identificando suas possíveis causas e consequências; promover o conhecimento e participação nos colegiados como forma de fazer avançar os encaminhamentos; e promover ações que ampliem as possibilidades de ação a longo prazo. Como potencialidades, destacamos os resultados positivos quanto à organização e coerência das atas; a ampliação da autonomia dos estudantes na escolha dos temas; e os altos índices de auto responsabilização e propostas que envolvem o coletivo.

3.3. Participação requer disposição dos estudantes

Nosso terceiro objetivo específico consiste em identificar quais concepções e ações dos estudantes favorecem e quais dificultam sua participação, informações que possibilitam a identificação das principais necessidades de intervenção. Para isso, utilizamo-nos da primeira parte da escala sobre participação e dos relatos dos diários de campo.

3.3.1. Concepções dos estudantes sobre a participação

Compreender como os estudantes concebem sua participação na escola, isto é, quais as ideias que têm sobre isso, é de extrema importância para o psicólogo que deseja promover o

desenvolvimento de sua capacidade de ação. A primeira parte da Escala de Participação questiona a opinião dos estudantes a respeito de quem deve ter o poder de decisão sobre diferentes aspectos do cotidiano escolar, conforme apresenta a Figura 10:

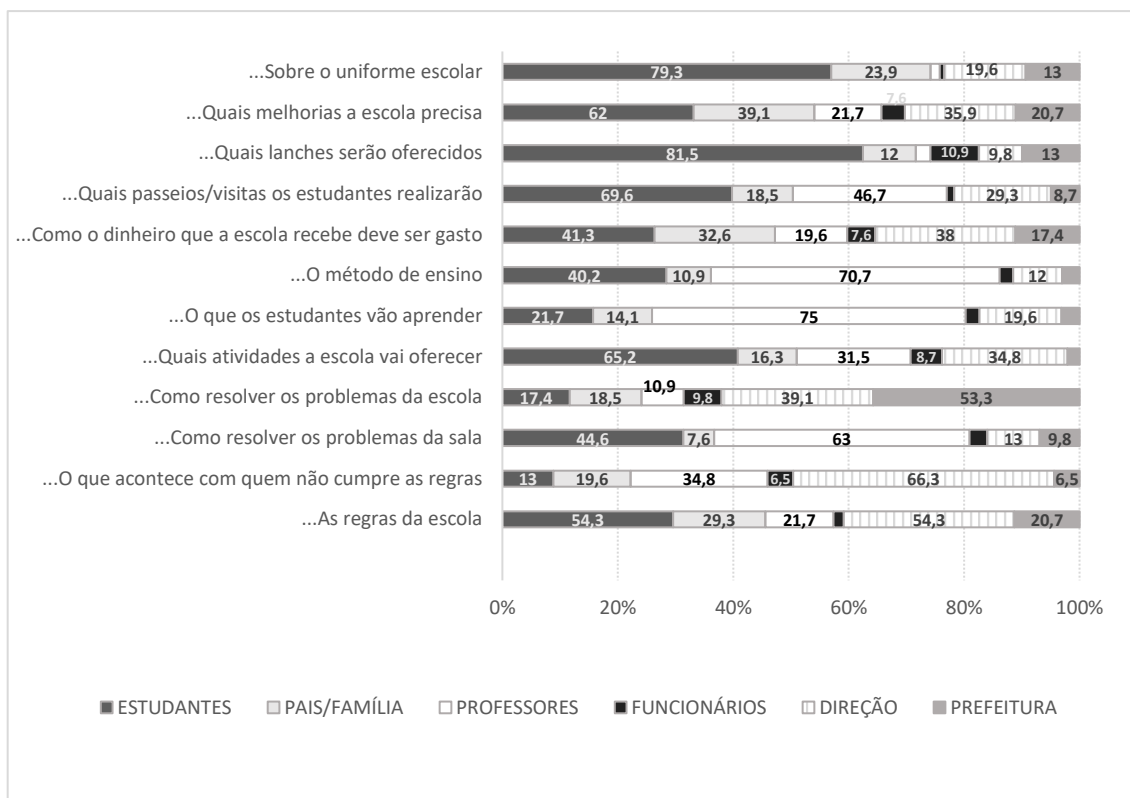


Figura 10: Distribuição do poder de decisão na escola segundo a perspectiva de estudantes

Fonte: autoria própria

A figura apresenta as concepções dos estudantes na primeira aplicação das escalas, isto é, início do ano letivo de 2016. À primeira vista é possível verificar que os atores mais indicados com o poder de decisão pelos estudantes são eles mesmos, os professores e a direção. Dentre os itens atribuídos por mais da metade dos respondentes aos estudantes estão (pela ordem): os lanches (81,5%), uniforme escolar (79,3%), passeios/visitas (69,6%), atividades oferecidas pela escola (65,2%) e regras da escola (54,3%). Estes dados confirmam e explicam o que encontramos sobre a escolha de temas em assembleia, isto é, neste caso, os estudantes optaram por discutir sobre itens que concebem ser de sua atribuição. As opções menos marcadas pelos

estudantes foram o que acontece com quem não cumpre as regras (13%), como resolver os problemas da escola (17,4%) e o que os estudantes vão aprender (21,7%) – dado que aprofunda nossas reflexões sobre o desinteresse dos estudantes discutirem sobre as aulas.

Com relação aos familiares, nenhuma opção foi marcada por mais da metade dos estudantes. Atribuem às famílias, em primeiro lugar a definição de melhorias da escola (39,1%), em segundo lugar a decisão sobre como o dinheiro da escola será gasto (32,6%), e em terceiro as regras da escola (29,3%). A opção menos marcada pelos estudantes foi resolver os problemas da sala (7,6%). Estes dados demonstram que os estudantes atribuem às famílias funções mais abrangentes da escola, mas também sinalizam a pouca expectativa que os estudantes têm quanto à participação de suas famílias.

Professores ganham bastante destaque dentre as respostas. As opções marcadas pela maior parte dos estudantes foram decisões sobre o que os estudantes vão aprender (75%), o método de ensino (70,7%) e resolução de problemas da sala (63%). Decisões sobre o uniforme escolar e lanches foram as menos marcadas (menos de 5%). É possível observar uma alta atribuição dos estudantes às questões de sala de aula aos professores, enquanto questões mais abrangentes da escola lhes são sub atribuídas.

Notavelmente, a categoria mais negligenciada pelos estudantes é a dos funcionários. Com pouco mais de 10% de marcações, a função mais atribuída a eles foi a escolha dos lanches a serem oferecidos, muito provavelmente pelo contato maior dos estudantes com as funcionárias da merenda. Em segundo lugar está como resolver os problemas da escola (9,8%) e em terceiro quais atividades a escola vai oferecer (8,7%).

Com respeito à direção, duas são as opções atribuídas por mais da metade dos estudantes: o que acontece com quem não cumpre as regras (66,3%) e as regras da escola (54,3%). As opções menos marcadas foram lanche (9,8%) e método de ensino (12%). Estes dados demonstram que os estudantes entendem as funções do gestor como construção e

manutenção de regras na escola. Finalmente, à gestão municipal, mais da metade dos estudantes atribuem a função de decidir como resolver os problemas da escola (53,3%). A que menos aparece é sobre as atividades oferecidas pela escola.

Os dados da escala demonstram que os estudantes tendem a atribuir aos atores escolares funções que eles já os presenciam realizar no cotidiano, o que explica as poucas atribuições aos funcionários, cujos trabalhos, muitas vezes, lhes são invisíveis. À exceção disso, estão as funções atribuídas a eles mesmos, pois muitas delas seriam novidades (por exemplo, poder decidir sobre o uniforme). Assim, os estudantes vislumbram diferentes possibilidades de ação para si, mas não o fazem da mesma forma para os demais atores, o que demonstra a necessidade de se trabalhar a importância da participação dos diferentes atores nas decisões.

Nos diários de campo, buscamos momentos em que os estudantes expressam suas concepções a respeito da participação e construímos algumas categorias relativas às concepções que facilitam ou dificultam a participação. Na Tabela 8 verifica-se as categorias construídas e suas ocorrências nos diários ao longo dos três anos:

Tabela 8: Concepções dos estudantes sobre a participação

Concepções		2015	2016	2017	Totais
Facilitam	Ações devem ser coletivas	2	3	9	14
	Mudanças são possíveis	1	4	1	6
	Reconhecimento de erros	1	5	2	8
	Reconhecimento da importância de espaços participativos	10	2	5	17
Dificultam	Fatalismo	0	6	3	9
	Indisposição para acolher críticas	3	4	1	8
	Não priorização da participação	1	2	1	4
	Perspectivas antidemocráticas	0	2	8	10
	Rivalidade	6	13	6	25

Concepções que facilitam

Foram identificadas quatro categorias relativas a concepções que facilitam a participação dos estudantes nos diários de campo:

a) **Ações devem ser coletivas:** Há 14⁴⁶ ocorrências em que os estudantes reconhecem a importância do engajamento coletivo para a realização de mudanças na escola. Nestes dois momentos, os estudantes consideram importante a participação de outros atores sociais: o primeiro, quando apresentamos os resultados da Escala e identificaram que os funcionários quase não aparecem nas atribuições de responsabilidades marcadas por eles, e no segundo, durante uma assembleia de classe: “Outro ponto discutido foi o fato de os funcionários quase não terem sido citados. Os alunos disseram, então, que os funcionários também têm direito de decidir as coisas da escola, pois é seu local de trabalho”. (DCb22).

Nesta sala, foi sugerido que as atas das assembleias de classe [...] sejam levadas às reuniões de pais, de forma que eles possam estar cientes sobre o que os filhos têm discutido, incentivá-los a cumprir os combinados e ajudar a pensar em soluções. (DCd35).

Em outros momentos, as expressões têm maior foco nas ações dos próprios estudantes, como na assembleia em que algumas estudantes se queixavam sobre ter sempre que jogar futebol na aula de educação física:

Perguntei o motivo disso e eles informaram que era porque as atividades das aulas são sempre decididas na hora por votação e, geralmente, os meninos votam no futebol e ganham. No entanto, até os meninos concordaram que era injusto só fazer aula de futebol, apesar de eles gostarem. (DCh13).

No trecho observa-se a compreensão de que decidir pelo voto nem sempre é democrático, pois a minoria nunca obtém o que deseja. Ainda, outros dois trechos apontam para a compreensão de que todos devem engajar-se para produzir melhorias na escola: “Esta mesma estudante disse que veio de outra escola, e pontuou que era um espaço muito mais participativo,

⁴⁶ Para descrever as informações encontradas nos diários de campo, apresentaremos a quantidade de ocorrências, mas não iremos expor a totalidade de trechos encontrados, devido à sua grande extensão. Buscamos, portanto, selecionar e expor aqueles que melhor elucidam as categorias.

que quando quebrava alguma coisa, as pessoas se mobilizavam para consertar e se preocupavam com o espaço”. (DCd27).

Sobre a biblioteca, disseram que os livros estavam bastante desatualizados e que não podiam pegar livros desde 2014, quando a última bibliotecária saiu. [...] Sobre os livros, um dos estudantes sugeriu que os próprios estudantes e a comunidade se organizassem para doar os que não usam mais e, assim, renovar o acervo. (DCd28).

Por fim, há o trecho que descreve as concepções de uma estudante que ocupa espaços de participação dentro e fora da escola:

A assembleia teve fim, e nos dirigimos ao 9ºA. Na primeira assembleia, tivemos a impressão de que esta sala é muito madura. Hoje, porém, foi possível observar que três estudantes puxam o restante, estando muito à frente com relação ao nível de consciência social. A estudante Camila⁴⁷ é muito envolvida com movimentos estudantis e em diversos momentos da assembleia trouxe informes sobre a CPA e fez apontamentos sobre a sala escolher o que é melhor para todos, e não pensar cada um apenas em si. (DCd10).

Classificamos estas compreensões como facilitadoras da participação, pois superam compreensões individualistas e contradizem as tendências expressas na escala, distribuindo melhor as responsabilidades.

b) **Mudanças são possíveis:** É possível inferir que, toda vez que os estudantes sugerem algum encaminhamento, eles estão, em algum nível, acreditando na possibilidade de mudanças na escola. Desta forma, o número total de seis ocorrências não significa que essa concepção foi tão rara entre os estudantes, mas que foram seis momentos em que as autoras dos diários relataram exemplos mais explícitos, como no trecho a seguir, que relata uma reunião realizada com o grêmio estudantil:

⁴⁷ Todos os nomes utilizados neste trabalho – para a exposição dos resultados – foram atribuídos, a fim de preservar a identidade dos participantes.

A seguir, perguntamos quais as propostas feitas pelo grêmio e foram enumeradas várias: melhorar a quadra, criar campeonatos de esportes, melhorar o bebedouro, criar um “dia do filme” uma vez por semana, permitir que os alunos emprestem livros da biblioteca, entre outras. (DCb11).

O trecho revela as diferentes possibilidades de mudanças vislumbradas por estudantes do grêmio, as quais exprimem uma natureza bastante realista diante das condições da escola.

c) **Reconhecimento de erros:** Um total de oito trechos descrevem momentos em que os estudantes reconhecem erros, o que revela uma importante noção para a participação democrática, que é a de que todos estão sujeitos a errar em suas ações e opiniões. Nos trechos, os estudantes reconheceram erros contra professores: “Essa turma foi mais consciente de suas ações, de como atrapalhavam a aula sim, e que a professora não explodia por nada”. (DCa16).

Mais tarde, quando conversei com a professora, esta disse que uma das estudantes, que afirmou que a viu obrigando um menino a rezar o Pai Nosso, foi até ela pedir desculpas e dizer que estava muito arrependida de ter falado, pois não era verdade. (DCd32).

Há, também, momentos em que reconhecem erros cometidos contra os colegas:

Uma das meninas pediu a palavra e disse que o problema desta sala era que sempre todos estavam apontando os problemas dos outros, mas ninguém olhava para si, que por isso era tão difícil discutir qualquer coisa. Foi interessante observar que depois deste apontamento, a Carolina pediu a palavra e disse que quando ela cantou (havia falado que isso atrapalhava e ela entendeu que era uma “indireta” pra ela), não sabia que as pessoas ainda não haviam acabado a lição, e pediu desculpas. (DCd7).

Há, ainda, momentos em que os estudantes percebem consequências ocultas de suas ações, como quando relataram sentir medo de um colega, mas perceberam que reforçavam as atitudes dele quando faz *bullying* com os demais:

Um dos estudantes disse que na hora ele dá risada, mas depois vai pensar e percebe que são coisas muito sérias, que podem fazer realmente mal para os outros, e fica preocupado. Questionei o quanto as atitudes deles reforçam as do Paulo, e foram percebendo que sempre dão risada, sempre sustentam as ações dele de alguma forma. (DCd15).

Em todos os trechos fica evidente que, sem a noção de que é preciso reconhecer os erros, as discussões em assembleia seriam pouco frutíferas.

d) **Reconhecimento da importância de espaços participativos:** A concepção de que os espaços participativos são importantes e produzem mudanças concretas é essencial para que os estudantes continuem motivados a participar. Identificamos 17 trechos sinalizando este reconhecimento. A mesma turma que discutiu sobre a exclusividade do jogo de futebol na educação física, por exemplo, relata o que houve após o encaminhamento dado naquela assembleia: “Os estudantes disseram que está dando certo a divisão da educação física, e pareceram animados com o fato de jogarem coisas diferentes em uma das aulas. Disseram, também, que havia diminuído a quantidade de brigas” (DCd10).

Há também, momentos em que os estudantes reconhecem as medidas tomadas pela gestão da escola a partir de suas solicitações:

O tema da assembleia passada foi sobre a estrutura da escola (vidros, portas dos armários e quadra). Me contaram que a questão da quadra foi resolvida, porque a quadra foi reformada durante as férias, mas que as salas continuam sem alguns vidros (e, quando chove, isso faz com que a sala fique molhada) e que a questão dos armários foram parcialmente resolvidos, porque tiraram as portas dos armários (contaram que o problema envolvia o perigo constante das portas caírem nos alunos). (DCh13).

Por fim, neste trecho observa-se a estudante reconhecendo a importância das assembleias em contraposição à sua percepção sobre a irrelevância das preocupações da escola:

A estudante disse: “acho legal ter um espaço assim, porque a escola parece estar em outro mundo... todo dia tem briga na saída, aqui na rua de baixo a gente, às vezes, chega preocupada com o que vai acontecer com as pessoas com a briga, aí vem um funcionário e fala ‘cadê seu uniforme?’ sabe? Sério que o uniforme é a preocupação?”. (DCd32).

Concepções que dificultam

a) **Fatalismo:** Com nove ocorrências totais, o fatalismo é identificado como uma das concepções que dificultam a participação de estudantes. Segundo Martin-Baró (1998) o fatalismo caracteriza-se pela compreensão de que o destino de todos está predeterminado e os acontecimentos da vida são inevitáveis, de forma que de nada adianta agir para buscar transformar as condições de existência, restando apenas uma atitude resignada. Neste trecho podemos identificar que o sentimento de desânimo frente às possibilidades de mudança decorre das atitudes da gestão da escola:

Na segunda turma, quando pedimos os nomes de quem gostaria de participar do grêmio, alguns meninos disseram “não faz diferença alguma ter grêmio ou não, o grêmio atual foi barrado em tudo o que propôs, e o que conseguiu, já foi perdido, não adianta”. Eles pensam que, no fim das contas, quem vai decidir as coisas é a gestão e só vão ser ouvidos se, por sorte, sua opinião coincidir com a dela. (DCd22)

Há também, momentos como o do trecho a seguir, em que os estudantes não acreditam em mudanças por atitudes dos próprios colegas:

O estudante que é presidente do grêmio não quis assinar a ata ao final da assembleia, e quando eu questionei o motivo, ele disse que não acreditava que as pessoas cumpririam o que estavam falando, que só estavam pautando aquelas coisas porque estávamos ali. (DCd15).

Diante destas declarações, é necessário pontuar que o fatalismo, segundo Martin-Baró (1998), não decorre da rigidez psicológica de indivíduos, mas do caráter aparentemente imutável das condições sociais em que foram formados. Assim, se a escola reproduz essa imutabilidade nas ações cotidianas, é mais provável encontrar compreensões fatalistas entre sua comunidade.

b) **Indisposição para acolher críticas:** Em oito diários encontramos momentos em que os estudantes não se dispõem a acolher críticas que lhes são dirigidas. Diante da presença intrínseca dos conflitos nas relações cotidianas, a capacidade de ouvir e refletir a partir das expressões dos outros a respeito de nossas ações é de extrema importância, pois possibilita o crescimento de indivíduos e grupos. Neste exemplo, os estudantes discutiam a respeito de uma professora, que sempre os tratava com impaciência e grosserias:

Além disso, quando fui tentando trazer a reflexão para as atitudes dos estudantes, eles pareciam bem defensivos “nós estamos aqui quietinhos, e ela já chega nervosa com todo mundo”, “ninguém fez nada”, e depois dessas afirmações, da mesma forma, os colegas os contradiziam. (DCd17).

Verifica-se uma desresponsabilização por parte dos estudantes a respeito dos motivos que constituem o conflito com a professora. Desta forma, os estudantes buscam culpabilizar a professora pela relação, atribuindo apenas a ela a necessidade de mudar suas atitudes.

c) **Não priorização da participação:** Algumas manifestações dos estudantes indicaram que participar não é considerado uma prioridade. Em uma das assembleias, os estudantes discutiam sobre rumores que ouviram a respeito do aumento de estudantes por sala, devido à demanda por mais vagas na escola. Os estudantes demonstraram insatisfação com a medida, tendo em vista que as salas já estavam superlotadas, e buscamos explicar que uma saída para isso seria uma mobilização via CPA:

Toda esta explicação foi realizada no intuito de conscientizar a sala, que pareceu muito avessa à ideia de participar ou chamar os pais “que trabalham o dia todo” (sic). Trouxeram coisas como “vou perder minha novela”, “minha casa é longe daqui”, “não quero ficar na escola à noite”, “não gosto de falar em público” e “vou ficar muito revoltado e com raiva”. Nenhum pai desta sala frequenta a CPA, e perguntamos como eles iriam reclamar de decisões que foram tomadas sem a participação deles. Esta pergunta não foi respondida. (DCd11).

No trecho é possível identificar uma série de justificativas que os estudantes dão para a não participação, tendo em comum a noção de que isso não valeria o esforço necessário. De fato, para construir uma reunião composta por representantes de diferentes segmentos, como é o caso da CPA, é preciso um esforço e priorização deste momento, pois demanda a conciliação de muitas agendas e questões logísticas. Desta forma, o desafio que se estabelece é que o espaço participativo não seja compreendido como perda de tempo, mas um investimento com retornos concretos para a comunidade escolar.

d) Perspectivas antidemocráticas: Em dez momentos os diários apresentam falas que expressam concepções antidemocráticas dos estudantes. No primeiro exemplo, os estudantes estavam discutindo os combinados de assembleia, e dois estudantes começaram a brigar:

Percebi que a discussão estava ficando acirrada e aproveitei para pontuar algumas coisas a partir do que aconteceu. Escrevi na lousa “Começar a brigar durante Assembleia” e perguntei se era uma atitude que eles queriam. Eles disseram que não, mas que inevitavelmente iria acontecer porque as pessoas não sabem resolver as coisas com base no diálogo. Um dos meninos levantou a mão e disse que hoje em dia as pessoas perderam a capacidade de dialogar e que tudo é resolvido com ameaça, xingamento ou agressão física. Ele disse que se eu viesse com esse papo de diálogo eu seria “arregaçada” (sic.)

porque ninguém sabia fazer isso. Perguntei se a escola não era o local mais apropriado para eles aprenderem e ele disse que, por mais que aprenda a dialogar, lá fora não é assim que vai conseguir resolver as coisas porque ninguém mais sabe. (DCd27).

O trecho demonstra que o estudante deixou de acreditar na possibilidade do diálogo como algo efetivo na resolução de conflitos, devido às práticas culturais de violência. Essa fala expressa com clareza o quanto as contradições sociais se reproduzem no cotidiano escolar, afetando grandemente as práticas de ensino/aprendizagem e indica o desafio de a escola quebrar ciclos de violência produzindo vivências dialógicas e mais democráticas. Outro exemplo pode ser observado no trecho a seguir, quando líamos com a turma a cartilha, explicando sobre espaços participativos:

No 8ºA, a presidente do Grêmio estava presente, e tudo era remetido a ela pelos estudantes, que diziam “Presta atenção, Aline”, “‘Tá’ vendo, é isso que você tem que fazer!”, mesmo quando não estávamos necessariamente falando do Grêmio. (DCd24).

Em uma cultura em que participação democrática se torna sinônimo de eleger representantes, há uma excessiva responsabilização dos mesmos pelas mudanças necessárias. Essa é uma perspectiva antidemocrática, mas concebermos uma democracia mais participativa, em que os membros de determinada comunidade se corresponsabilizam pelas mudanças necessárias, assim os estudantes compreenderiam que as informações da cartilha eram dirigidas a todos eles, e não apenas aos seus representantes.

e) **Rivalidade:** A última concepção que atrapalha o espaço participativo é a rivalidade, uma das mais frequentes nesta categoria, com 25 ocorrências. A rivalidade é manifesta em muitas situações, como nos exemplos a seguir:

Em seguida, no 8ºA, discutimos sobre brigas. As meninas sugeriram o assunto da seguinte forma “as *falseanes*⁴⁸ da escola”. Fomos trabalhando no sentido de entender

⁴⁸ Falseane é um neologismo utilizado para designar meninas falsas.

quem está brigando e os motivos. Basicamente todos concordaram que as brigas são entre as meninas e o motivo é único: meninos. Segundo elas: “por causa de macho”. Falaram também de outros motivos como fofoca, falsidade e provocação. Mas no fim das contas, quase todos esses também estão incluídos no problema dos meninos. [...] A Laís disse que as vezes é muito bom brigar, e de novo identificamos essa rixa que há entre as salas. (DCd18).

A professora se colocou também. Foi possível perceber a tensão entre a professora e algumas das alunas. Cada uma acreditava que a culpa era da outra (entre alunas e professora). A aluna distorceu a fala da professora e a professora usou isso para mostrar para as estagiárias de Psicologia o que ela vivia. (DCi11).

No primeiro trecho é possível identificar a rivalidade entre estudantes (principalmente meninas) e, no segundo, na relação entre professor/estudante. Essa concepção atrapalha a participação à medida que posiciona atores escolares como inimigos, ora enfraquecendo o grupo de estudantes, ora sua relação com professores. Assim, ao invés de se aliarem e lutarem juntos por melhorias da escola, estes atores se atacam mutuamente, culpabilizando um ao outro por problemas que, muitas vezes, têm origens em questões políticas e sociais e não naquele espaço.

3.3.2. Ações dos estudantes

As formas de conceber questões relativas à participação se manifestam juntamente com formas de agir no cotidiano da escola. Na tabela 9 é possível observar a categorização das ações dos estudantes consideradas facilitadoras ou dificultadoras de sua participação:

Tabela 9: Ações dos estudantes que favorecem/dificultam a participação

Ações dos estudantes		2015	2016	2017	Totais
Dificultam	Falas simultâneas	12	8	19	39
	Desinteresse	7	13	10	30
	Agressões entre estudantes	10	3	11	24
	Acusação	8	0	4	12
	Retraimento	5	0	7	12
	Descumprimento dos encaminhamentos	8	1	2	11
	Não levar a sério o espaço participativo	0	3	7	10
	Desvio do assunto	0	0	5	5
	Desrespeito aos psicólogos	2	2	0	4
Facilitam	Participação: Propositiva	42	17	41	100
	Participação: Descritiva	34	27	28	89
	Participação: Analítica/questionadora	19	14	23	56
	Cooperação	21	13	18	52
	Autorreflexão/Reparação	11	6	14	31
	Protagonismo	8	6	9	23
	Atenção	1	0	13	14

Ações dos estudantes que dificultam a participação

a) **Falas simultâneas:** Com 39 relatos nos diários de campo as falas simultâneas, ou como os estudantes denominam, as “conversas paralelas” foram o maior fator de dificuldade na realização do espaço participativo. Como parte bastante arraigada em nossa cultura, as falas simultâneas têm sido discutidas na literatura como fatores que prejudicam as atividades de ensino/aprendizagem (Debarbieux & Blaya, 2002; Dreossi & Momensohn-Santos, 2005). No caso das assembleias, espaço em que a natureza da atividade consiste em falar e ser ouvido, a presença de falas simultâneas em demasia pode ser prejudicial ao ponto de descaracterizar o espaço participativo como tal. No trecho a seguir, a psicóloga descreve a dificuldade que enfrentou para a mediação deste espaço devido a esse problema:

Nessa sala foi bem mais complicado realizar a assembleia. Os alunos atravessam a fala de outros colegas o tempo todo, gritavam, não respeitavam o momento de fala de

ninguém. Poucos na sala realmente seguiram os combinados. Tive que falar alto várias vezes para poder ser ouvida e tive que pedir muitas vezes que os estudantes repetissem suas falas para que eu pudesse entender. (DCh13).

É possível perceber que as falas simultâneas impedem o coletivo de estudantes de concentrar-se no tema discutido e, ainda que estejam falando sobre o tema, a fala não é socializada. A utilização de instrumentos mediadores (a fala só é permitida para quem estiver em posse do instrumento determinado) foi eficaz em muitos momentos, mas o trecho a seguir demonstra que pode não ser suficiente: “Explicamos como funcionaria a assembleia e um dos estudantes se voluntariou para passar o ‘instrumento da fala’, que foi uma maçã, e foi ignorado em quase 100% do tempo, pois falavam a hora que queriam” (DCd28). Desta forma, a construção de um espaço que possibilite a vivência da participação enfrenta o desafio de construir etapas para a aprendizagem da fala ordenada.

b) Desinteresse: Foram encontrados 30 relatos que descrevem atitudes de desinteresse dos estudantes para com o espaço participativo. Neste exemplo, durante uma assembleia alguns estudantes estão totalmente dispersos e engajados com outra atividade: “No 7ºB, foi ainda mais difícil conseguir a atenção dos alunos. Alguns estavam interessados; alguns garotos que estavam sentados no fundo da sala estavam jogando lápis e borrachas uns nos outros. Foi necessário intervir para que não se machucassem”. (DCi8). Outro trecho descreve o desinteresse diante de uma proposta mais lúdica para a construção dos combinados, em que os estudantes foram divididos em grupos para pensar em um combinado e fazer mímicas para os demais grupos tentarem adivinhar que combinado estavam representando:

Assim que dividimos os grupos, a sala ficou totalmente desorganizada. Poucos eram os estudantes que estavam, de fato, pensando nos combinados, mas quando eu chegava em cada grupo para tentar levantar alguma proposta eles eram relativamente atenciosos. (...)

No fim das contas, apenas um grupo fez a mímica (dois estudantes simulavam mexer no

celular enquanto um terceiro simulava falar algo – representando a falta de atenção para a fala do outro). Ironicamente, enquanto faziam a mímica poucos eram os colegas que davam atenção e tentavam adivinhar o que ela representava. Então não houve outros grupos, e o restante dos combinados foi levantado randomicamente em um minuto que consegui a atenção de todos para perguntar se gostariam de acrescentar algo à única coisa que haviam escrito. Mas poucas foram as contribuições e tampouco se importaram em assinar o papel. Cerca de metade da sala assinou. (DCd13).

Para além da questão da escolha da atividade (que pode não ter sido adequada ao perfil da turma, e por isso não despertou interesse), as atitudes também explicitam o desafio de fazer com que essa atividade tenha sentido para os estudantes. As turmas que experimentavam a realização de uma assembleia pelas primeiras vezes não a concebiam como um momento significativo ou com potencial de melhorar suas condições de vida no cotidiano escolar. Desta forma, é de extrema importância a articulação com os demais atores escolares, no sentido de fazer o possível para que as discussões e encaminhamentos produzam mudanças concretas a serem percebidas pelos estudantes.

c) Agressões entre estudantes: Em 24 momentos os diários descrevem situações de agressões entre estudantes durante os espaços participativos. Uma forma típica de agressão decorre, justamente, das falas simultâneas, pois os estudantes que querem participar da atividade acabam se exaltando diante do barulho dos demais:

Alguns ficavam irritados com toda a agitação da sala e gritavam “cala a bocaaaaaa!!! Fiquem quietos, pelo amor de Deus!!!”, mas de nada servia, aparentemente, pois continuavam falando. Muitos pareciam estar ali irritados com as pessoas que tumultuavam e acabavam sem querer produzindo mais barulho ao reclamarem alto e gritarem com os colegas. (DCh7).

A situação descrita demonstra reações diante de situações de frustração vivenciadas pelos estudantes nos espaços participativos e expressam, também, uma importante necessidade de intervenção no sentido de levar os estudantes a criarem recursos para lidar com elas de forma mais calma e respeitosa. Outra situação apresenta uma forma de agressão física entre estudantes:

Um menino do grupo dos meninos que eu estava acompanhando pediu para elas falarem mais baixo e recebeu a seguinte resposta de uma das meninas: “eu falo alto o quanto eu quiser, você não manda em mim!”, ele reagiu jogando um lápis na direção do grupo, que quase acertou uma psicóloga da equipe. A menina então começou a gritar com ele, dizendo que não podia fazer isso, que ele não podia ficar jogando as coisas nas pessoas (ela estava gritando bastante), ele jogou novamente alguma coisa em direção ao grupo (um papel, eu acho) e ela, então, levantou e foi bater nele. Ele a segurou pelo braço e a empurrou. Eu fiquei paralisada. A psicóloga que me ajudava se enfiou no meio deles e levou um soco no braço, mas logo eles se separaram. Foi algo de segundos. Quando se separaram, ela sentou e ficou xingando-o e a psicóloga foi falar com ela. Ele estava sangrando no rosto, porque ela havia lhe arranhado. Ele parecia assustado e bastante chateado com a situação. (DCh20).

O relato descreve como uma discussão desrespeitosa se desdobra em uma situação de agressão física. Neste momento, uma das psicólogas tenta intervir e acaba sendo agredida, mas consegue separar a briga. As relações de agressão física muitas vezes estão naturalizadas no cotidiano escolar e, conforme discutimos em nossa dissertação de mestrado (Meireles, 2015), acabam se configurando como recursos úteis na falta de alternativas para lidar com as situações de frustração. Não raro essas situações podem levar a consequências mais sérias (o soco que acertou o braço da estagiária poderia ter acertado o rosto da estudante) e, se pouco se pode fazer quando a briga já se configurou, há muitas possibilidades para a sua prevenção. Temos

argumentado que a própria realização de assembleias pode ser um fator preventivo, à medida que desafia os estudantes a resolverem seus conflitos de forma dialógica. No entanto, esse é um exemplo de briga que ocorreu *durante* uma assembleia, indicando a necessidade de um preparo da equipe para lidar com essas situações, e atentar-se para a ação-limite nos momentos cruciais.

d) Acusação: Em 12 momentos encontramos relatos como o do exemplo a seguir, em que a assembleia se torna um espaço de acusação:

O compromisso da não citação de nomes foi quebrado, a sala foi bem intensa nos assuntos que eram sobre falar por trás, bullying, guerra de giz, malícia nas brincadeiras e meninas baterem nos meninos. (DCe13)

Essa ação é destacada dentre as que atrapalham o espaço participativo, pois, se não houver uma ação intencional por parte dos facilitadores, as assembleias podem se tornar um tribunal. Assim, os estudantes buscam “os culpados” por determinada situação, reforçando relações de inimizade e evitando pensar a respeito de sua própria responsabilidade diante do problema discutido, algo que pode estar relacionado com a concepção que destacamos como “indisposição para acolher críticas”. Buscamos prevenir essa problemática ao estabelecer a não citação de nomes como um dos combinados, e pedindo aos estudantes que priorizem a fala sobre situações e não pessoas. No entanto, precisamos reforçar o combinado em diversos momentos em que foi desrespeitado.

e) Retraimento: Outro fator que atrapalha o espaço participativo é o retraimento por parte dos estudantes, que foi encontrado em 12 relatos. Neste primeiro exemplo, verifica-se que a turma não produz discussões coletivas na assembleia:

No 8ºA, os alunos estavam resistentes a falar, pareciam um pouco desconcertados em expressar suas opiniões diante da sala toda, mas senti que estavam refletindo e desejando falar (muitos falavam em duplas, mas quando solicitamos que falassem para toda a sala se acanhavam). (DCd6).

Destaca-se a diferença visível entre desinteresse e retraimento, pois neste caso os estudantes falavam entre si sobre o assunto, mas não se sentiam à vontade para expor seu pensamento diante de toda a turma. Tendo em vista que, neste caso, o retraimento é coletivo e não de alguns indivíduos, é possível identificar que a turma não tem a prática de discutir coletivamente e/ou não se configurou como um grupo, no sentido de construir uma relação de confiança. Em outra situação, o retraimento ocorre apenas por parte de algumas estudantes:

No intervalo três meninas vieram falar conosco sobre a assembleia. Disseram que não concordavam com muito do que foi dito e então não assinaram a ata. Elas disseram que a classe reclamava muito, mas não fazia nada para melhorar. Disseram que só pensavam em si mesmos e não pensavam o lado do professor. Elas disseram que têm medo de expressar suas ideias e as meninas brigarem com elas. (DCi11).

Verifica-se que as estudantes discordaram da maior parte da turma e, por isso, não se sentiram confortáveis para expressar uma opinião contrária, com medo de retaliações. No entanto, criar um espaço de liberdade para a oposição de ideias e argumentações configura a própria essência desse espaço participativo, de forma que é preciso construir etapas para que essa liberdade seja real, e os estudantes que manifestaram ideias divergentes possam estar seguros na ausência da equipe de Psicologia.

f) Descumprimento dos encaminhamentos: Para as assembleias funcionarem bem, é preciso que os participantes assumam o que foi coletivamente encaminhado. No entanto, encontramos 11 situações em que os estudantes descumprem, tais como no exemplo a seguir:

Um dos temas levantados anteriormente foi o desrespeito na relação estudante ↔ professor, por conversarem muito e não respeitarem os momentos de explicação dos professores. O encaminhamento para essa problemática foi o de não gritarem para o outro fazer silêncio, pois assim geram ainda mais barulho. Perguntamos como estava essa

questão e responderam que funcionou por apenas dois dias e que depois voltou tudo a ser como antes, com muita conversa e gritos. (DCg4).

Os estudantes relatam que o encaminhamento dado na última assembleia foi cumprido por apenas dois dias. É importante que os facilitadores das assembleias estejam dispostos a rediscutir essas propostas, levando a turma a refletir se, de fato, foram adequadas para a resolução da problemática em questão, ou se foram pensadas com base em concepções idealizadas. Caso compreendam que a proposta foi adequada, é importante retomar o encaminhamento, verificar os motivos pelos quais não cumpriram e se a turma continua disposta a tentar, exercitando essa responsabilidade até que esta seja uma prática mais estabelecida. Em outra situação, o representante contradiz o combinado que fez com a equipe de Psicologia ao deixar de repassar informações para a turma:

Fizemos o processo inicial como sempre, e iniciamos a assembleia perguntando se os representantes haviam passado os recados da reunião. Desta sala, estavam presentes dois representantes naquele dia, mas nenhum dos dois repassou à sala as informações. (DCd32).

Essa situação também aponta para a necessidade de os estudantes compreenderem a responsabilidade que assumem com alguns cargos, como representante de sala. Ao não passar a informação para a turma, deixaram-na sem uma devolutiva a respeito do encaminhamento da assembleia realizada.

g) Não levar a sério o espaço participativo: Semelhante à anterior, essa categoria compreende 10 momentos em que os estudantes não levam o espaço participativo a sério.

Destacamos aqui duas situações:

Os estudantes então começaram a falar que a professora tem o costume de ligar para seus pais, e uma das meninas disse que apanhou muito em casa por causa disso. Queixaram-se, pois parece que a professora aumenta as coisas quando vai relatar para seus pais, e

isso os deixa muito irritados. Disseram também que ela os xinga, e expulsa da sala por qualquer motivo. Eles pareciam estar levando a discussão na brincadeira e falando qualquer coisa, pois quando perguntei o que ela falava um respondia e os outros davam risada e diziam que não era verdade. (DCd17).

No entanto, o que gerava bastante barulho era que, quando alguém fazia algum comentário, outros colegas ficavam tirando sarro ou discordando do colega sem nem mesmo ouvir direito o que estava sendo falado, o que gerava brigas, xingamentos e gritos. (DCh5)

Na primeira, os estudantes utilizam o espaço da assembleia para falar inverdades a respeito de uma professora e, ainda que os colegas a tenham desmentido, estavam rindo e tomando a situação como uma brincadeira. No segundo trecho, verifica-se que o clima de brincadeiras impede que os estudantes tenham uma discussão frutífera e ainda faz com que se engajem em agressões. Espaços participativos não precisam ser desprovidos de humor, e este é importante até mesmo para manter os estudantes interessados, mas os relatos evidenciam que pela própria natureza da atividade, é necessário trabalhar com os estudantes que alguns momentos precisam ser levados a sério.

h) Desvio do assunto: Nesta categoria organizam-se cinco momentos em que os estudantes desviaram o assunto a ser discutido no espaço coletivo. Neste primeiro exemplo, o desvio ocorre durante a proposta de pensar em combinados para as assembleias:

A última turma, que fez as encenações, aparentemente perdeu um pouco o foco nos combinados para as assembleias e fizeram combinados para a vida deles em geral (na escola e fora dela), encenando coisas como: xingamentos racistas, furtos, uso de drogas e punição exagerada de professores aos alunos, mas que, mesmo assim, achei que a

experiência com a encenação foi muito rica e que eles trouxeram de forma bastante interessante e criativa problemas que eles vivenciam. (DCh4).

Situações como esta, em que os estudantes fizeram combinados “gerais” e não específicos para o momento de assembleias, ocorreram algumas vezes principalmente nas turmas que ainda não tinham experiência de participar de assembleias, de forma que a atividade, possivelmente, lhes pareceu abstrata demais. Outro trecho revela o desvio do assunto durante uma assembleia:

Algumas meninas passaram o tempo inteiro conversando alto. Elas estavam participando da assembleia, pediam a fala, mas pareciam não ter entendido a proposta, pois uma vez a estudante mudou completamente o assunto que estava sendo discutido (tive que pedir para mantermos o foco no assunto decidido coletivamente) e conversavam durante as falas dos outros colegas, ou entravam em discussão, ou gritavam para todos fazerem silêncio, mais atrapalhando que ajudando o andamento da assembleia. (DCd28).

É preciso que o facilitador da assembleia tenha sensibilidade para compreender quando permitir a mudança do assunto discutido, caso os estudantes escolham um, mas a discussão faça emergir outro de maior necessidade. No entanto, na maioria dos casos, é importante que, uma vez que os estudantes decidiram coletivamente o tema, possam manter o foco, a fim de que as questões possam ser devidamente discutidas e encaminhadas.

i) Desrespeito aos psicólogos: Um importante fator para o andamento das assembleias é o vínculo que se estabelece com os estudantes. Em quatro situações, no entanto, identificamos que este vínculo ainda não estava suficientemente sólido e há manifestações de desrespeito, como no exemplo a seguir:

O estudante se alojou numa cadeira que ficava encostada na parede oposta à da lousa fazendo comentários baixinhos em diversos momentos do espaço, mas o que mais me

marcou foi o exemplo de assembleia que demos no qual falamos hipoteticamente da sujeira da sala e ele joga um papel de bala no chão logo em seguida. (DCe12).

É possível ver na atitude no estudante um desafio à fala da Psicóloga. Outra situação de desrespeito é caracterizada pelas relações de gênero: “Fomos então para o 8ºB. Tanto nessa, quanto no A, os meninos estão incessantemente falando que as meninas da equipe do ECOAR são bonitas, e não param de xavecar.” (DCd18). Em um contexto machista, que naturaliza essas formas de tratamento para com as mulheres, a equipe composta predominantemente por mulheres jovens da graduação em Psicologia enfrenta, com frequência, um desafio adicional para estabelecer um vínculo respeitoso com os estudantes.

Ações dos estudantes que facilitam a participação

a) **Participação Propositiva:** A ação facilitadora mais encontrada nos diários de campo foi a participação propositiva. Nesta categoria encontram-se as 100 ocorrências em que os estudantes participavam dos espaços sugerindo melhorias ou formas de encaminhamento para as questões discutidas. Participação propositiva indica implicação do estudante com o assunto discutido, e revela sua percepção sobre as possibilidades de ação. Algumas propostas voltam-se para a solução de problemas que os estudantes enfrentam na escola, tais como no exemplo a seguir, em que os estudantes discutiam sobre os dias em que passam fome, por não ter comido em casa e não gostar do que é servido na merenda: “A proposta de uma das alunas é que disponibilizem o cardápio da semana, a fim de que eles possam ver se a comida vai ser boa e, se não, comer em casa”. (DCd7). Verifica-se que a turma apresenta uma proposta simples e com possibilidades concretas de ser posta em prática, algo que não ocorre neste outro momento, em que discutiam sobre o problema do mau humor dos professores:

Uma das meninas disse que o professor devia ficar em casa quando está com problemas e não descontar nos alunos. Fomos tentando produzir reflexões sobre o lugar que o

professor ocupa, e perguntei se as coisas que acontecem antes da escola influenciam o humor dos estudantes. Alguns disseram que não, que simplesmente esquecem das coisas quando chegam na escola e conseguem ficar “de boa”. Mas outros disseram que ficam tristes. Perguntei a um dos estudantes o que gostaria que as outras pessoas fizessem quando está triste e ele respondeu que gostaria que o deixassem quieto. Aí perguntei como seria se, justo nesse dia, ele tivesse que apresentar um trabalho na sala de aula e os seus colegas não respeitassem, ele respondeu que ficaria muito irritado. Então chamei a atenção deles para a humanidade do professor, e disse que não é tão simples, porque se ele falta no dia que está mal, não vai receber por aquele dia. Uma estudante sugeriu então que a gente falasse “com o governo” para pedir pra pagarem psicólogos para todos os professores. (DCd17).

Neste exemplo, é possível ver dois momentos em que os estudantes apresentam propostas. No primeiro, uma estudante sugere que o professor fique em casa quando estiver com problemas. Após a reflexão produzida pelos psicólogos, outra estudante propõe “falar com o governo” para o pagamento de psicólogos (possivelmente em um modelo clínico) para os professores. Nota-se que ambas as propostas se pautam em compreensões bastante superficiais, seja das condições de trabalho docente, seja da forma como se constroem e se financiam as políticas e, até mesmo, dos diferentes fatores que se relacionam à saúde mental do professor, tendo em vista que a última centra nele a necessidade de tratar-se terapeuticamente. Ainda assim, destacamos a cena como um exemplo de ação que facilita à medida que as expressões revelam compreensões dos estudantes que necessitam de aprofundamento e permitem a discussão sobre a viabilidade das propostas. Ainda outro exemplo destaca a proposta de uma estudante de usar o próprio espaço participativo como recurso para encaminhamento de uma questão que tem observado na escola:

A Lígia me chamou e disse que já tem uma sugestão de tema: ela gostaria de falar sobre “depressão”, porque tem visto muitos colegas sofrendo e não está sabendo lidar. Pedi que ela passasse o tema aos representantes, e no final da aula vi que eles conversavam com ela. A Vanessa, que é vice, me disse que na verdade eles não querem falar sobre a depressão, mas que alguns estudantes estão muito tristes e ficam achando que estão depressivos. Ela demonstrou que discorda desse “diagnóstico”, mas gostaria de saber como ajuda-los, estudantes de dentro e de fora daquela sala. (DCd23).

Nesse trecho observa-se uma preocupação das estudantes com os colegas e sua compreensão de que as assembleias poderiam ser um espaço de reflexão e aprendizagem. Há, ainda, outros trechos que não representam propostas de solução de problemas, mas de sonhos dos estudantes para a escola, algo muito importante para o envolvimento do estudante com a escola: “Também trouxeram a proposta de transformar o corredor atrás da escola, que hoje encontra-se sem uso, em um local com mesas estendendo o refeitório”. (DCd10).

O estudante Leandro do 8^aB deu uma ideia sobre a realização de um “oásis” que consiste na participação da comunidade dos reparos das escolas. Os estudantes saem pela comunidade pedindo a colaboração de recursos para repararam a estrutura da escola e após a coleta dos materiais, alguns membros da comunidade, somados aos estudantes e professores, realizam o trabalho. (DCg6).

Sobre o laboratório de informática, disseram que usam muito pouco. Os estudantes começaram a falar entre si, discutindo uma “proposta interessante”, que não podia ser compartilhada porque ainda não sabiam se ia dar certo e questionavam a um dos estudantes presentes – o autor da tal proposta – quando isso ia acontecer. Os outros estudantes – e nós – estávamos perdidos. Perguntei se eles gostariam de compartilhar com a sala, e o representante encorajou o autor da proposta a falar, “porque aí é bom que

elas ajudam” (elas = nós). Então o menino disse que havia conversado com a diretora pra eles fazerem um campeonato interclasse de jogos eletrônicos. A diretora disse que se fossem jogos interessantes do ponto de vista educacional, tudo bem. Ele então foi fazer uma pesquisa, e tinha a proposta de dois jogos, que explicou na sala. Nisso, a turma começou a discutir sobre a melhor possibilidade: “esse jogo é muito pesado, a internet da escola não vai aguentar”, “seria melhor pensarmos num jogo mais leve”, “por que a gente não pede pra alguém trazer um x-box?”, “a gente podia transmitir o jogo dos finalistas num telão, pro restante da escola assistir”, etc. (DCd28).

Nos três exemplos os estudantes imaginam a escola, propondo soluções para sua melhoria e aproveitamento dos espaços e recursos para que se torne um ambiente mais lúdico. Isso está de acordo com a pesquisa de Barbosa (2017), que identificou que o meio imaginado, assim como o meio físico e social, constitui-se como fonte de desenvolvimento das funções psíquicas de estudantes, de forma que os processos imaginativos promovem seu interesse pela participação nas atividades escolares.

b) Participação: Descritiva: A segunda forma de participação mais recorrente nos diários de campo foi a participação descritiva, com 89 relatos. Caracterizamos assim, os momentos em que os estudantes apenas descrevem as situações nas assembleias, mas não fazem uma análise sobre seus determinantes, nem propõem soluções. Essa é uma forma imprescindível de participação, pois ao descrever as situações os estudantes expressam interesse pelo espaço participativo, fornecem conteúdo para as discussões e expressam suas vivências. No entanto, é desejável que o facilitador faça intervenções para incentivar os estudantes a irem além da descrição, construindo análises críticas sobre as situações e propostas de encaminhamento. Identificamos que nesta categoria há muitos relatos sobre a estrutura da escola, como no exemplo:

O representante da sala (aparentemente o mais extrovertido da turma) foi quem trouxe o tema, falando que a quadra da escola estava com muitos buracos e a cesta de basquete quebrada. Alguns alunos então começaram a pontuar outros vários problemas estruturais que a quadra apresentava, como o estado precário da rede do gol, buracos nas grades e problemas no portão que permitiam a invasão por pessoas de fora da escola. Depois, trouxeram alguns problemas que a sala de aula apresentava: vidros das janelas quebrados, teto furado e ventiladores que não funcionavam. (DCh7).

Com a falta de investimentos no espaço físico da escola, muitas das participações acabam por descrever as situações de precariedade estrutural, mas observa-se que os estudantes se limitam a descrever o problema, quando, muitas vezes, a causa também pode ser suas próprias ações (exemplo: o vidro estava quebrado porque os estudantes quebram). Outra temática de muita frequência são os conflitos entre estudantes:

Este estudante disse que duas meninas começaram a brigar e que o restante das pessoas começou a fazer tumulto em volta e que elas não chegaram a se agredir fisicamente, mas que possivelmente iriam fazer isso na saída. Então, uma das meninas disse para que ele não fosse dedo-duro e expliquei a ela que não tinha problema e que as assembleias podiam ser espaço para eles falarem as coisas com liberdade. (DCd25).

O exemplo apresenta uma descrição dos conflitos, também sem uma análise mais aprofundada sobre as situações. Por fim, há relatos apenas descritivos sobre a relação com professores:

Ao finalizar os combinados, começamos a assembleia e o assunto escolhido foi “Atitudes de professores”. A turma estava bem agitada e parecia que cada um dos estudantes tinha alguma queixa contra um professor. Começamos a ouvi-los e elencar as atitudes na lousa. Falaram muito sobre abuso de poder, dizendo que alguns professores os xingam ou fazem punições sem justificativa. Quando pedi um exemplo,

um dos estudantes disse que estava sentado com a perna em cima da carteira, e um professor disse que não estava gostando da atitude dele na sala, ao que o estudante respondeu “e nem eu da sua”. O professor o retirou da sala, e pediu à diretora para lhe dar 3 dias de suspensão. Não houve, pela perspectiva dos estudantes, possibilidade de diálogo, e segundo o estudante, esta punição foi muito desproporcional ao que aconteceu. Os colegas concordaram e disseram que o professor realmente abusou da autoridade. (DCd29).

Podemos observar que os relatos têm em comum o fato de que os estudantes não buscam por uma análise aprofundada das situações, de forma que a discussão pode se tornar um espaço para reclamação: a estrutura ruim da escola, a atitude dos professores, a atitude dos colegas. Assim, a participação descritiva tem sua importância, mas para que a assembleia seja um espaço de ampliação de consciência, é preciso que ela se aprofunde para uma participação crítica.

c) **Participação Analítica/questionadora:** Essa forma de participação caracteriza-se por uma atitude mais crítica do estudante diante da situação discutida e foi encontrada em 56 relatos. Pressupõe que os estudantes utilizem o espaço participativo para expressar seu ponto de vista sobre como situações e problemas cotidianos se constituem, bem como expressar suas dúvidas. A seguir, apresentamos um exemplo de busca dos estudantes por explicações a respeito da problemática discutida:

Gabriel relata um evento em que um aluno alegou que ele tinha pego seu celular e o revistou no intervalo, depois descobriram que estava embaixo da mesa do dono. Isso trouxe a pauta do racismo, Gabriel afirma que esse julgamento foi um ato racista por parte do aluno, porque ele é negro. Outros alunos negros o apoiaram. Luiz (também negro) diz que não é por isso, e sim pelo fato de eles terem fama de bagunceiros da turma. (DCe21).

O estudante compreende que sofre acusações a respeito de furtos por uma questão racial. Percebe-se que os estudantes seguem na análise à medida que essa afirmação é questionada por outro estudante, que também é negro e nunca foi acusado, logo, compreende que esse não é o fator determinante das acusações. Desta forma, os estudantes podem ter condição de avaliar como o problema concreto do racismo que sofrem está relacionado a essa situação singular. Há também, situações em que os estudantes questionam suas próprias ações e concepções, como no momento em que realizamos uma devolutiva da escala aplicada:

É interessante notar as reações quando mostramos os gráficos. Alguns estudantes comentaram que eles só atribuem a eles as responsabilidades “legais”, como escolher o uniforme e o lanche, mas quando se trata de resolver problemas jogam para a gestão. Esse é um momento interessante porque discutem abertamente o que seria a responsabilidade de cada um. Quando questionei por que os funcionários aparecem tão pouco nos gráficos, alguns diziam que, de fato, eles não deveriam escolher, por exemplo, o que os estudantes vão aprender. Mas outros ressaltavam que os funcionários não apareciam de forma geral, e apontavam para a necessidade de eles participarem também das decisões, já que trabalham ali na escola e são diretamente afetados. (DCd22).

No trecho os estudantes repensam sobre as responsabilidades que atribuíram a si mesmos, chegando à conclusão de que priorizaram a escolha de elementos mais lúdicos do cotidiano escolar, negligenciando outros importantes. Também discutem e repensam sobre a participação dos funcionários. Em outro trecho, o questionamento é voltado à própria equipe do ECOAR:

A Júlia colocou que não adianta a gente vir explicar a eles onde eles podem participar, se a direção e os professores não pensam o mesmo, porque muitos espaços que deveriam existir não estão acontecendo. Então afirmei que o trabalho não estava sendo feito apenas com os estudantes, mas com os professores e com a gestão. Nesse momento a estudante

me questionou se a diretora estava, de fato, aberta pra isso, e eu disse que ela tem demonstrado bastante interesse na participação dos estudantes, mas que ela espera que isso seja feito de forma mais responsável, e por isso eles precisavam se informar e envolver mais. Quando explicamos sobre o conselho de ciclo, novamente a Júlia falou que em sua antiga escola ela participava, e muitos estudantes demonstraram interesse de estar nestas reuniões, e disseram que não são chamados para ela. (DCd27).

A estudante demonstra compreender que seu direito à participação ainda está condicionado aos interesses de gestores e professores da escola. Desta forma, questiona se o trabalho que está sendo realizado com estudantes está alinhado a um interesse dessas outras partes. Esse tipo de questionamento vindo da parte dos estudantes é muito importante, pois possibilita que os colegas que não refletiram sobre esses fatores possam também refletir, gerando um espaço de discussão muito mais rico e crítico.

d) Cooperação: As atitudes de cooperação foram bastante numerosas nos diários de campo, com 52 ocorrências, o que reflete bem a experiência que vivemos. Em geral, em todas as salas que passamos havia pelo menos um pequeno número de estudantes cuja cooperação foi essencial para o desenvolvimento do trabalho, como nos exemplos a seguir:

Em todo instante um aluno chamado Vítor era mediador de nossas colocações, tentando forçar a sala a prestar atenção na gente. Uma jovem bem quieta respondeu nossa pergunta sobre o que é uma ata e se propôs a fazer o relato. (DCe15) .

“Os estudantes fizeram a roda e lembravam dos processos. Uma das meninas se ofereceu pra escrever a ata, e começamos a levantar os temas. Foi muito tranquilo fazer a assembleia nesta classe”. (DCd15). É possível identificar que há um recorte de gênero nessa cooperação, algo que foi destacado por uma psicóloga da equipe em um dos diários: “As meninas se mostravam mais participativas que os meninos. Trataram sobre variados temas”. (DCi11).

Além de cooperar mais com a discussão, as meninas também foram as voluntárias para a escrita de mais de 90% das atas.

e) **Autorreflexão/Reparação:** Momentos de autorreflexão e reparação são momentos de ampliação da consciência ou, como poderíamos compreender, momentos em que as velhas estruturas de pensamento e/ou ação dão lugar a novas estruturas. Identificamos 31 relatos que explicitam esse movimento por parte dos estudantes no contexto das assembleias. Neste primeiro exemplo, a equipe de Psicologia realiza uma assembleia para intervir sobre um caso de furto em uma turma:

Eu encenei com o estojo do Alan, colocando-o em cima de uma cadeira e dizendo “achado não é roubado” e pegando para mim. Questionei se isso era furto, a maioria disse que sim. Quando interpretei de uma maneira diferente dizendo “olha, achei um estojo, de quem é?” um terço da sala levantou a mão dizendo que lhe pertencia. Assim, explicaram-me que quando alguém pergunta, muitas pessoas indicam serem proprietários. Perguntei se isso era furto, e eles disseram que sim. (...) Por fim, falei do furto da lapiseira e o quanto isso era desrespeitoso com o Lucas. Disse que um quarto encaminhamento seria a pessoa que pegou devolver, até amanhã, a lapiseira dele. Então objetaram, que se a pessoa “já roubou, porque iria devolver?”. Então fiz uma rodada de entrevista, consultando de um por um se eles devolveriam. Alguns foram muito sinceros e disseram que não, ou “depende do que fosse”, “depende da pessoa”, “depende de onde achei”. Se achar fora da sala, por exemplo, não devolveria, nem se for algo muito legal ou se for de alguém que “não gosto” (DCd12).

O trecho apresenta os estudantes num processo de autorreflexão, primeiramente a respeito de suas concepções sobre o que caracteriza um furto e depois, sobre os critérios que utilizam para devolver, ou não, algo que encontraram. É um processo interessante à medida que, no início da mesma assembleia, os estudantes reclamavam da quantidade de furtos que

ocorria na escola e a discussão expôs para toda a turma que era preciso rever algumas concepções e ações se quisessem, de fato, uma melhoria para esse problema. O trecho a seguir, escrito sobre a mesma situação por outro membro da equipe, destaca o movimento de reparação por um dos estudantes a partir do que foi discutido:

Quando saímos da classe, o estudante Paulo procurou por uma das psicólogas da equipe e perguntou “Tem que assinar alguma coisa?” Como sua pergunta foi descontextualizada, ninguém conseguiu entender do que se tratava. A psicóloga disse não ter entendido e o estudante correu para dentro da sala. Ela foi atrás dele para entender o que havia dito e retornou com o entendimento de que o estudante estava perguntando se precisaria assinar alguma coisa ao devolver a lapiseira na direção. (DCg6).

Outro exemplo de um momento em que houve autorreflexão entre os estudantes foi durante a devolutiva realizada a partir da escala sobre participação:

Muitos ficaram assustados quando mostramos o gráfico do conhecimento sobre os espaços participativos. Falávamos que eles tinham direito a participar destes espaços por Lei, e eles comentavam coisas como “que vergonha!”, “ninguém conhece nada, como vamos participar se nem sabemos o que é?”. Falei que estávamos montando um material que explica o que é cada uma dessas coisas e eles demonstraram muito interesse em saber. (DCd22).

Ao deparar-se com os índices muito baixos de conhecimento a respeito dos espaços participativos, os estudantes reconheceram que há o problema e puderam, assim, se interessar mais pela cartilha preparada com o fim de apresentar essas informações. O último exemplo é apresentado pela perspectiva de uma professora, que havia sido caluniada pelas estudantes durante uma assembleia:

Mais tarde, quando conversei com a professora, esta disse que uma das estudantes, que afirmou que a viu obrigando um menino não-cristão a rezar o Pai Nosso, foi até ela pedir desculpas e dizer que estava muito arrependida de ter falado, pois não era verdade. (DCd32).

Muitas vezes, os estudantes fazem acusações infundadas contra professores, gestores e colegas, contando com a habitual banalização de suas falas na escola. Nesse exemplo, a estudante percebeu que suas expressões nas assembleias são levadas a sério e, nesse caso, por se tratar de um ato antiético e que feriria a laicidade da escola, colocou a professora em uma situação de constrangimento. A professora, então, teve a oportunidade de prestar esclarecimentos e dialogar com a turma, que lhe pediu desculpas, reestabelecendo um vínculo de respeito.

f) Protagonismo: Contrariando as concepções paternalistas acerca dos estudantes, 23 relatos descrevem momentos de exercício de protagonismo por parte dos estudantes que, mesmo com tão pouco estímulo à participação ao longo da vida escolar, tomam para si a responsabilidade de construir uma escola melhor: “Enquanto caminhávamos pela escola vimos os cartazes do grêmio pedindo doações de livros”. (DCd31).

Eu gostei muito de ver a determinação de um dos membros do grêmio, com o aspecto da biblioteca: O Gustavo, do 9º ano, estava muito animado com a reabertura da biblioteca. O problema era que não havia bibliotecária para administrar os livros, e o Gustavo tinha se responsabilizado por administrar a biblioteca inteira, sem saber até mesmo do tamanho da responsabilidade. (DCa11).

Nestes exemplos, os estudantes buscam meios de reativar a biblioteca da escola seja arrecadando livros para renovar seu acervo, seja voluntariando-se para cuidar do espaço. Como notou a psicóloga relatora do diário, o estudante não tinha dimensão do tamanho da responsabilidade, mas o fato de se oferecer para tal função demonstra sua disposição para

trabalhar em benefício do coletivo. Outro exemplo apresenta uma proposta dos estudantes para diálogo com a direção a respeito da medida adotada por ela de fechar os banheiros antes de se encerrar o turno da tarde:

Perguntei se o representante poderia se comunicar com a gestora, em nome da classe, pedindo esclarecimentos sobre o motivo do fechamento. Ele falou que faria isso, mas que preferia fazer por escrito. Perguntou se poderíamos fazer no momento da assembleia e eu consenti, então eles começaram a citar o que queriam que fosse escrito e a estagiária de Psicologia foi copiando na lousa para uma menina poder se guiar na escrita do bilhete. Escreveram: “Prezada Diretora, gostaríamos de saber o motivo de os banheiros fecharem às 17h20 e, além disso, percebemos que os horários de funcionamento dos mesmos não estão sendo cumpridos conforme o combinado. Muitas vezes alguns alunos sentem necessidade de utilizar os banheiros, mas os encontram fechados. Por exemplo, as meninas, quando estão em período menstrual, necessitam com mais frequência deste espaço. Atenciosamente, turma do 9ºA”. O bilhete então foi entregue ao representante da sala. Ele, antes de ir embora, me disse que iria entregar no mesmo dia para a gestora. (DCh13).

O exemplo apresenta um recurso sugerido pelos próprios estudantes para tentar compreender a medida de fechamento dos banheiros e, se possível, revoga-la, tendo em vista que isso os afetava cotidianamente.

g) Atenção: Em 14 momentos a atenção dos estudantes foi destacada como um fator de grande ajuda na constituição do espaço participativo, principalmente quando precisávamos apresentar alguma nova informação, como no caso da devolutiva das escalas e da apresentação das cartilhas, conforme os exemplos a seguir:

A psicóloga então passou a explicar aos alunos o que havíamos planejado para aquele momento e vários alunos se mostraram interessados. Enquanto mostrávamos os resultados

do questionário, muitos se aproximavam de nós para conseguirem prestar mais atenção, demonstrando interesse, enquanto alguns alunos foram mais para o fundo da sala para ficarem conversando. As conversas atrapalharam um pouco, mas no geral me pareceu bem tranquilo. (DCh3).

Eles comentavam bastante sobre as coisas que eram lidas na cartilha. Por exemplo, na parte em que diz que os espaços participativos dentro da escola são garantidos por lei, muitos comentaram: “nossa, não sabia! Tem Lei para isso?” Foi uma turma que participou bastante da leitura e da discussão do que era apresentado na cartilha. (DCh5).

Verifica-se no primeiro trecho que nem todos os estudantes demonstraram atenção à devolutiva, mas muitos valorizaram a experiência de refletir sobre as respostas que haviam dado à escala. No segundo trecho, há um bom exemplo do que ocorreu quando apresentamos a cartilha na maior parte das salas: mesmo as turmas que estavam agitadas, ao entrarem em contato com o material, acompanharam a leitura em silêncio, comentaram sobre o que estavam lendo, fizeram questionamentos, etc. Essa foi uma experiência muito rica no sentido de compreender o real interesse dos estudantes por conhecer recursos que ampliem suas possibilidades de ação.

Sínteses

A construção de categorias capazes de revelar concepções e ações dos estudantes configurou-se como um grande desafio em nosso trabalho. Dada a riqueza de informações nos relatos, verificamos que sobre cada cena há uma série de perspectivas possíveis, uma série de possíveis categorias a serem desveladas. No entanto, tendo em vista que os documentos estão embebidos dos sentidos de seus autores, psicólogos da equipe que vivenciavam a situação e já

destacavam na escrita um aspecto sobre outro, muitas dessas categorias “saltaram” aos nossos olhos à medida que realizávamos as leituras.

A partir das categorias construídas identificamos concepções e ações que dificultam a participação e concepções e ações que facilitam. O critério utilizado para classificar algo como fator de dificuldade ou facilidade consiste em analisar se, dentro daquele contexto, tal concepção ou ação colabora ou não para a ampliação das possibilidades de ação dos estudantes. Ao destacar aquilo que atua como fator de dificuldade colocamos algumas estacas que permitem que as propostas de participação dos estudantes sejam feitas a partir de vivências concretas, e não concepções idealizadas sobre estudantes que chegam à escola prontos para participar. Por outro lado, ao destacar os fatores que facilitam, evidenciamos as potencialidades dos estudantes, contrariando concepções que posicionam sua participação no campo da impossibilidade. Apesar de tanto para as concepções quanto para as ações termos chegado a um número maior de categorias que expressam dificuldades, a frequência de ocorrências das categorias que expressam facilidades tende a ser maior (principalmente no que se refere às ações). Sendo assim, destacamos que os estudantes concretos, permeados por concepções e ações contraditórias estão, em geral, muito dispostos a construir espaços de participação.

Nesse sentido, conseguimos elencar diferentes pontos a serem trabalhados para que as ações e concepções mais enrijecidas, antidemocráticas, fatalistas e individualistas possam ser superadas dando lugar a novas formas de relação do estudante – com ele, com o outro e com a escola – e para que as concepções e ações facilitadoras se generalizem. Os resultados da escala revelam que é necessário trabalhar com os estudantes a importância da participação dos diferentes atores no espaço escolar. Nos diários, vimos que a aprendizagem do diálogo e da fala ordenada é um dos desafios que permeiam quase todas as dificuldades, pois para isso os estudantes precisam manejar ansiedades e frustrações, organizar pensamentos e desejos em falas argumentativas, estar dispostos a rever suas atitudes, etc. Também vimos que muitos são

os estudantes que atuam como referencial na sala – conseguem superar concepções enrijecidas e colocar questionamentos e análises mais profundas sobre determinado problema, levando os demais a refletirem sobre questões que, possivelmente, não refletiriam sozinhos.

Agora que dissecamos a relação dos estudantes com a participação, levantamos duas questões: quem é o sujeito que participa? Como as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na participação? E, finalmente, destacamos que pouco adianta os estudantes terem as melhores ações e concepções possíveis se a escola não for democrática. Passamos assim, para nosso próximo tópico.

3.4. Participação requer democratização da escola

Escola democrática é escola que possibilita a participação de diferentes atores. Conforme apontamos, há uma tendência nas concepções de gestão democrática a excluir o estudante como um destes atores, o que nos leva a construir um quarto objetivo específico voltado para a análise das práticas escolares cotidianas a partir da perspectiva de estudantes e psicólogos que com eles conviviam no projeto. Na terceira parte da escala de participação, os estudantes puderam responder, com base nas práticas de sua escola, a frequência de ocorrência de cada um dos itens relacionados a sua participação e elencados na escala, marcando uma das opções: “sempre”; “quase sempre”; “às vezes” e “nunca”. Na Figura 11 verifica-se a distribuição de cada uma das respostas por item:

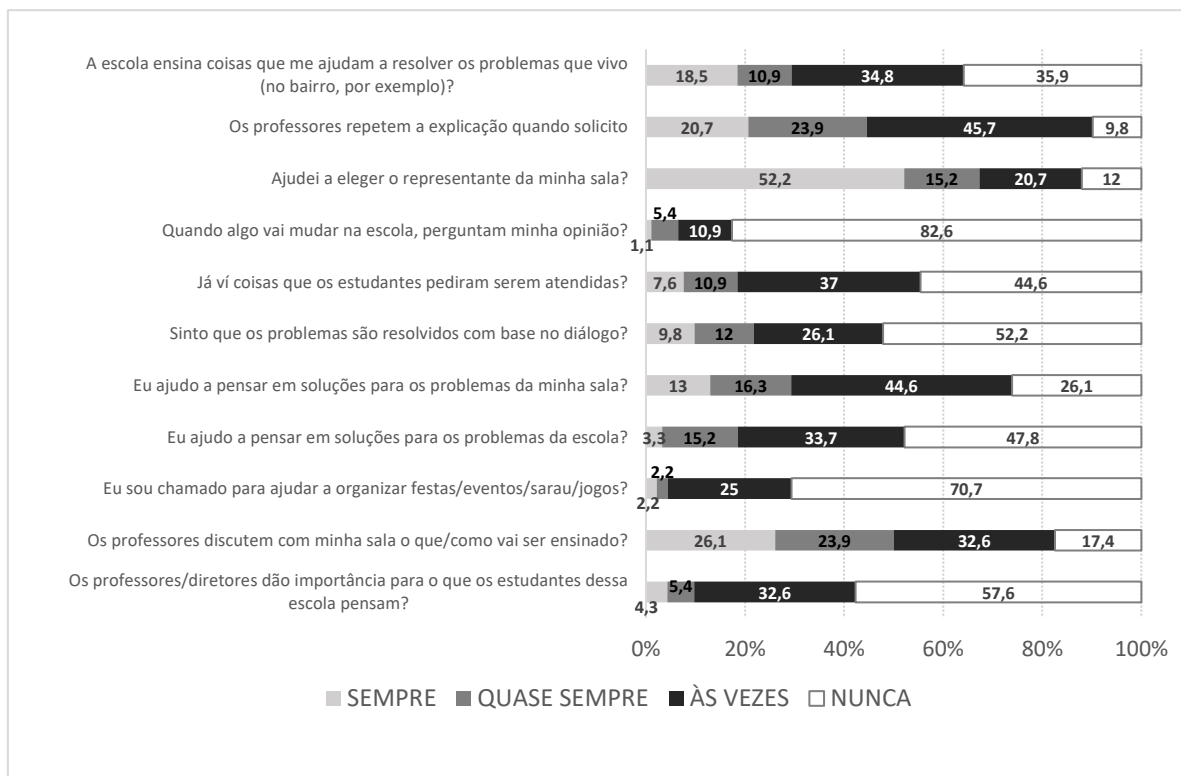


Figura 11: Frequência de ocorrência dos itens na escola
 Fonte: autoria própria

A figura apresenta a distribuição das respostas dos estudantes para cada item relacionado à participação. Ao avaliar a frequência com que a escola possibilita cada ação elencada na escala, os estudantes respondem expressivamente as opções “às vezes” e “nunca”. Dentre os índices mais positivos de participação estão os itens “ajudei a eleger o representante da minha sala”, único marcado com “sempre” por mais de 50% dos estudantes e, somado com a opção “quase sempre” totaliza 65,4% das respostas; “os professores discutem com minha sala o que/como vai ser ensinado”, item marcado com a frequência “sempre” por 26,1% e, somado à “quase sempre” totaliza 50% das respostas e “os professores repetem a explicação quando solicito”, marcado por 20,7% dos estudantes como algo que “sempre” acontece e, somado à “quase sempre” totaliza 44,6% das respostas. Os demais itens, mesmo somando as opções “sempre” e “quase sempre” não chegam a totalizar 30% das respostas. Destaca-se que dos três itens mais frequentes nesta escola, dois estão relacionados com ações dos professores –

dispostos a discutir o que será ensinado e a repetir a explicação – e um com a escolha de representante de classe, que pode ser muito mais um fator conveniente à escola (alguém para passar recados) do que uma real possibilidade de participação, conforme analisaremos mais adiante.

Sete dentre os 11 itens foram marcados por mais de 30% dos estudantes com frequência “às vezes”, conforme esta ordem: “os professores repetem a explicação quando solicito” (45,7%); “eu ajudo a pensar em soluções para os problemas da minha sala” (44,6%); “já vi coisas que os estudantes pediram serem atendidas” (37%); “a escola ensina coisas que me ajudam a resolver os problemas que vivo” (34,8%); “eu ajudo a pensar em soluções para os problemas da escola” (33,7%); “os professores discutem com minha sala o que/como vai ser ensinado” (32,6%) e “os professores/diretores dão importância para o que os estudantes dessa escola pensam” (32,6%). Ao marcar com a opção “às vezes”, os estudantes reconhecem que o conteúdo expresso nesses itens até podem se configurar como uma possibilidade, mas sinalizam que não são práticas instituídas no cotidiano escolar.

Por fim, destacam-se os itens marcados com a frequência “nunca” por mais de 30% dos estudantes, isto é, também sete dentre 11 itens. A questão “quando algo vai mudar na escola, perguntam minha opinião?” foi a que teve a resposta mais consensual de toda a escala, com 82,6% dos estudantes sinalizando que isso nunca acontece. Igualmente expressivo é o item “eu sou chamado para ajudar a organizar festas/eventos/sarau/jogos” com 70,7% dos estudantes marcando “nunca”. Em seguida, também marcados com a opção “nunca” estão os itens “os professores/diretores dão importância para o que os estudantes dessa escola pensam” (57,6%); “sinto que os problemas são resolvidos com base no diálogo” (52,2%); “eu ajudo a pensar em soluções para os problemas da escola” (47,8%); “já vi coisas que os estudantes pediram serem atendidas” (44,6%) e “a escola ensina coisas que me ajudam a resolver os problemas que vivo” (35,9%). Essas respostas apontam que os estudantes, que passam grande parte de sua vida

cotidiana no espaço escolar, não são consultados sobre as mudanças que ocorrem, tampouco sentem que são parte de tarefas lúdicas como organizar eventos da escola. Em geral, sentem que os educadores não se importam com o que pensam, que não são atendidos nas solicitações que fazem, que não há diálogo, etc. Seria possível que os estudantes desenvolvessem real interesse por um espaço em que se sentem assim?

Para compreender o contraste dessas respostas, calculamos uma resposta média para cada frequência: Sempre: 14,4%; Quase sempre: 12,8%; Às vezes: 31,2% e Nunca: 41,4%. Evidencia-se assim que, na perspectiva dos estudantes, as possibilidades de ação na escola são bastante restritas. No entanto, seguimos na análise pelos relatos dos diários de campo, que oferecem um material complementar para compreendermos as dinâmicas da escola. A partir desses relatos, construímos categorias que expressam as ações da escola que dificultam a participação e as que favorecem, conforme a tabela a seguir:

Tabela 10: Estruturas e dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação de estudantes

Estruturas e dinâmicas da escola		2015	2016	2017	Totais
Dificultam	Decisões unilaterais	4	21	9	34
	Hostilidade aos estudantes	9	4	16	29
	Resistência	1	10	6	17
	Desinteresse pelo espaço participativo	4	4	3	11
	Atrapalhar espaço participativo	3	0	5	8
	Culpabilização do estudante	1	3	3	7
	Dificuldades externas	2	3	1	6
	Interação unilateral	1	0	1	2
Facilitam	Participação de professor em assembleia	27	6	16	49
	Disposição para dialogar	8	4	11	23
	Atendimento a uma solicitação	10	4	4	18
	Perspectivas democráticas	6	9	3	18
	Valorização do espaço participativo	2	6	8	16

Dinâmicas da escola que dificultam a participação de estudantes

a) **Decisões unilaterais:** Nesta categoria agrupam-se os trechos que descrevem momentos em que gestores e professores discutem e deliberam sobre questões que influenciam toda a comunidade escolar sem dialogar com outros atores. Os primeiros exemplos destacam a situação em que, após a realização de diversas assembleias e a apresentação de propostas dos estudantes para lidar com problemas relacionados ao intervalo, a gestora decide, sem consultar opiniões, dividir o intervalo entre as turmas:

Durante a devolutiva, os alunos discutiram o fato de atualmente parecerem ter menos voz ainda na escola, já que a diretora separou os intervalos sem consultá-los e ninguém. Algumas alunas disseram que ela passou na sala perguntando o que tinha achado e todos disseram que não tinham gostado, porém ela disse que ia ficar assim. Disseram também que a diretora disse que iam se acostumar, porém acostumar não é gostar. (DCb24).

Fomos ao intervalo dos sétimos anos. A princípio, o que parece é que a escola está bem mais organizada mesmo: espaço para os estudantes comerem havia de sobra e não havia barulho ou brigas. Por outro lado, tampouco havia brincadeiras e sorrisos: os estudantes estavam espalhados, se ajeitando pelo pouco espaço que lhes restava, tendo em vista que a maior parte da escola está proibida para eles, pois atrapalharia a aula das outras turmas. Uma estudante sentava em cima de um dos rolos de alambrado novo, que formavam uma pilha aguardando para serem posicionados no seu lugar. Muitos deles interagiam apenas com o celular, e aquele silêncio e ordem me pareceu muito triste e sem vida. Fomos então, conversando com cada grupinho, e perguntando o que estavam achando do novo intervalo. Fiquei um pouco assustada com as reações. Alguns estudantes pareciam bem desanimados, os mais enérgicos diziam a mesma coisa, em alto e bom tom “UMA BOSTA”. Perguntei a eles se nada havia melhorado, se não era

melhor assim, visto que poderiam comer mais tranquilamente, e a maioria disse que não, que não melhorou nada. Perguntei, então, o que eles gostavam no outro intervalo, e muitos disseram que têm amigos em outros anos, e que era a única oportunidade que tinham de convivência com eles. [...] Essas falas se repetiram no intervalo dos oitavos anos. Muitos se queixavam que o intervalo virou um “tédio”, e uma estudante disse que não aguentava mais aquela escola e queria mudar dali com urgência. Enquanto eu falava com uma das estudantes e ela se queixava da falta de ter o que fazer, e da falta de espaço, que parecia que estavam em “uma cadeia”, dois meninos tentaram ir a um canto onde há uma escada, para se sentarem com pratos da merenda na mão, e tomaram uma grande bronca da inspetora, pois quem está comendo, agora, deve permanecer no refeitório (que estava insuportavelmente quente com o calor que fez hoje). A estudante, então, olhou pra mim com um sorriso irônico e disse “Tá vendo?”. Mas nem todos os estudantes estavam incomodados com isso. (DCd19).

Essa situação se caracteriza como dificultadora dos processos participativos à medida que sinaliza aos estudantes que, por mais que tenham diferentes propostas, o que vai ocorrer na escola é o que a gestão decidir. Também dificulta, pois pode impossibilitar outras conquistas dos estudantes, por exemplo: a essa época, uma conquista das assembleias foi a permissão para colocar música no intervalo. Quando separaram as turmas, os estudantes já não podiam mais colocar a música porque atrapalharia as turmas que estavam em aula, o que os deixou bastante frustrados e desanimados para participar.

b) Hostilidade aos estudantes: Encontramos 29 expressões em que os demais atores escolares gritam, desrespeitam ou hostilizam os estudantes, dificultando, em alguma medida, que se sintam como parte integrante daquele espaço:

Enquanto conversávamos, a inspetora apareceu e disse à orientadora pedagógica (OP):

“vou chamar a ronda para dispensar estes meninos que estão aí na frente, porque eles

não querem sair e daqui a pouco a gente tem que dispensar outras salas”. A princípio imaginei que eram meninos da comunidade, sem vínculo com a escola, mas quando perguntamos à OP, ela disse que eram alunos que foram dispensados, pois estavam com um enorme déficit de professores. Estranhou-me muito o fato de a escola chamar a polícia para espantar seus próprios alunos. (DCd3).

Neste trecho verificamos como a escola se utiliza da ronda escolar como um aparato repressivo para expulsar os estudantes de seus arredores. Nesse cenário, profundas contradições se manifestam: o Estado viola o direito dos estudantes à educação, os educadores não podem responsabilizar-se pelos estudantes sem a equipe completa e os estudantes são dispersos da própria escola por policiais armados, como se fossem uma ameaça – algo muito simbólico se considerarmos que o trabalho desenvolvido pelo projeto ECOAR tinha enfoque, justamente, na participação pressupondo seu pertencimento àquele local. Para exemplificar a hostilidade com os estudantes por parte dos professores, selecionamos outras duas cenas:

A professora Luana adiciona muito à assembleia sempre que participa, mas também sempre aproveita pra dar bronca e pra fazer reclamações da sala quando tem a fala. Ela geralmente repreende a sala do nada, sem motivo aparente e sem relação com nada que falamos na assembleia. Ela simplesmente aproveita o momento da assembleia para falar o que ela estiver afim de falar sobre aquela turma, geralmente focando nos aspectos negativos da turma. E é sempre muito difícil conseguir fazê-la parar ou nos deixar falar. Às vezes um aluno levanta a mão para adicionar algo à discussão e ela faz algum comentário pejorativo sobre o aluno, por exemplo, dizendo “esse daí só apronta, viu, vamos ver o que que vai falar”. (DCh11).

Quando entrei na sala, a professora ficava reclamando pra mim dizendo “eu tô ‘fodida’ com esses alunos mesmo. É foda aguentar, viu”. E gritava com eles ao mesmo tempo em

que tentava falar comigo. [...] Em um momento, uma menina calmamente foi me fazer uma pergunta e a professora a interrompeu, gritando: “Cala a boca!!! Quem tá falando com ela aqui sou eu!”. (DCh3).

Os professores eram convidados a participar das assembleias e, muitas vezes, traziam grandes colaborações, como relata o início do primeiro trecho. No entanto, pelo desgaste das relações cotidianas que vivenciavam na escola, alguns professores acabavam por reproduzir nas assembleias formas de relação e tratamento na contramão do espaço de diálogo, respeito e liberdade que buscávamos criar. Assim, essas formas de hostilidade – já naturalizadas por sua recorrente presença em outros momentos escolares – deixavam de ser problematizadas para ser, novamente, incorporadas na assembleia. Por fim, destacamos uma cena, também na relação professor-estudante, quando após discutirem sobre as atividades de educação física na assembleia, acompanhamos os estudantes na negociação com o professor:

Sinceramente, a reação do professor deixou até a gente da psicologia acuada. Ele falou de forma alta e um pouco irônica que já fez essa discussão na sala, mas que as pessoas não se manifestam. Que já tentou trazer outros esportes, mas que, por exemplo, aqueles meninos (apontou para a primeira fila onde só tinham meninos) “não têm imaginação, vão querer sempre futebol”. (DCd6)

Nesse trecho observa-se que ao invés de reforçar os estudantes pelo interesse em sua disciplina e pela organização de uma proposta, o professor escolhe uma abordagem culpabilizante e atribui a eles uma suposta falta de imaginação, como se não fosse seu o papel de ensinar e despertar o interesse dos estudantes para outros esportes.

c) **Resistência:** Em 17 trechos identificamos ações de resistência por parte de profissionais da escola para com o trabalho do projeto ECOAR pelo fato de estarmos promovendo a participação dos estudantes. O primeiro trecho apresenta uma discussão

realizada com a equipe de professores, quando psicólogas do ECOAR apresentavam os resultados da escala de participação:

Outro momento polêmico, foi quando a professora Fernanda disse que vendo esse questionário que aplicamos, sentiu falta de questões voltadas para os deveres das crianças, pois seria interessante perguntar, por exemplo, o quanto os estudantes se dedicam a realizar as tarefas pedidas pelos professores, por exemplo. Nesse momento, várias pessoas se manifestaram, e percebi que era um incômodo geral. Falar da participação dos estudantes para o grupo de professores ainda soa como se tivéssemos ressaltando apenas os direitos deles, mostrando a eles que poderiam fazer o que quiser. Então a Fernanda citou o exemplo de quando faltou e os estudantes do 5º ano fizeram um abaixo-assinado para não ter aula com a professora adjunta. Esse fato levantou grande discussão, pois era uma real preocupação de todos o fato de ensinar a participação (algo que a Fernanda faz) poder levar os estudantes a se unirem contra os professores, a fazerem o que bem entendem. A gestora se manifestou concordando, pois se chega um abaixo-assinado dos estudantes às mãos dela, é algo muito sério, que ela deve tomar providências. (DCd14).

Nesse momento a professora apresenta uma sincera preocupação sobre as consequências de se fortalecer a participação de estudantes sem reforçar seus deveres. É possível verificar que sua fala representou sentimentos até então ocultos dos professores e gestora – que concordavam manifestando igual receio. Foi um momento importante de discussão, pois, até então, a resistência à participação dos estudantes era velada, mas à medida que se manifestou foi possível trabalha-la e discuti-la. O receio de que os estudantes se revoltem contra os professores ou a escola faz com que os processos pedagógicos sejam marcados pelo recorrente reforço da lista de deveres que os estudantes têm, mas quase nenhuma informação sobre seus direitos. É preciso ressaltar que a instrumentalização dos estudantes a respeito da participação não pode

ocorrer sem reflexão crítica e aprofundamento da consciência sobre os determinantes dos problemas cotidianos. A gestora também manifestava resistência em alguns momentos, nos quais a negociação sobre as mudanças no cotidiano da escola se tornava impossível. Esse é o caso da situação em que ela decidiu fechar os banheiros antes do final do período letivo:

Fomos conversar com a gestora sobre a questão dos banheiros serem fechados e ela foi muito ríspida conosco, uma vez que nem quis ouvir o que iríamos falar com a premissa de ter trabalho para entregar no dia seguinte. O nono ano, que discutiu sobre isso, fez uma carta para entregar para ela pedindo esclarecimentos sobre a questão dos banheiros. Ela disse que eles já sabiam de tudo pois ela havia explicado no começo do ano. (DCi12).

A gestora resiste em dialogar sobre sua decisão, ainda que os principais afetados fossem os estudantes, demarcando sua intransponível esfera de poder.

d) Desinteresse pelo espaço participativo: A participação de professores nas assembleias, bem como dos gestores nas reuniões de encaminhamento era solicitada, mas nem sempre estes profissionais se dispunham. Há 11 relatos em que o desinteresse em participar dos espaços é manifesto, como neste exemplo: “A professora de português que ia dar aula não quis entrar para participar da assembleia, pois estava exausta desta sala” (DCd9). Em outro momento, relata-se a discussão da equipe de psicologia com os profissionais da escola a respeito dos espaços participativos garantidos por lei:

Nós seguimos falando sobre os outros espaços participativos, e eu questioneei se era claro para os professores qual é, exatamente, a função de cada espaço daquele, o que os estudantes podem reivindicar em cada um dos espaços. A gestora disse que isso tudo está escrito, mas quando questioneei se as pessoas leram e sabem o que está escrito, todos disseram que não, que geralmente quem conhece bem é o professor que está à frente e pronto. Fui reforçando pra eles que era de extrema importância eles recorrerem a esses

espaços pra resolver os problemas cotidianos, mas que precisavam saber com clareza o que eram os espaços, pra poder orientar os estudantes. O que é um problema que deve ser resolvido pelo grêmio? O que deve ser resolvido em assembleia? Esse é um trabalho que precisamos organizar com urgência no TDC. (DCd16)

Neste relato, é possível observar que os professores não buscaram as informações a respeito da participação que estão disponíveis no regimento escolar.

e) **Atrapalhar espaço participativo:** Em outros momentos, os professores participam das assembleias, mas sua postura acaba sendo fator de maior dificuldade que ajuda, como expresso nos exemplos:

Novamente, na sala em que a profa. Luana estava presente, ela interrompeu a discussão que estava acontecendo e que tinha o envolvimento de toda a classe, para aproveitar o momento da assembleia e dar broncas nos alunos. Na sugestão de temas, ela sugeriu o tema “A culpa é de quem?”, alegando que queria discutir de quem é a culpa da sala faltar tanto e ir tão mal. Falou que ano passado a culpa, supostamente, era de duas meninas que “aprontavam” muito durante a aula, mas que agora elas saíram da escola e o problema continua. Depois da sugestão do tema, ainda continuou dando broncas dizendo que iria chamar os pais de quase toda a classe, com exceção de dois alunos. (DCh12).

Neste momento a professora entrou e começou a ouvir e participar da assembleia. Ela não se colocava na assembleia como uma participante que deve seguir os combinados, mas desrespeitava-os, cortando a fala dos estudantes o tempo todo, desmerecendo o que diziam, e citando nomes. Ela foi explicar o porquê era difícil dar aula, dizendo que os estudantes não respeitavam professor “bonzinho”, e citou o nome de vários estudantes. Os estudantes perceberam isso e ficaram furiosos, dizendo que ela estava apontando nomes e não podia. (DCd29).

Em ambos os exemplos se observa as professoras monopolizando a fala durante as assembleias. Além disso, suas atitudes transformam a assembleia num espaço de júri, busca por culpados e apontamento de nomes – algo que vai na contramão do que buscávamos construir. Há, também, relatos como no exemplo a seguir, em que os funcionários da escola protagonizam a ação de atrapalhar o andamento da assembleia:

A Marisa entrou na sala afirmando que em breve todos seriam dispensados e depois disso a sala dispersou completamente. Às vezes fico incomodada com esse tipo de atitude, pois ela invade a sala e joga uma bomba, ignorando completamente o processo pedagógico que ocorre ali dentro. (DCd35).

A psicóloga relata a frustração que sente em momentos como esse, pois os funcionários interrompem a atividade da sala (seja ela uma assembleia, seja uma aula) para dar uma informação com alto potencial de dispersão dos estudantes – quando poderiam esperar o fim da atividade para fazê-lo.

f) **Culpabilização do estudante:** Destacamos a culpabilização como uma categoria à parte da hostilização, pois em sete momentos identificamos que os educadores apontavam para os estudantes como a causa única dos problemas discutidos. Nos dois trechos, verifica-se a fala dos professores em espaços de formação: “A professora pede para falar e argumenta que, para os professores as coisas estão bem difíceis, que a comunicação ainda é um problema pelo fato dos estudantes não saberem conversar” (DCe17).

Na segunda parte da apresentação (que tratava a segunda parte da escala de participação, dos conhecimentos que os alunos têm sobre os espaços participativos), a equipe gestora e todos os professores concordaram com os dados obtidos, mas atribuíram essa falta de conhecimento a falta de importância que os alunos dão a estes espaços, e não à falta de divulgação dos mesmos. (DCa13).

Ao não compreender a dimensão dialética dos problemas é possível que os professores não exercitem as funções necessárias para que os estudantes aprendam a conversar, justamente porque não estabelecem espaços de diálogo com os mesmos. Da mesma forma, os estudantes não dão importância para os espaços participativos, porque a maior parte deles nem se efetiva na escola.

g) **Dificuldades externas:** Há dinâmicas da escola que dificultam a concretização dos espaços participativos, mas que não têm origem nas relações da escola, e sim numa situação política ou nas medidas assumidas pela gestão do município. No trecho a seguir, os professores discutem o porquê não haveria Comissão Própria de Avaliação naquele ano:

Quando entramos na questão da CPA a professora trouxe que por burocracias da secretaria de educação (SE) eles acabaram perdendo o prazo para envio do projeto da CPA e que, por isso, não estão recebendo a verba para pagar os professores responsáveis. Ela disse que a SE atrapalha muito com estas exigências, pois teve que parar no meio de suas férias para escrever o projeto e, como todos os professores também estavam de férias, não colocou os horários que estes iriam atuar pela CPA (pois não haviam definido), e por isso o projeto não foi aprovado. Para ela, esta necessidade de escrever um projeto sobre a CPA anualmente é absurda, visto que a CPA não é um projeto, mas um Programa, já estabelecido no município. (DCd3).

No trecho, o desabafo da professora que gostaria de levar a CPA adiante e não consegue por conta das burocracias expressa com clareza a complexidade que envolve alguns problemas na escola. Outro exemplo se dá em uma reunião de professores, com múltiplas pautas:

A impressão que tenho é que estes espaços democráticos da escola estão totalmente desarticulados, pois, por exemplo, para a reunião de amanhã, eles têm que discutir 20 tópicos pré-determinados e, possivelmente, para encaixar as questões nestes tópicos,

deixarão de relatar o que os pais têm levantado nas reuniões da CPA, por exemplo. (DCd4).

No trecho, a escola foi solicitada a responder alguns tópicos para a discussão de um novo Plano Municipal de Educação. Algo que, supostamente, seria compreendido como a possibilidade de participação democrática das escolas na formulação do plano, acaba sendo organizado num cotidiano atropelado e as discussões feitas de forma aligeirada para cumprir a tarefa. Há, ainda, o problema de os professores não terem mais tempo pra discutir a pauta que eles mesmos haviam solicitado, isto é, o relato sobre a reunião com pais na CPA.

h) **Interação unilateral:** A última categoria dentre os fatores da escola que dificultam a participação é a interação unilateral, que aparece duas vezes ao longo dos diários, mas marca uma ação bastante significativa:

Luana [professora] começou, então, a falar sem parar e a sugerir temas, que foram: provas em grupo, indisciplina e algum outro que não me lembro mais. Mas ela já emendou um desabafo na sugestão de tema e começou a reclamar da sala, dizendo que ela faz prova em grupo pra tentar ajudar os alunos, mas eles não estudam e continuam indo mal. Então passou a dar uma longa bronca em toda sala sobre diversos assuntos que ela acabava lembrando. A sala estava, muda, de cabeça baixa, e eu tentei diversas vezes falar com Luana, mas ela não me dava espaço para entrar na conversa. Foi um longo monólogo de broncas e reclamações, até que consegui falar. (DCh11).

Novamente, a professora toma o espaço da assembleia para reclamar dos estudantes. Nesse trecho, ela não dá espaço sequer para as psicólogas falarem, quanto mais para os estudantes. O que poderia ser um espaço de diálogo acaba por se configurar como mais uma fala hierarquizada.

Dinâmicas da escola que facilitam a participação de estudantes

a) **Participação de professor em assembleia:** Apesar de termos, no item anterior, destacado momentos de desinteresse dos professores para a participação nas assembleias, muito mais foram os momentos de interesse. Em 49 trechos dos diários identificamos essa participação, como nos exemplos a seguir: “Explicamos o que é assembleia e a professora Bruna fazia alguns comentários muito oportunos, no sentido de ajuda-los a compreender melhor” (DCd5).

O professor Caio, estava presente e levantou este ponto, e também fez algumas considerações interessantes, como o porquê um professor pode tratar um aluno diferente do outro (porque mesmo que o aluno converse, sabe a hora de conversar, respeita as regras de convivência e presta atenção na aula, enquanto outros não). (DCd8).

Nos dois momentos, os professores auxiliam no andamento da assembleia ao prover exemplos concretos das situações cotidianas que vivenciam na escola. A presença do professor, assim, é muito importante pois traz outras perspectivas a serem consideradas nas temáticas discutidas. Para além disso, os professores também podem presenciar o exercício de participação de seus estudantes e encorajar-se, assim, a propor práticas mais dialógicas em suas atividades didáticas.

b) **Disposição para dialogar:** Há 23 momentos em que os trechos relatam diálogos entre educadores ou gestores e a equipe de psicologia ou estudantes.

Neste momento, uma grande discussão se iniciou sobre como os estudantes apenas respeitam professores que os tratam como gerais. Foi muito interessante, pois os próprios estudantes reconheceram que costumam respeitar mais professores que são mais autoritários, e foram se questionando sobre isso... A professora presente deu alguns exemplos da aula dela, disse que queria ser mais como a professora de inglês, porque não consegue dar aula... e então entrou numa discussão com uma das meninas, pois ela dizia que a professora não cumpria os combinados que fazia com a turma, e os outros

estudantes concordaram. Disseram que ela disse que iam ver filme, e fez os estudantes buscarem a tv e os equipamentos todos, mas não viram, porque ela ficou passando matéria. Ela protestou e disse que deu problema no equipamento, mas eles contestaram que no dia seguinte aconteceu a mesma coisa, mas não houve problema algum. Foi uma discussão acalorada, e eu interrompi para dizer que a gente estava ali tendo uma oportunidade única de diálogo, de expor as angústias de ambos os lados, mas que precisamos fazer isso com calma e respeito, tentando apresentar argumentos e dispostos a ouvir. A discussão prosseguiu, então, de forma mais tranquila. (DCd29).

O relato apresenta um interessante diálogo entre professora e estudantes durante uma assembleia, pois buscavam compreender juntos por que os estudantes respeitam mais aos professores que têm posturas mais autoritárias, quando estas posturas são tão criticadas por eles. A professora está disposta a ouvir dos estudantes como poderia ter maior respeito da turma. Em outro trecho, observa-se o desfecho de uma assembleia, quando os estudantes discutiram sobre as aulas de inglês e relataram que a professora os obriga a rezar o Pai Nosso. Decidiram como encaminhamento da questão conversar com a orientadora pedagógica.

Iniciamos a discussão sobre o encaminhamento da assembleia anterior, que foi sobre os professores, e os estudantes estavam bem aflitos para falar sobre isso, pois a principal reclamação foi sobre a professora de inglês, e, após a conversa com a OP, esta professora passou em todas as turmas deixando claro que não obriga ninguém a rezar e explicando o porquê faz as provas orais. Percebi que os estudantes ficaram constrangidos com a ida da professora até a sala, e muitos que tinham apresentado incômodos com relação à sua forma de ensino, haviam mudado de opinião. Alguns acusavam os demais colegas de falar as coisas sem pensar. (DCd32).

Para além da polêmica da questão, é possível observar que a disposição da professora em ouvir, esclarecer seu ponto de vista e dialogar com os estudantes possibilitou que muitos

ampliassem sua consciência sobre alguns aspectos da vida escolar, como sua relação com o ensino e a noção de que as coisas que falam serão levadas a sério e, portanto, devem falar a verdade. Por fim, destacamos que a disposição para o diálogo não era apenas dos professores, mas também da gestão da escola:

Então o Gabriel, do 9ºA, comentou que a biblioteca foi reaberta (algo que sua sala pediu na assembleia), mas que ainda faltava renovar os livros. A OP disse que contrataram um estagiário pra cuidar da biblioteca, e que já havia uma verba destinada à compra de livros. Quando disse isso, os estudantes demonstraram incômodo, pois iriam comprar livros chatos, e ela disse que já responsabilizou as professoras de português por perguntarem aos estudantes que livros gostariam de comprar, e eles ficaram animados com esta possibilidade. Dissemos que também cabe a eles passar uma lista pedindo aos colegas sugestões de livros. Em seguida, comentamos sobre a campanha para que os próprios estudantes doem livros à escola, e os participantes do Grêmio disseram que já começaram a organizar uma campanha. (DCd30).

Nesse diálogo construído em uma reunião de encaminhamento, é possível observar que a orientadora pedagógica ouve, busca atender as solicitações dos estudantes, dá explicações e propõe que eles sejam consultados sobre os livros. Destacamos essas ações não apenas como facilitadoras da participação de estudantes, mas essenciais, tendo em vista que pela natureza das atividades escolares a maior parte das questões discutida pelos estudantes perpassa o diálogo com outros atores da escola.

c) Atendimento a uma solicitação: Nesta categoria, aglutinamos 18 trechos que destacam a importância de, não apenas os educadores estarem dispostos a dialogar com os estudantes, mas também, sempre que possível, buscarem atender suas solicitações. Nos trechos a seguir é possível identificar momentos em que isso acontece: “No ponto da alimentação

começou com a pontuação do cardápio ao lado da janela, mostrando como uma proposta da relação ECOAR-Estudantes-CPA teve resultado” (DCe21).

O intervalo foi um período muito legal. Faz pouco tempo que o grêmio conquistou um direito super bacana de implementar música no intervalo, contanto que a música em questão não fosse obscena. Nesse dia que estávamos presentes tocou muito sertanejo e ainda os alunos do nono ano estavam vendendo doces e chicletes para juntar dinheiro para a formatura. Foi um clima muito bom, todo mundo cantando junto, o volume era tão alto que era praticamente um coral, todos rindo e se abraçando, independente da série, independente da turma, nem parecia a mesma escola em que estávamos vendo tanta briga. (DCa18).

No primeiro trecho a escola dispõe o cardápio da semana em resposta a uma solicitação dos estudantes e, no segundo, é possível ver a transformação no clima escolar diante da permissão para ouvirem música no intervalo. Ações simples, mas que fazem grandes diferenças à medida que os estudantes veem um retorno concreto de suas reivindicações e, assim, motivam-se ainda mais à participação.

d) Perspectivas democráticas: Outros 18 trechos apresentam expressões dos educadores com conteúdo bastante democrático. Essas perspectivas mais democráticas facilitam muito a participação dos estudantes, à medida que, partindo dessas concepções, os educadores promovem mais espaços participativos.

A OP comentou sobre o novo Projeto Político Pedagógico. Tentei entender como está sendo feito, e ela disse que a secretaria de educação está finalmente acatando uma sugestão que ela já vem dando há anos, que as escolas deveriam discutir entre si o PPP. Eles receberam um roteiro de como o PPP deve ser feito, com diversas perguntas e ela comentou que algumas escolas dividiram as perguntas entre os professores de modo que cada um faz uma parte. Mas ela discorda desta forma de fazer, pois acredita que diversos

pontos de vista sobre a mesma questão são bem-vindos, e que o desenvolvimento do PPP deve ser mais democrático. Por isso mandou uma extensa lista de questões no e-mail dos professores e espera as contribuições deles (DCd2).

No trecho verifica-se a aposta da orientadora pedagógica numa forma mais participativa de construção do PPP. Ainda que o processo de democratização da construção deste documento seja discutido unicamente a partir de sua ampliação para os professores, isso se constitui como uma importante conquista, pois os professores estão mais próximos aos estudantes e este pode ser um primeiro passo para que, futuramente, estes também participem.

e) Valorização do espaço participativo: Para que as práticas dialógicas e participativas se constituam como parte integrante das rotinas escolares, é de extrema importância que os professores e gestores as valorizem. Uma vantagem da pesquisa ação-participação neste sentido é que observávamos que uma assembleia bem-feita na presença de um professor, era muito mais convincente que diversas formações falando sobre a importância de estudantes participarem. Em 16 momentos identificamos este reconhecimento por parte dos atores escolares, como no caso destes dois professores:

A professora ouviu isso e perguntou se adiantaria se ela fizesse algo assim em suas aulas, e a turma garantiu que sim. Ela então olhou para mim e disse que nunca teve uma experiência assim, de discutir tão abertamente com a turma a dinâmica do ensino e que isso era muito bom, agradeceu muito a gente e disse que esse trabalho era muito importante. (DCd29).

Enfim, todos assinaram a ata e quando saíram da sala o professor Felipe estava super empolgado, dizendo que achou muito legal e que isso precisava acontecer mais vezes na escola, mas lamentou a falta de tempo para momentos assim. Comentou o quanto os

estudantes tinham ideias interessantes e parecia ter tido uma mostra da potencialidade deles. (DCd35).

Verifica-se o despertar dos professores para as potencialidades da discussão com os estudantes, coisa que muitos deles acreditavam não ser possível. Há também relatos da própria gestão valorizando os espaços de participação:

Falaram sobre a experiência do Grêmio e o quanto têm visto os estudantes se desenvolverem a partir disso. A gestora disse que o Matheus a convenceu de pagar um Táxi para levar o grêmio a um evento, porque ele tinha argumentos irrefutáveis, e todos os professores caíram na risada com a situação e comentavam: “poxa, táxi! Nem pra ser um uber!”; “o Matheus é terrível”. Disseram também que o presidente do grêmio, o Leandro, melhorou muito o comportamento dele, era muito bagunceiro, mas agora tem sido cobrado pelos próprios estudantes do Grêmio a ser exemplo pros outros estudantes. (DCd16).

Aqui os professores e a gestora destacam a percepção que tem tido sobre o desenvolvimento dos estudantes a partir desses espaços participativos. Essa valorização é essencial para que a democratização da escola se concretize.

Sínteses

Partindo do objetivo de identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes, encontramos nas percepções dos estudantes manifestas nas escalas e nos diários de campo uma série de questões importantes a serem consideradas. A começar pelos elementos que dificultam, destacamos diferentes práticas de outros atores escolares que expressam a resistência ou a desvalorização do trabalho realizado com os estudantes. Conforme discutimos no capítulo dos fundamentos, as formas hierárquicas de relação que se estabelecem nas escolas não podem ser compreendidas como problemas

individuais, mas acompanham todo o processo histórico e cultural na sociedade brasileira, que em poucos momentos pôde experienciar relações democráticas.

Se a esse fato somam-se as dificuldades cotidianas enfrentadas por atores das escolas públicas, com poucos recursos, salas lotadas, condições de trabalho precarizadas e, conseqüentemente, de aprendizagem, temos um cenário bastante hostil para o desenvolvimento de práticas dialógicas. Neste sentido, identificamos uma culpabilização dos estudantes por parte dos professores quando as ações não saem como o planejado. Discursos, sermões, broncas e outras formas de ação restritiva acabam por manter as condições concretas como estão e agravam o problema ao construir uma relação de rivalidade entre professores e estudantes. Desta forma, se é necessário somar a promoção de reflexões críticas à instrumentalização para a participação de estudantes, não é diferente com professores e gestores.

Outra importante questão a ser trabalhada com esses atores é a noção de desenvolvimento que nos possibilita compreender a participação como função a ser aprendida por meio do exercício participativo. Com isso, é possível desconstruir discursos fatalistas de que não adianta possibilitar a participação aos estudantes, pois eles “não sabem participar”, e construir uma perspectiva mais voltada às mediações necessárias para o desenvolvimento, conforme elucida Vigotski (2018) – primeiro como um processo intersíquico, depois como função intrapsíquica.

Se são muitas as dificuldades, ainda maiores são as potencialidades que se desvelam pelo conteúdo analisado. Professores e estudantes em diálogos sobre sua relação, sobre os processos pedagógicos e atividades escolares; gestores dialogando com representantes dos estudantes a respeito das pautas de assembleia e fazendo o possível para acatar ou, ao menos, explicar o porquê aquela ação não é viável são exemplos que apontam que a democratização da escola não é sobre um mundo idealizado, mas sim sobre práticas concretas e perfeitamente possíveis. Verificamos que, se é necessário que todos os atores escolares estejam alinhados a

respeito das práticas que promovem o desenvolvimento da participação de estudantes, o processo formativo destes atores é tão mais eficaz quando acontece na prática. Muitos discursos podem ser dados aos professores sobre como eles devem ser mais democráticos, mas verifica-se nos relatos que momentos de maior ampliação da consciência ocorreram quando puderam ser parte do espaço participativo, compondo a rede de sujeitos que se relacionam e “emprestam” uns aos outros suas compreensões e funções. Nesses momentos o reconhecimento da importância do trabalho cresce exponencialmente e novas possibilidades de ação são desveladas também para professores – afinal, todos os sujeitos que se relacionam estão em desenvolvimento.

3.5. Ações e mediações da Psicologia

Caminhamos para a concretização do último objetivo específico deste trabalho, que consiste em apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação das dificuldades encontradas nas análises até aqui apresentadas. Para a realização deste objetivo, utilizamos os relatos dos diários de campo e a análise das diferenças encontradas na reaplicação da escala de participação após o trabalho desenvolvido no projeto ECOAR.

3.5.1. Categorização das ações

Na tabela 11 verifica-se as categorias construídas para identificar as ações encontradas nos diários de campo ao longo dos anos:

Tabela 11: Ações da Psicologia na promoção da participação de estudantes

Ações da Psicologia	2015	2016	2017	Totais
Identificação de conflitos/problemas	20	17	13	50
Ampliação da consciência	13	22	12	47
Estímulo à participação	20	5	18	43
Sugestão de propostas	7	21	6	34
Mediação de conflitos	21	3	8	32
Apresentação de informações	11	5	14	30
Mediação estudantes/escola	9	12	7	28
Organização do espaço	7	8	7	22

a) **Identificação de conflitos/problemas:** A principal ação encontrada em todo o período foi a identificação de conflitos na escola, com 50 relatos totais. Isso porque o vínculo estabelecido pelo contato frequente com os estudantes e a própria dinâmica das assembleias favorecia a elucidação de muitas questões que outrora estavam ocultas na escola. No exemplo a seguir, verifica-se como o espaço de participação favoreceu a identificação de problemas vivenciados por estudantes de forma singular:

Notei que Henrique estava muito bravo com alguma coisa e perguntei se estava tudo bem; ele respondeu que estava bravo e que ninguém o entenderia. Depois participou da atividade durante um tempo. Percebi que quando foi passando pelos grupos as pessoas se solidarizavam com ele e ele ia ficando melhor, mais solto e relaxado. Em um momento durante a atividade ele disse “brincando” que não queria mais viver, que “ele não merecia as pessoas” e que estava cansado já. Ajoelhei ao seu lado e perguntei o que estava havendo se ele queria sair da sala para conversar. Ele disse que não queria, que ninguém entendia e então começou a contar um pouco sobre estar sofrendo *bullying* na escola e que ele não está aguentando mais. Ele disse que alguns são alunos da escola e outros não mais, porém esses meninos se juntam e batem muito nele. Ele revida, porém são muitos e, então, ele mais apanha que bate. Ele disse que já tentou conversar, mas não adianta. Ele não disse sobre como era esse *bullying*, mas parece que o afetou muito.

Ele estava desorientado e inconformado. Quando ele disse que eu deveria esquecer aquilo, que eu não entenderia, eu continuei olhando para ele e ele olhando para mim. (DCi15).

O trecho exemplifica como os sofrimentos singulares de estudantes podem ser manifestos em atividades coletivas. Apesar de grande parte de seu sofrimento ser originado nas relações entre colegas da escola, essa situação estava invisibilizada em meio aos desafios cotidianos da escola. Ao atentar-se para situações como esta, a profissional de Psicologia tem condições de se aproximar da criança e buscar estabelecer vínculo para desenvolver ações de proteção e prevenção. Outros três relatos exemplificam a identificação de conflitos interpessoais na escola: “O tema escolhido foi drogas e a segurança da escola. Eles colocaram inúmeras situações relacionadas ao Paulo, desde ameaças, até uso de drogas na escola, agressão, mal comportamento, entre outros”. (DCf02).

Então, comentaram sobre a aluna Débora, que chegou agora à escola e está totalmente excluída. Por um bom tempo todos falaram dela – que não estava presente – diziam que é chata, folgada, que ninguém a suporta e que já tentaram conversar com ela, mas ela chora e não adianta nada. Eles pareciam, ao mesmo tempo em que diziam não gostar dela, estar bem preocupados. (DCd5).

Eles decidiram como tema a relação com os professores, especificamente a professora Thaís – eu não a conheço ainda, parece que ela vai na escola somente de segunda e sexta. Eles disseram que alguns professores chegam na escola carregados de alguns problemas pessoais e descontam nos alunos, alguns inclusive reclamaram que alguns chamam eles de “moleques de rua”, “mendigos” e “crianças sem mãe”. (DCf03).

Verifica-se nos relatos a identificação de problemas relacionados ao uso de drogas na escola, aos conflitos entre estudantes e na relação com professores. Nisso consiste um dos

principais argumentos para o estabelecimento de políticas que garantam a inserção do psicólogo nas escolas, pois ao fazer parte das atividades cotidianas o psicólogo pode compreender os conflitos enquanto surgem e se constituem – podendo, assim, estabelecer ações-limite – em tempo.

b) Ampliação da consciência: A segunda mais frequente ação da Psicologia identificada nos diários de campo é a ampliação da consciência, aqui entendida como a promoção de uma discussão com o fim de levar os estudantes a refletir e ampliar a compreensão sobre os nexos que constituem determinada situação – tanto dentro da escola como num âmbito político mais amplo. As ações que gostaríamos de destacar nessa categoria estão sublinhadas nos exemplos a seguir:

A sala debatia atividades extracurriculares, como as oficinas que tinham na escola. [...] No momento com menos alunos a assembleia passou a ser mais concisa e foi possível fazer um diálogo com a sala e explicar a relação das questões políticas na falta das oficinas da escola. A partir desta reflexão foi possível abrir uma pergunta aos alunos sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA), elaborando o motivo deste espaço e o que ele pode trazer para a escola. O encaminhamento desta primeira assembleia foi a respeito da ocupação deste espaço pelos alunos. Cinco crianças levantaram a mão, indicando que queriam participar do espaço. Elas ficaram fazendo diversas perguntas curiosas sobre a reunião. (DCe17).

É interessante notar as reações quando mostramos os gráficos. Alguns estudantes comentaram que eles só atribuem a eles as responsabilidades “legais”, como escolher o uniforme e o lanche, mas quando se trata de resolver problemas jogam para a gestão. Esse é um momento interessante porque discutem abertamente o que seria a responsabilidade de cada um. Quando questionei por que os funcionários aparecem tão

pouco nos gráficos, alguns diziam que eles não deveriam escolher, por exemplo, o que os estudantes vão aprender mesmo. Mas outros ressaltavam que os funcionários não apareciam de forma geral, e apontavam para a necessidade de eles participarem também das decisões, já que trabalham ali na escola e são diretamente afetados. Muitos ficaram assustados quando mostramos o gráfico do conhecimento sobre os espaços participativos.

Nos dois exemplos aqui elencados é possível identificar um trabalho diretamente com os estudantes, sendo o primeiro uma discussão a respeito de um espaço participativo específico, como a CPA, e o segundo uma reflexão mais geral a respeito das respostas dos estudantes à escala. É possível identificar um movimento dos estudantes no sentido de repensar sua relação com os espaços participativos a partir destas intervenções, ora decidindo participar mais, ora refletindo sobre os papéis de cada um no contexto escolar. Ao compreender as questões externas à escola envolvendo a sua organização como no caso das oficinas, os estudantes têm maiores condições de escolher as ferramentas adequadas de luta pelas oportunidades educativas. Há também momentos em que o trabalho é realizado com professores:

Comentei que em boas escolas, em que todos querem estudar e trabalhar há duas coisas muito fortes, sempre: um PPP escrito e assumido coletivamente, e reuniões pedagógicas periódicas. Eles concordaram, mas o Murilo se manifestou dizendo que é muito difícil assumir um projeto se a equipe é tão rotativa. Questionei se o fato de a escola não ter esses espaços não era, exatamente, o motivo pelo qual a equipe era tão rotativa. A princípio disseram que não, e sim porque é muito longe de onde moram, que assim que conseguiram vagas em escolas mais centrais, preferiam trocar. Então eu questionei se eles deixariam uma escola na qual eles se sentem parte constitutiva, que eles contribuíram ativamente pra construir o projeto, têm espaços efetivos de discussão e

organização das aulas, pra ir para outra mais central onde não tem isso, apenas por causa da distância. Então, muitos disseram que não. Foi um momento importante, porque foi possível perceber que muitos não tinham refletido sobre o quanto essa não-participação em todas as instâncias é o que mais deixa exaustivo o trabalho. (DCd16).

Neste caso, os professores puderam refletir sobre como a falta de um projeto político pedagógico assumido e construído coletivamente é um problema que se retroalimenta. Espaços de reflexão como esse criam uma importante base sobre democratização da escola com os profissionais que atuam cotidianamente com os estudantes.

c) **Estímulo à participação:** Identificamos que questões realizadas pela equipe de Psicologia para estimular a participação de estudantes foi uma das ações fundamentais para o bom desenvolvimento da atividade. Apresentamos dois exemplos em que essa ação foi realizada, na primeira, de forma coletiva e na segunda, individual:

Os estudantes, então, começaram a falar que a professora tem o costume de ligar para seus pais, e uma das meninas disse que apanhou muito em casa por causa disso. Queixaram-se, pois parece que a professora aumenta as coisas quando vai relatar para seus pais, e isso os deixa muito irritados. Disseram também que ela os xinga, e expulsa da sala por qualquer motivo. Eles pareciam estar levando a discussão na brincadeira e falando qualquer coisa, pois quando perguntei o que ela falava um respondia e os outros davam risada e diziam que não era verdade. Além disso, quando fui tentando trazer a reflexão para as atitudes dos estudantes, eles pareciam bem defensivos “nós estamos aqui quietinhos, e ela já chega nervosa com todo mundo”, “ninguém fez nada”, e depois dessas afirmações, da mesma forma, os colegas os contradiziam. Percebendo que não estavam levando a sério, eu disse que se quisessem fazer uma discussão para “falar mal” de um professor, poderiam fazer isso sem a nossa ajuda. Mas se essa era, de fato, uma

situação que os incomoda, e que eles gostariam de ver mudanças, deveriam ser honestos nas respostas, avaliar corretamente o que eles estão fazendo e o que a professora faz.

Depois disso, senti que a atitude da sala mudou e a maior parte dos estudantes passou a tentar responder de forma mais imparcial. Por exemplo, quando perguntei se a professora tinha alguma boa característica, uma das estudantes disse que sim, que ela explica muito bem. (DCd17).

Este trecho traz uma situação bastante comum e relacionada com a categoria que já descrevemos nas ações dos estudantes: “não levar a sério o espaço participativo”. No entanto, destacamos nesse momento a ação das psicólogas, isto é, de que forma conduziram aquela situação de brincadeira para uma reflexão – o que significa aquele espaço e de que forma ele poderia ajudá-los nos problemas com os professores. A partir destas orientações os estudantes passaram a responder com maior seriedade e até mesmo buscaram destacar características positivas da professora.

Em um determinado grupo, notei que Diego - um menino que eu já havia percebido alguns comportamentos agressivos dele com colegas de sala e uma certa “rebeldia” com os professores – estava muito quieto, com um fone de ouvido, olhando o tempo todo para baixo. Parecia estar com dor e perguntei para ele se estava tudo bem. Ele me olhou meio de canto e disse que sim, mas continuei preocupada com ele. Perguntei se ele estava com dor, se precisava de algo e se gostaria de não participar da atividade (realmente não estava entendendo se ele estava assim por não querer participar da atividade, por dor ou por outros motivos). Ele negou dores, a necessidade de alguma ajuda e a vontade de não participação da atividade. Então resolvi dar espaço a ele e fui acompanhar outro grupo. De longe vi que ele começou a se envolver mais com a atividade e foi eleito o representante do grupo e, portanto, ficou encarregado de levar o

papel das regras a todos os outros grupos e discutir sobre o que eles já haviam pensado acerca daquelas regras e o que os outros grupos poderiam acrescentar. (DCh19).

No segundo trecho, há um estudante que está distante da atividade, mas passa a participar a partir de uma intervenção da psicóloga, que apenas o nota e pergunta se ele está bem. Há nessa cena o início de um vínculo que traz o estudante para a participação. Essa também é uma ação bastante comum, pois muitas vezes notamos estudantes excluídos da atividade, que, ao receber alguma atenção da equipe, passam a participar.

d) **Sugestão de propostas:** Bastante relacionada à categoria anterior, a sugestão de propostas também se constitui como uma forma de estímulo a participação, mas se destaca pela quantidade de ocorrências (34). Em muitos momentos, a equipe de Psicologia deparou-se com o silenciamento dos estudantes no espaço participativo, seja para propor temáticas, seja encaminhamentos. No exemplo a seguir, verifica-se como a equipe levanta a temática a ser discutida nas primeiras assembleias:

O tema das assembleias foi obtido por um questionário que os alunos fizeram no início do ano, buscamos a questão que dizia respeito a “três coisas que eu não gosto na escola” e “três coisas que eu mudaria na escola”. A grande maioria das respostas era sobre a falta de comunicação, logo a “comunicação” foi o tema de nossas assembleias iniciais. (DCe12).

No trecho é possível observar que a equipe sugere a temática a ser discutida nas primeiras assembleias a partir das respostas dos estudantes a um questionário. Isso porque, sendo uma novidade para a maioria dos estudantes, muitas turmas tinham dificuldades para elencar uma temática a ser discutida no início. Essa foi a forma encontrada pela equipe de Psicologia para propor um tema a partir de uma demanda dos próprios estudantes, segundo suas respostas ao

questionário aplicado pela escola. Nesta outra situação, verifica-se que as psicólogas propõem um encaminhamento para uma questão:

Alguns estudantes falaram que vão esquecer desses combinados em breve e as brincadeiras vão continuar. Então sugeri que fizéssemos um encaminhamento sobre como lidar com quem descumprir os combinados. Eles falaram coisas como “mandar para a direção”, “suspensão” e “chamar pais”. Mas já que é um combinado feito entre eles, propus que não envolvêssemos a direção ou os pais nisso, e eles concordaram. Sugeri que designássemos a representante de classe como uma pessoa que vai anotar os nomes de quem descumpriu os combinados, só pra sabermos quem são essas pessoas e na próxima assembleia ter essa relação. (DCd18).

As sugestões realizadas pela psicóloga vão no sentido de estimular a autonomia dos estudantes para a autogestão do espaço participativo, buscando romper com práticas engessadas no cotidiano escolar.

Deixei a discussão acontecer, porque estava acontecendo de forma muito interessante e organizada. Por fim, só acrescentei que seria legal eles levarem essa proposta para os estudantes do grêmio, porque como proposta do grêmio isso teria mais força e maior probabilidade de acontecer (até agora era só um estudante que estava pensando em tudo).

Eles gostaram da proposta e disseram que iam conversar com o grêmio. (DCd28).

Por fim, neste trecho verifica-se que as psicólogas deixam os estudantes conduzirem a discussão, mas sugerem, ao final, que eles se organizem por meio de um espaço participativo oficial da escola, como o grêmio. Em todas essas situações, as psicólogas buscam destacar possibilidades de ação que não estão sendo consideradas pelos estudantes.

e) **Mediação de conflitos:** Para além de identificar os conflitos, os espaços participativos possibilitam à equipe de Psicologia também intervir sobre eles. Dos 32 trechos

identificados nesta categoria, destacamos alguns exemplos. No primeiro, as psicólogas realizam intervenção sobre um caso de furto:

Uma das psicólogas da equipe nos chama para conversar numa sala e relata um problema que teve no 7ºA de um furto. Alguém pegou a lapiseira de um aluno chamado Gustavo, o pai do estudante comprou uma nova lapiseira para ele. Novamente furtaram a lapiseira do garoto e colocaram a antiga no lugar. O pai do menino ameaçou fazer um B.O. contra a escola e a direção sugeriu uma intervenção nossa para construir uma resolução para esta problemática. Decidimos ir na quinta aula realizar a assembleia sobre Furto 7ºA. (DCe21).

Conforme apresentamos no item “Autorreflexão/Reparação” – nas ações dos estudantes – neste trabalho, sabe-se que a realização desta assembleia interventiva resultou na devolução da lapiseira. A ata construída neste espaço foi apresentada ao pai, juntamente com o material devolvido, de forma a mostrar para ele que a escola – que tem a presença da Psicologia – havia lidado de forma pedagógica com a questão, não apenas resolvendo-a, mas atuando para a prevenção de casos similares. Assim, evitou-se que uma questão pedagógica se configurasse como caso de polícia. A mediação de conflitos é realizada de maneira coletiva neste segundo exemplo:

Em seguida, disseram que existe muita zoeira na turma e que isso dificulta a convivência, pois em sempre tem alguém caçoando de outra pessoa. A psicóloga que participava da assembleia teve a ideia de realizarmos um 'mapeamento da zoeira', então coletivamente, os alunos levantaram 'categorias' que davam origem à zoeira. As categorias foram: 1) Para chamar atenção para si, 2) Por Diversão, 3) Preconceito e 4) Para desviar o foco de si. Em seguida, perguntamos como eles se sentiriam se fizéssemos uma votação onde cada um apontaria os motivos pelos quais zoa com os colegas. Por ordem de mais votada,

os resultados foram: 2, 4 (mesma quantidade de votos), 3 e 1. Usaremos esse resultado como material para as próximas assembleias. (DCg4).

Nesta cena, observa-se que os estudantes discutiam sobre o problema de convivência decorrente das brincadeiras. A psicóloga propõe um exercício de reflexão coletiva a respeito dos motivos pelos quais todos participam destas brincadeiras, levando-os a significar e refletir sobre suas ações. No último exemplo, observa-se uma intervenção realizada de forma individual com um estudante que exercia bastante influência na turma, fomentando a prática de *bullying* contra uma colega:

Sobre a Luana, primeiro perguntei como ela age. Ele novamente trouxe a questão de ser puxa-saco, mas eu ia pedindo para ele me explicar as situações em que ela foi puxa-saco e ele apenas me relatava coisas que os professores tinham feito. Assim, eu ia perguntando se era ela, ou eles quem era o puxa-saco e ele disse que eu o estava deixando confuso. Foi uma situação engraçada. Então expliquei a ele porque estava falando com ele – a importância da liderança que ele exercia. Ele disse que gosta de ser líder, mas às vezes as pessoas jogam a responsabilidades de falar as coisas que ninguém quer falar, sobre as costas dele. Ao longo da conversa tentei mostrar o lado da Luana, e porque ela se irritava tão facilmente – a relação dela com a sala já está desgastada, de tanto conflito. E assim ele trouxe que está aprendendo em um projeto que participa a ter empatia, e pensar antes de falar. Pedi a ele que prestasse atenção nas atitudes dele e considerasse estas questões e ele se mostrou bem solícito. Ele disse também que a Luana está mais simpática com ele depois da assembleia. (DCd9).

Na conversa, o estudante pode refletir mais a fundo sobre a relação de sua colega com professores. Após esta intervenção, ele parou de fomentar as agressões e tornou-se um aliado da Psicologia na construção de relações não violentas na escola.

f) Apresentação de informações: Apresentar informações é extremamente necessário para o desenvolvimento das atividades de participação, tendo em vista que muitas das ferramentas essenciais para sua participação são desconhecidas pelos estudantes. Em muitas situações, essas informações eram necessárias nos primeiros dias de trabalho com a turma, para que houvesse uma linguagem comum a respeito das ações que ali se desenvolveriam, como nos exemplos a seguir:

O prof. Caio estava na sala e nos deixou entrar, então seguimos com as diretrizes de sempre: apresentar o que é uma assembleia de classe, explicar o porquê precisamos de combinados para ela funcionar, propor a dinâmica do levantamento dos combinados e pedir ao representante de sala que os anotasse na folha. (DCd13).

Explicamos que realizaríamos a assembleia e, portanto, era necessário montar uma roda (alguns gostaram, alguns não gostaram), e explicamos também a função da ata. Tudo seria repassado na lousa antes de passar para a Ata, pois os sétimos eram turmas que não haviam tido experiência anterior com a assembleia, assim, era necessário explicar tudo bem detalhadamente. (DCa16).

Verifica-se em ambos os trechos o cuidado da equipe em apresentar todas as informações necessárias para que os estudantes se apropriassem daquele espaço e, futuramente, pudessem desenvolvê-lo com maior autonomia. Tendo avaliado, a partir das escalas, o pouco conhecimento dos estudantes a respeito dos espaços participativos, investimos na organização de uma cartilha explicativa, que foi discutida com todas as turmas com as quais trabalhávamos. A seguir, verifica-se exemplos do conteúdo (in)formativo das discussões:

Nesta sala, como na maioria das outras, os estudantes não sabiam diferenciar uma ditadura de uma democracia. Quando falei a palavra “ditadura” um dos meninos levantou a mão e disse “ditadura militar”, mas não soube explicar como isso funcionava. Fui

explicando e questioneei se eles achavam que a escola era mais uma ditadura ou uma democracia. Eles conversaram um pouco entre si sobre a pergunta e começaram a responder “é mais ditadura!”. A Denise, uma das que se voluntariou a ler foi a mais participativa nesta sala, e explicou que achava que era mais ditadura porque ninguém nunca pede a opinião deles para fazer mudanças ali. (DCd27).

Para eles, percebemos a necessidade de explicar algumas palavras como “argumento” – ninguém sabia o que era argumentar. Pediram pra gente explicar sobre representantes de classe e sobre o grêmio. (DCd24).

Para além de conhecer os espaços participativos especificamente, é muito importante que haja discussões no sentido de esclarecer alguns conceitos, tais como o que é um argumento, pois essas novas formas de relação podem ser incorporadas nos espaços que estão sendo desenvolvidos.

g) **Mediação estudantes/escola:** Outro papel bastante importante que a Psicologia assumiu foi realizar algumas mediações dos estudantes com profissionais da escola. Conforme discutimos em nossos fundamentos, as possibilidades de participação ainda estão muito atreladas ao interesse dos profissionais da escola, de forma que é essencial que estes compreendam e fomentem a participação de estudantes para que ela se concretize. No primeiro exemplo, observa-se a Psicologia promovendo e mediando uma reunião para encaminhamento das questões levantadas nas assembleias com os membros da CPA:

Ao término dessa assembleia, nos reunimos com os representantes de sala e com estudantes e professores representantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação). Levantamos nesse momento os temas que mais haviam sido discutidos nas assembleias como: a questão das melhorias do refeitório, da merenda, e da implantação de um cardápio semanal. (DCg2).

Essa é uma etapa bastante importante, pois possibilita que todos os representantes de sala possam saber o que as outras turmas discutiram e que os encaminhamentos sejam organizados e discutidos, também, com profissionais da escola. Os demais exemplos que trazemos nesta categoria apresentam mediações realizadas pela Psicologia com professores, no sentido de levá-los a refletir sobre a participação dos estudantes. O primeiro exemplo parte da discussão já apresentada aqui na categoria “resistência”, em que os professores em uma reunião demonstravam preocupação a respeito de os estudantes apenas conhecerem seus direitos, mas não seus deveres. O trecho abaixo apresenta a mediação realizada:

A Fernanda disse que foi conversar com a sala, perguntar o que eles queriam com isso [abaixo-assinado contra a professora substituta], e eles disseram que queriam ficar tendo aula de educação física. Quando consegui novamente a atenção dos professores tentei mostrar que a atitude da Fernanda de abrir para o diálogo era a atitude de uma educadora. Se a gente esperar que os estudantes façam as reivindicações mais justas e adequadas, como algo que já nasceram sabendo, isso será, de fato, um problema. Mas se assumirmos a postura de educadores, e se todos se dedicarem a ensinar elementos necessários à participação, a mediar esses conflitos, a aproveitar essas oportunidades para levá-los a pensar, isso evoluiria aos poucos. Dei o exemplo das assembleias que realizamos no ano passado, e o quanto foi árduo no começo, mas no fim as pessoas já estavam se adequando mais. Falei também que o fato da turma da Fernanda não saber responder o que queriam com o abaixo-assinado, demonstra que estavam pensando sobre isso, a pergunta dela gerou uma crise neles, e isso favorece o desenvolvimento. Estou cada vez mais convencida da importância do papel do psicólogo na mediação dessas situações na escola. Depois que expliquei o ponto de vista que assumimos ali ao mostrar aquelas informações, que era um levantamento e que podemos fazer o que quisermos a partir dele, a situação foi se acalmando e consegui concluir a fala. (DCd14).

No trecho a psicóloga identifica nos professores a compreensão de que os estudantes devem estar “prontos” para participar e ressalta o quanto isso é algo aprendido, e com muito potencial de ser aprendido na escola. O outro exemplo apresenta a mediação realizada entre professora e estudantes durante uma assembleia. Os estudantes queixavam-se do quão intimidados e constrangidos se sentiam durante a aula de Luciana, uma professora conhecida por sua postura mais rígida. Outra professora que estava presente manifestou o desejo de ser mais parecida com Luciana para conseguir desenvolver suas aulas, tendo em vista que a turma era muito indisciplinada:

Quando a discussão recomeçou, já havíamos terminado a assembleia, e a professora veio falar comigo que ela realmente não sabe o que fazer, porque não consegue dar aula, mas não consegue ser autoritária como a Luciana por uma questão de personalidade. Eu dizia a ela, “professora, a gente tem que decidir se a gente quer aparentar ter tudo sob controle, ou se quer ensinar de fato. Pode ser que esse método da Luciana aparente dar efeito, porque os estudantes de fato estão falando inglês. Mas eles estão aprendendo? Ou apenas decorando? Você viu a quantidade de sentimentos ruins que esse método provoca neles? O que você acha que eles vão lembrar daqui uns anos, aquilo que decoraram para a prova, ou que foram expostos perante a sala toda, ameaçados, humilhados, etc.?” nisso a professora concordou e disse que realmente o que a gente mais lembra e leva para a vida é o afeto. As estudantes que haviam discutido com ela estavam ouvindo, e começaram a dizer para ela que havia jeito, e falaram do exemplo da professora de Biologia. Inicialmente, ela também não conseguia dar aula, mas parou um dia para discutir com a turma o que ela podia fazer para conseguir ensinar. Os estudantes deram várias sugestões e ela acatou. Disseram que a turma melhorou muito depois disso, e que apesar de não estar 100%, hoje em dia ela consegue dar aula e eles aprendem e gostam dela. A

professora ouviu isso e perguntou se adiantaria se ela fizesse algo assim, e a turma garantiu que sim. (DCd29).

Neste trecho observa-se o estabelecimento de um diálogo sincero entre professoras e estudantes. A professora, que estava convencida que teria que ser muito rígida para conseguir a atenção da turma, se sentiu à vontade para compartilhar seu pensamento e ouvir os estudantes, construindo com eles outras possibilidades de ação. Neste exercício, professora e estudantes puderam experimentar uma nova forma de resolução dos problemas da escola.

h) Organização do espaço: A última categoria que destacamos na ação da Psicologia é a organização do espaço. Atuando como facilitadores das assembleias, era necessário realizar mediações para que todos pudessem falar e ser ouvidos:

Tivemos que parar muitas vezes e ressaltar a importância de todos serem ouvidos, neste caso, sinalizamos como apontar nomes poderia gerar mais desconforto que resolução. (DCd7).

Foi usada então a estratégia de só falarem se tivessem nas mãos o instrumento da fala (que foi um estojo laranja). Isso ajudou muito o andamento da assembleia, mesmo que muitas vezes a gente tivesse que interromper a fala de quem não respeitasse essa regra. (DCh7).

Já havia passado mais de 20 minutos de aula, e as estagiárias estavam anotando sugestões dos estudantes, creio que preciso ressaltar com elas a importância de escolher um tema único, pois desta forma não conseguimos aprofundar em nenhum, apesar das ótimas sugestões dos estudantes nesta turma. (DCd31).

Os exemplos trazem algumas intervenções e estratégias utilizadas pela Psicologia para superar alguns dos problemas elencados nas ações dos estudantes que dificultam as

assembleias, como a fala simultânea, por exemplo. No último trecho apresentado, há uma observação da psicóloga que faz o relato indicando a importância de o facilitador garantir que um tema único seja escolhido, para que haja tempo de a discussão acontecer. Mais do que garantir a realização das assembleias de forma singular, o papel do facilitador na organização também se constitui como um processo pedagógico para os estudantes, que podem, assim, vivenciar e compreender a organização de reuniões em âmbitos democráticos – generalizando esse conhecimento para espaços extraescolares.

3.5.2. Comparação entre resultados da escala

Primeira parte da escala

Conforme elucidamos no método, a escala foi aplicada no início de 2016 e reaplicada ao final de 2017 – aos mesmos estudantes, que participaram do trabalho por todo o período. Na tabela a seguir destacamos o percentual de aumento ou diminuição de respostas a cada item da primeira parte da escala, estabelecendo como critério estatístico para avaliar uma mudança significativa as respostas que tiveram um crescimento de, ao menos, 20%:

Tabela 12: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 01

QUEM VOCÊ ACHA QUE DEVE DECIDIR...	ESTUDANTES	PAIS/ FAMÍLIA	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS	DIREÇÃO	PREFEITURA
...AS REGRAS DA ESCOLA	10,0%	96,3%	130,0%	566,7%	20,0%	5,3%
...O QUE ACONTECE COM QUEM NÃO CUMPRE AS REGRAS	58,3%	94,4%	25,0%	16,7%	8,2%	-33,3%
...COMO RESOLVER OS PROBLEMAS DA SALA	24,4%	328,6%	29,3%	0,0%	225,0%	-66,7%
...COMO RESOLVER OS PROBLEMAS DA ESCOLA	62,5%	141,2%	340,0%	266,7%	102,8%	-22,4%
...QUAIS ATIVIDADES (OFICINAS, JOGOS, FESTAS) A ESCOLA VAI OFERECER	21,7%	86,7%	37,9%	75,0%	50,0%	333,3%
...O QUE OS ESTUDANTES VÃO APRENDER	45,0%	38,5%	18,8%	-66,7%	27,8%	125,0%
...O MÉTODO DE ENSINO	-13,5%	140,0%	26,2%	-66,7%	100,0%	75,0%
...COMO O DINHEIRO QUE A ESCOLA RECEBE DEVE SER GASTO	28,9%	26,7%	111,1%	271,4%	65,7%	0,0%
...QUAIS PASSEIOS/VISITAS OS ESTUDANTES REALIZARÃO	-3,1%	52,9%	14,0%	50,0%	59,3%	12,5%
...QUAIS LANCHES SERÃO OFERECIDOS	-18,7%	118,2%	333,3%	220,0%	222,2%	91,7%
...QUAIS MELHORIAS A ESCOLA PRECISA	15,8%	30,6%	130,0%	371,4%	69,7%	89,5%
...SOBRE O UNIFORME ESCOLAR	-12,3%	59,1%	500,0%	800,0%	105,6%	158,3%

À primeira vista, salta aos olhos a predominância dos itens em cinza claro na tabela, cor que indica um aumento superior a 20% nas respostas. Isso indica que, de modo geral, na segunda aplicação os estudantes concebem que mais atores escolares devem estar envolvidos em mais decisões. Analisamos, separadamente, cada ator escolar a seguir:

a) Estudantes: houve um aumento de resposta em 6 itens, incluindo alguns dos menos marcados na primeira aplicação, tais como “o que acontece com quem não cumpre as regras” (↑58,3%) e “como resolver os problemas da escola” (↑62,5%). Dois itens mantêm-se relativamente iguais (melhorias que a escola precisa e as regras da escola) e quatro diminuem em frequência incluindo os dois mais marcados na primeira aplicação “quais lanches serão oferecidos” (↓18,7%) e “uniforme escolar” (↓12,3%). Ao analisar os dados da primeira aplicação, havíamos observado que os estudantes tendem a colocar as tarefas mais lúdicas como de sua atribuição, enquanto tarefas mais burocráticas ou ligadas a aprendizagem eram designadas a terceiros. Pode-se afirmar que há um processo de mudança neste quadro da primeira para a segunda aplicação, o que pode sugerir o impacto da ação da Psicologia na escola.

b) Pais/Família: todos os itens desta categoria tiveram aumento de respostas acima de 20%. Destaca-se o aumento de 328,6% no item “como resolver os problemas da sala”, que na primeira aplicação foi o menos atribuídos aos familiares pelos estudantes. Em geral, os estudantes passam a perceber estes atores com um papel mais importante nas propostas e resolução de problemas da escola.

c) Professores: houve aumento superior a 20% na atribuição de decisões aos professores em 10 itens e 2 se mantiveram com a mesma taxa de respostas. Surpreendentemente estes atores foram incluídos no dever de decidir o uniforme escolar com um aumento de 500% nas respostas, sendo também bastante maior a taxa de atribuição nos itens “como resolver os problemas da escola” (↑ 340%) e “quais lanches serão oferecidos” (↑ 333,3%). Regras, gasto

do dinheiro e melhorias que a escola precisa foram itens que dobraram a quantidade de atribuições aos professores. Esses resultados indicam o avanço na consciência dos estudantes a respeito do papel do professor, que deixa de estar unicamente associado aos papéis desenvolvidos em sala de aula e passa a ser visto como um ator que também tem a contribuir em questões mais amplas na escola.

d) Funcionários: os atores mais negligenciados na primeira aplicação ganham maior atenção dos estudantes em oito itens. Destacam-se o uniforme escolar ($\uparrow 800\%$), as regras da escola ($\uparrow 566,7\%$) e outras atividades que tiveram suas respostas mais do que triplicadas, como as melhorias que a escola precisa, como gastar o dinheiro, resolução de problemas da escola e lanches oferecidos. Mantiveram-se iguais os itens “como resolver os problemas da sala” e “o que acontece com quem não cumpre as regras” e diminuíram dois itens relacionados aos processos pedagógicos. Esses resultados indicam que os estudantes ampliaram sua consciência sobre a importância da participação dos funcionários em questões relacionadas a escola como um todo, mas não no que se refere às questões de sala de aula.

e) Direção: Mais itens foram atribuídos à diretoria da escola, sendo que apenas dois se mantiveram com taxas semelhantes. Triplicam-se as respostas referentes aos problemas de sala de aula e ao lanche oferecido.

f) Prefeitura: a diferença superior a 20% nas respostas aparece em seis itens com relação à prefeitura, enquanto três se mantêm semelhantes e outros 3 diminuem. Houve um considerável aumento de respostas sinalizando que este órgão deve decidir as atividades que a escola vai oferecer ($\uparrow 333,3\%$), o que indica uma ampliação na consciência dos estudantes a respeito de como as atividades extracurriculares são dependentes de políticas públicas – financiamentos externos à escola. O uniforme escolar e o que os estudantes vão aprender são itens que crescem mais que o dobro. Diminuem respostas a dois itens relativos aos problemas (de sala, da escola e o que acontece com quem não cumpre as regras), demonstrando que os

estudantes tendem a relacionar a resolução destes problemas com atores mais presentes no cotidiano escolar.

Segunda parte da escala

A diferença entre a primeira e segunda aplicação da escala na parte dois, que se refere ao conhecimento sobre os espaços participativos, pode ser visualizada na tabela 13:

Tabela 13: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 02

CONHECIMENTO SOBRE ESPAÇOS PARTICIPATIVOS	PARTICIPO	CONHEÇO QUEM PARTICIPA	SÓ OUVI FALAR	NÃO SEI O QUE É
CONSELHO DE ESCOLA	85,7%	64,0%	-34,8%	-42,9%
CONSELHO DE CLASSE	57,1%	28,1%	-35,7%	-50,0%
CPA	27,3%	-22,2%	6,3%	23,1%
GRÊMIO ESTUDANTIL	-40,0%	71,4%	-62,5%	-81,8%
ASSEMBLEIA DE CLASSE	217,4%	-16,7%	-70,0%	-91,9%
PLANEJAMENTO/AVALIAÇÃO DO PPP	33,3%	87,5%	14,3%	-18,3%

A tabela revela que houve, em geral, um aumento de respostas nos itens “participo” e “conheço quem participa” e uma diminuição nas respostas “só ouvi falar” e “não sei o que é”. É claro que, se consideramos a quantidade de respostas “não sei o que é” na primeira aplicação a respeito do PPP, por exemplo, uma diminuição de 18,3% ainda é pouco e o desconhecimento continua muito alto. Mas esse resultado revela o potencial das ações e soma-se às evidências de que o trabalho realizado no período entre as duas aplicações contribuiu para o aumento da participação ou, ao menos, para a diminuição da desinformação a respeito dos espaços participativos.

O item que mais cresceu em participação foi “assembleia de classe”, o que se explica pelo fato de a equipe de psicologia ter assumido as assembleias como seu foco de trabalho no período. O único espaço que diminuiu a declaração de participação foi o grêmio estudantil (↓ 40%), mas cresce o percentual de estudantes que conhecem alguém que participa e diminui o

desconhecimento a seu respeito. Sobre o PPP, também aumenta o número de pessoas que declaram conhecer quem participa (↑87,5%) e diminui o desconhecimento (↓ 18,3%). Conselho de classe e escola apresentam também uma diminuição do desconhecimento, mas é questionável o número que indica aumento na participação, pois a escola continua não convidando estudantes para participar destes espaços no período da segunda aplicação. A CPA apresenta, talvez, o resultado mais negativo, pois há uma queda de 22,2% nas respostas “conheço quem participa” e um aumento de 23,1% nas respostas que revelam desconhecimento sobre o espaço. Isso pode ser explicado pelo fato de a escola ter ficado todo o primeiro semestre de 2017 sem um professor responsável pela CPA e, portanto, sem mobilizar ações que a faria conhecida entre os estudantes.

Terceira parte da escala

A diferença entre a primeira e segunda aplicação da escala na parte três, que se refere a frequência de participação dos estudantes, pode ver visualizada na tabela 14:

Tabela 14: Percentual de diferença nas respostas entre 1ª e 2ª aplicação – Parte 03

RESPONDA PENSANDO EM SUA ESCOLA:	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
OS PROFESSORES/DIRETORES DÃO IMPORTÂNCIA PARA O QUE OS ESTUDANTES DESSA ESCOLA PENSAM?	-25,0%	120,0%	73,3%	-50,9%
OS PROFESSORES DISCUTEM COM MINHA SALA O QUE/COMO VAI SER ENSINADO?	-16,7%	27,3%	-10,0%	6,3%
EU SOU CHAMADO PARA AJUDAR A ORGANIZAR FESTAS/EVENTOS/SARAU/JOGOS?	150,0%	450,0%	-8,7%	-15,4%
EU AJUDO A PENSAR EM SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DA ESCOLA?	233,3%	-14,3%	0,0%	-11,4%
EU AJUDO A PENSAR EM SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DA MINHA SALA?	-41,7%	26,7%	-2,4%	8,3%
SINTO QUE OS PROBLEMAS SÃO RESOLVIDOS COM BASE NO DIÁLOGO?	-22,2%	54,5%	75,0%	-45,8%
JÁ VÍ COISAS QUE OS ESTUDANTES PEDIRAM SEREM ATENDIDAS?	0,0%	110,0%	44,1%	-63,4%
QUANDO ALGO VAI MUDAR NA ESCOLA, PERGUNTAM MINHA OPINIÃO?	100,0%	20,0%	130,0%	-19,7%
AJUDEI A ELEGER O REPRESENTANTE DA MINHA SALA?	20,8%	-35,7%	-42,1%	27,3%
OS PROFESSORES REPETEM A EXPLICAÇÃO QUANDO SOLICITO	110,5%	36,4%	-69,0%	0,0%
A ESCOLA ENSINA COISAS QUE ME AJUDAM A RESOLVER OS PROBLEMAS QUE VIVO (NO BAIRRO, POR EXEMPLO)?	-47,1%	30,0%	-12,5%	27,3%

De modo geral, observa-se na tabela um aumento da frequência de respostas “quase sempre” e uma diminuição das respostas “às vezes” e “nunca”, na maior parte dos itens. A principal mudança se dá no item “sou chamado a organizar festas/eventos/sarau/jogos”, que chegou a quintuplicar as respostas “quase sempre”, além diminuir em 15,4% as respostas “nunca”. Outro aspecto bastante positivo, é que o dobro de estudantes marcou “sempre” no item que questiona se suas opiniões são consultadas diante de mudanças na escola. Triplica também as respostas “sempre” ao item sobre ajudarem a resolver problemas da escola. É possível

compreender que, em geral, mais estudantes estão percebendo possibilidades de participação na escola.

Curiosamente, há uma queda de 41,7% nas respostas “sempre” ao item que questiona se ajudam a resolver problemas da sala. Cai também as percepções de que a escola ensina coisas relevantes aos problemas que os estudantes vivem (↓ 47,1%). Os itens relacionados ao diálogo e ao quanto os educadores dão importância ao que os estudantes pensam também caem em quantidade de respostas “sempre”, mas igualmente cai a quantidade de respostas “nunca”, de forma que são elementos presentes no cotidiano escolar com uma frequência irregular. Por meio dessa tabela é possível identificar alguns avanços da escola com relação às possibilidades de participação dos estudantes, mas também a necessidade de se continuar o trabalho para que as práticas democráticas se tornem ainda mais frequentes.

Sínteses

Em síntese, apontamos que tomar como objeto de análise a ação das profissionais que participaram da equipe de psicologia - dentre elas as próprias autoras deste trabalho - não é tarefa simples. Isso deve-se à dificuldade de autocrítica, pois apenas por meio de trocas e diálogos podemos compreender os limites e contradições presentes em nossas ações – algo que ainda estamos buscando estabelecer. Deve-se também ao fato de que a imersão no campo pode por um lado, contribuir para o destaque de elementos importantes e que colaboraram para o desenvolvimento do trabalho, mas por outro, fazer com que algumas dimensões importantes da ação se configurem como tão "comuns" que passam despercebidas ao olhar da pesquisadora.

Assumindo este risco, destacamos um elemento muito presente que foi a identificação de conflitos. Essa questão faz ressoar a tese de Moreira (2015), também desenvolvida em nosso grupo de pesquisa a partir da inserção no projeto de extensão na escola, que defende que as ações do psicólogo na escola, quando orientadas pela identificação e caracterização das

situações-limite, contribuem para a promoção do desenvolvimento das crianças e, por isso, constituem-se como ações preventivas críticas. Em outras palavras, a identificação da situação-limite é de extrema importância para que a prevenção ocorra, mas para isso o psicólogo deve estar no cotidiano da escola. Para além de conflitos/problemas que podem configurar-se como situações-limite foram identificados momentos de promoção de discussões para a ampliação da consciência dos estudantes a respeito das situações que enfrentam na escola; momentos de estímulo à participação e sugestão de propostas, mediações que tornam o espaço mais frutífero e possível e também algumas intervenções mais informativas.

Com a reaplicação da escala fica evidente que houve mudanças significativas durante o período de intervenção da equipe do projeto ECOAR. Considerando que os mesmos estudantes responderam as duas aplicações, podemos afirmar que houve maior compartilhamento das responsabilidades, a perspectiva dos estudantes sobre quem deve decidir cada questão referente ao cotidiano escolar muda e, em geral, aponta para a concepção de que mais atores devem participar de mais decisões. Já na segunda parte, fica evidente que o desconhecimento sobre os espaços participativos diminuiu, e aumenta consideravelmente a afirmação de participação. Com relação à última parte da escala, que avalia quão democrática é a escola segundo a perspectiva dos estudantes, observa-se uma maior variação, pois alguns itens diminuem as respostas “nunca” – o que é um bom indicador; e outros itens diminuem as respostas “sempre” – o que indica uma piora na democratização. Ainda assim é possível afirmar que, de forma geral, as práticas da escola se tornaram mais democráticas na perspectiva dos estudantes. É preciso ressaltar que a escala não mede a efetividade da ação da psicologia, mas ao evidenciar mudanças significativas nas respostas dos estudantes a respeito da participação na escola, configura-se como um mais um indicador de que as ações da equipe do ECOAR trouxeram mudanças.

**Capítulo 04 –
Considerações Finais**

4.1. Saídas e bandeiras

Tendo cumprido todos nossos objetivos específicos, passamos a refletir sobre como eles levam à defesa de nossa tese. Aqui explicitamos nossa intenção de retomá-la para que ela oriente a argumentação que construiremos adiante: **a ação da Psicologia na escola, balizada por uma perspectiva crítica, contribui para o processo de conscientização, o que pode levar à ampliação da capacidade de ação de estudantes.** Pretendemos conduzir uma reflexão mais aprofundada das suas dimensões constitutivas a partir de uma análise detalhada sobre os seus conceitos ou categorias centrais. Finalmente, concluímos a pesquisa com um manifesto por uma infância descolonizada e participativa, apontando algumas saídas, levantando algumas bandeiras.

“A ação da Psicologia na escola...”

Ação da Psicologia na escola é aqui entendida como a ação de profissionais e estudantes de psicologia que atuaram no campo ao longo dos anos da pesquisa. Para discuti-la retomamos alguns pontos dos fundamentos metodológicos deste trabalho, principalmente no que se refere à ação de um profissional que se insere como co-criador de uma pesquisa ação-participação. Trata-se de uma ação que se organiza em um mundo real e complexo a ser desvelado e significado. Mas não é ação individual e nem de um coletivo de psicólogas, é ação compartilhada, co-criada, entre psicólogos e atores escolares. Ao construir com eles formas de ampliar as possibilidades de ação dos estudantes, ampliam-se também as possibilidades de ação dos próprios psicólogos e de outros profissionais da escola - que se desenvolvem e se reorganizam diante das crises que enfrentam no cotidiano ao "colocar a realidade em movimento". Nossa ação como psicólogas, assim, só pode ser compreendida como práxis, conforme apresentamos nos fundamentos metodológicos deste trabalho, unidade dialética de teoria e prática, comprometida com a transformação da realidade.

Isso fica evidente quando apresentamos os momentos em que são realizadas discussões entre psicólogos, estudantes e professores. Reflexões foram construídas a partir dos resultados da escala, buscando-se, coletivamente, soluções para problemas de diferentes origens enfrentados no cotidiano escolar. Sonhos, realizações e frustrações são tecidos na rede do coletivo, formando uma situação social que se configura como situação social de desenvolvimento para cada ator que a compõe. Nesta rede, não é possível discernir quem traz cada elemento dentre as ações e concepções dos atores que facilitam ou dificultam o processo participativo. Independentemente se as potencialidades e dificuldades eram criadas na própria situação, ou se eram "levadas" à cena por sujeitos com suas histórias para além da escola, a equipe de psicologia tinha o constante o desafio de lidar com conflitos, desestabilizações, desconfortos, ansiedades e mesmo euforias - dos outros atores e de si próprias - ao longo deste período. Essa ação não se deu de forma neutra ou asséptica e entendemos que nem seria possível fazê-lo. Buscamos refletir e agir à luz de fundamentos que visam desvelar a realidade numa perspectiva crítica.

“... balizada por uma perspectiva crítica...”

Ao ressaltarmos a perspectiva crítica como elemento imprescindível em nossa tese, consideramos a improbabilidade da Psicologia, que opera a partir de referências e práticas tradicionais, promover uma real ampliação da capacidade de ação dos sujeitos. Isso porque toma a realidade como “natural” e os sujeitos como mais ou menos ajustados a ela, devido a fatores individuais. No âmbito das escolas, a psicologia tradicional busca patologias ou limitações na criança que não se adequa às condições de aprendizagem e convivência, visando

seu tratamento individual, seu ajustamento e não seu fortalecimento e desenvolvimento para a transformação e construção coletiva da realidade⁴⁹.

Comprendemos que a presente pesquisa orienta-se por uma perspectiva crítica à medida que perpassa os cinco princípios que, conforme discutimos em nossos fundamentos teóricos, são destacados por Parker (2015) como comuns diante das diferentes psicologias críticas:

1 – Buscar superar o “olhar” do psicólogo sobre o “outro”: no desenvolvimento da pesquisa, a compreensão da realidade, bem como a forma de superar seus problemas foi coletivamente construída. Aqui, buscamos estabelecer as ações e análises conforme a defesa de Holzkamp: o psicólogo não deve analisar o sujeito, mas o mundo na perspectiva do sujeito – uma análise em primeira pessoa.

2 - Abertura à interdisciplinaridade: nem todo problema é de caráter psicológico. Se compreendemos que o desenvolvimento se organiza a partir das relações sociais, do plano interpsíquico para o plano intrapsíquico, mesmo as questões psíquicas não serão concebidas de forma alheia às outras dimensões da realidade: política, social, econômica, etc. Assim, a interdisciplinaridade foi um elemento imprescindível para garantir a perspectiva crítica da pesquisa, que buscou conhecimentos de outras ciências sociais para tecer seus fundamentos e compreensões. Além disso, pautou-se no conhecimento construído e compartilhado por profissionais da escola, a partir de suas diferentes formações, bem como dos próprios

⁴⁹ Recentemente, a Câmara dos Deputados aprovou e derrubou o posterior veto presidencial a respeito do PL 3688/2000, que “Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação **em cada escola**” com o texto substituto: “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas **redes públicas de educação básica**” (PL nº60/2007). Destacamos em negrito a alteração realizada, que não se trata de um detalhe, mas uma completa mudança da proposta: o projeto coloca uma equipe de psicologia e assistência social *por rede*, de forma que todo o modelo de acompanhamento do desenvolvimento proposto nessa pesquisa e em tantas outras ao longo dos anos desde a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional torna-se impossibilitado. O psicólogo que não atua na escola, mas na *rede* possivelmente terá uma avalanche diária de encaminhamentos dos “estudantes problemáticos”, sobrando-lhe pouca ou nenhuma condição de atuar de outra forma que não a partir do modelo centrado nas patologias aqui criticado.

estudantes. Esse movimento foi de extrema importância para ampliar e aprofundar as perspectivas a respeito da problemática estudada.

3 – Desenvolve críticas às metodologias da psicologia tradicional: a partir do método da pesquisa ação-participação, desenvolvemos um estudo construído pela participação no cotidiano, e não em contextos assépticos distantes da realidade de vida das pessoas. Isso contribui para a perspectiva crítica à medida que a própria realidade "corrige" o pensamento⁵⁰, como pudemos observar nas inúmeras vezes que, ora idealizamos ora subestimamos a capacidade de ação dos estudantes, ou as reações dos profissionais da escola, ou as condições de levar algum encaminhamento adiante, entre outras.

4 - Supera a mera descrição dos fenômenos: a análise construtivo-interpretativa utilizada volta-se para a exposição criticada, a partir das categorias construídas e interpretadas sob fundamentos que, a partir de contribuições interdisciplinares, possibilitam o exercício de uma explicação crítica dos fenômenos.

5 - Supera a neutralidade do pesquisador: ressaltamos a inexistência de uma perspectiva neutra do pesquisador. Neste caso, conforme expusemos, desde a introdução do trabalho, desenvolvemos esta pesquisa no complexo e atordoante cenário brasileiro de 2015 a 2019⁵¹. Os fatos políticos que se desenvolveram ao longo destes anos tiveram impactos, tanto na realidade das escolas, quanto em nossa própria subjetividade, tendo em vista que presenciamos uma sistemática desconstrução de processos democráticos e muitas das políticas que sonhávamos para o país. Para além disso, a não neutralidade evidencia-se quando nos posicionamos contra a crescente militarização das escolas e buscamos fundamentar a importância das práticas democráticas no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nossa opção ética pela atuação com o fortalecimento de estudantes de escola pública visa a construção coletiva de uma

⁵⁰ A partir do conceito de práxis já explicitado, ressaltamos que de forma dialética o pensamento, aqui entendido como a sistematização do conhecimento por meio da pesquisa, se orienta por princípios teóricos que orientam, também, caminhos para “corrigir” a prática.

⁵¹ Situação descrita na seção “1.3. Brasil: histórico e situação atual da Democracia”

educação pública de qualidade com o horizonte de construção de um mundo permeado por relações mais democráticas e justas.

Com foco mais específico na Psicologia Crítica Alemã, destacamos que suas contribuições nos ajudam a olhar para o problema da participação, a partir das possibilidades de ação dispostas. Com isso, não buscamos explicações individuais para a (não) participação, mas as possibilidades concretas de ação, a partir da perspectiva dos sujeitos. O papel do psicólogo postulado pela PCA envolve construir experiências que colocam o indivíduo em condições de perceber suas possibilidades de ação e, numa perspectiva generalizada e construída no coletivo, outras possibilidades emergem.

“...contribui para o processo de conscientização...”

Como as posições críticas do psicólogo podem orientar ações que contribuem para o processo de conscientização dos sujeitos? Antes de mais nada, é necessário retomar a concepção de conscientização adotada nesta pesquisa.

Conforme discutimos, partindo da teoria histórico-cultural a consciência é compreendida como imagem subjetiva da realidade objetiva, expressando as relações do sujeito com outros e com o mundo. A compreensão de que, no psiquismo humano, essa imagem deixa de ser apenas sensorial e converte-se em signo, aponta para a capacidade que o ser humano tem de captar a realidade, para além da aparência fenomênica, construindo conceitos e explicações. Assim, a realidade percebida deixa de ser “natural” e passa a ser compreendida em sua constituição histórica, suas contradições, relações de poder e etc., dimensões que exigem maior nível de abstração para serem desveladas.

Freire (1979) discute a relação da consciência com a ação política a partir do termo conscientização, criado por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Enquanto a tomada de consciência acontece em um nível mais espontâneo da relação

dos sujeitos com a realidade, o processo de conscientização implica em seu desenvolvimento crítico, um desvelar da realidade para além da aparência. Segundo Freire, o processo de conscientização não pode ocorrer sem o “ato ação-reflexão” – ou seja, não pode ocorrer fora da práxis. Desta forma, a ação da Psicologia junto aos estudantes não pode ser relevante pelo simples transmitir de informações, deve ir além, construindo espaços de ação-reflexão⁵², como buscamos realizar por meio das assembleias. Ao exercitar a transformação da realidade a partir da reflexão coletiva, os estudantes puderam colocar “em teste” os elementos que a compõe, os quais outrora obscuros, passam a ser elucidados.

Posicionamos a conscientização como um “processo”, compreendendo tal como Freire (1979) que a conscientização não tem fim – pois a realidade transformada pela práxis novamente necessitará ser criticamente refletida. Neste sentido, o processo de conscientização é como o próprio processo de desenvolvimento humano – a partir das atividades refletidas, das crises que emergem na transformação da realidade – novas estruturas são criadas e reorganizadas na subjetividade humana.

Nesta pesquisa, destacamos que a segunda categoria de ação da psicologia mais encontrada nas fontes de informação foi a ampliação da consciência, destacando os momentos em que, a partir da posição crítica que desnaturaliza a realidade, os profissionais de psicologia, de alguma forma, mobilizaram os sujeitos para a reflexão sobre suas próprias ações e concepções. Desta forma, ainda que nem toda tomada de consciência tenha avançado para uma conscientização (como observamos nos momentos em que os estudantes limitam-se a descrever a realidade, ou queixar-se dela), compreendemos que foram momentos cruciais para as mediações – realizadas pelos psicólogos, mas também pelos colegas estudantes ou pelos professores – que produziram avanços no sentido de uma reflexão crítica.

⁵² Essa compreensão orientou a construção do Projeto ECOAR, por isso “Espaço de convivência, Ação e Reflexão”

“...o que pode levar à ampliação da capacidade de ação dos estudantes”

Se partimos da tradição que reconhece na práxis o caminho para a construção do conhecimento, é evidente que nossa argumentação irá no sentido de que a “ação-reflexão” que se configura nas práticas participativas, ao longo dos anos desta pesquisa, promove mudanças na forma dos estudantes mudarem a realidade. É importante reconhecer nas diferentes situações explicitadas nesta pesquisa, momentos em que a capacidade de ação dos estudantes se amplia e diversifica, na medida em que novas possibilidades são descobertas e criadas na práxis coletiva para a condução da vida cotidiana. Neste sentido, a conscientização e a capacidade de ação se desenvolvem em uma relação dialética: uma comunidade não amplia o controle sobre as condições de vida que lhes são relevantes sem tomar consciência sobre os determinantes históricos e sociais que as constituem.

Isso não significa, necessariamente, que houve uma ampliação da capacidade de ação para uma modalidade generalizada, à medida que as tentativas de ampliar o controle e previsão consciente e generalizada sobre as condições de vida, no âmbito escolar, não dependem apenas da ação dos estudantes, ou mesmo de atores escolares. Sabemos que nesta organização social há restrições para a ação generalizada em diferentes dimensões da realidade. É preciso uma articulação e reorganização da sociedade – de forma, de fato, mais generalizada. Assim, compreendemos que a categoria dos estudantes não muda sozinha a escola – da mesma forma que a categoria dos psicólogos – e menos ainda, a sociedade de forma ampliada.

Caminhamos, portanto, para nossa defesa final, de que sem espaços participativos no cotidiano de desenvolvimento de crianças e adolescentes brasileiros, é impossível esperar um real e profundo processo de conscientização, uma real e consciente mobilização popular para a construção da justiça social, por meio de processos que não descartem, mas fortaleçam a democracia participativa.

4.2. Por uma infância descolonizada e participativa

A presente pesquisa apresentou um exemplo de como é possível avançar na construção de uma escola mais participativa e democrática considerando os estudantes como corresponsáveis. Esse avanço ocorre permeado por limitações de diferentes naturezas, desde a realidade cultural e política do país, até as práticas da escola e à nossa própria formação, muitas vezes descolada da realidade brasileira. Nesse momento final, algumas questões e reflexões acerca destes limites e possibilidades de ação são necessárias.

Em primeiro lugar, discutimos nos fundamentos teóricos a respeito da importância do princípio forte de igualdade entre os membros que compõem determinada sociedade para que seja democrática. Destacamos então, a presença de processos excludentes na história da América Latina enfatizando as contradições da sociedade brasileira, que se constitui a partir de séculos de exploração do trabalho de pessoas escravizadas, do genocídio dos povos nativos e de posteriores tentativas de fazer “sumir” os povos não brancos, seja pela política do branqueamento, seja pelos anos que se passam sem a construção de políticas para integração dessas populações ao tecido social. Diante dos privilégios de que desfrutaram ao longo dos séculos no Brasil, as elites brasileiras com poder econômico e político cercearam as diversas tentativas de real democratização do país, de forma que os avanços só foram possíveis a partir de mobilizações massivas da população – como no caso do período de redemocratização e construção da Constituição de 1988 – mas ainda assim ocorrem sob muitas contradições.

Desta forma, mais de 30 anos se passaram desde a Constituição de 1988, que garantiu não apenas diferentes direitos sociais, mas também a possibilidade da participação popular na efetivação destas políticas, mas ainda caminhamos sobre uma fina camada de gelo chamada democracia, a qual muitos argumentam já ter se rompido nos últimos anos. Se nossa democracia é tão recente e frágil, pouco podemos avançar em seu fortalecimento sem a criação de espaços de desenvolvimento das capacidades participativas. Participação em movimentos sociais,

afiliação a partidos políticos ou sindicatos são exemplos de espaços formativos no que se refere à participação, mas são predominantemente construídos por e para os adultos.

Neste sentido, a escola tal qual defendem os autores que contribuíram com os fundamentos teóricos deste trabalho tem um importante papel a desempenhar no que se refere à democratização da sociedade, principalmente por ser uma das poucas instituições centradas no desenvolvimento das crianças. No entanto, esse papel não pode ser cumprido em uma escola de práticas autoritárias e militarizadas e, ainda quando as políticas educacionais tinham foco no avanço da democratização das escolas, o enfoque na ampliação da participação era sempre aos atores escolares adultos – profissionais e famílias.

Compreendemos que a produção científica da Psicologia muito contribuiu para a constituição dessa problemática. A tradição da Psicologia Crítica Alemã lança luz sobre como a infância passou por um processo de colonização ao ser estudada, explicada e definida a partir do grau de retardo em relação ao adulto, e com significados e sentidos adultos. É preciso reconhecer que isso significou avanços, por exemplo, no reconhecimento da necessidade de proteção à infância. Por outro lado, confusões nas premissas e conclusões a respeito de como as pessoas se desenvolvem levaram a pelo menos duas vias bastante contraditórias a respeito da infância, conforme explicitamos a seguir:

1. SE ser criança significa ter uma série de “retardos” em relação aos adultos, LOGO essa é uma fase vulnerável da vida humana e o melhor a fazer pela criança é inseri-la num mundo de regras prontas a serem seguidas, até que alcance maturidade suficiente para fazer escolhas;
2. SE a criança é um ser capaz de fazer escolhas, LOGO ela não necessita de medidas protetivas especiais e deve estar submetida às mesmas consequências que sofrem os adultos por suas ações, como no caso de crimes por exemplo.

Se a presente pesquisa contribuir, minimamente, para o processo de superação dessas premissas e conclusões a respeito da infância, consideramos nosso papel cumprido. Para que isso seja possível, ressaltamos nossa discordância com a premissa do exemplo 1 e com as conclusões do exemplo 2, apontando para uma “terceira via” que se faz possível a partir das compreensões de desenvolvimento que orientam nosso trabalho e da práxis organizada no cotidiano escolar aqui explícita.

A “terceira via” neste trabalho busca a criança “real e concreta”: Débora, Matheus, Paulo, Gabriel, Vanessa e tantas outras que têm suas concepções e vivências registradas nas fontes de informação construídas no cotidiano escolar e analisadas para os fins deste trabalho. Assim, sinalizamos como, em diferentes momentos, a realidade “corrigiu” nosso pensamento desenvolvido a partir de uma formação em psicologia tão distante dos contextos de vida das maiorias populares brasileiras. Quando partíamos do pressuposto que era preciso oferecer uma atividade mais “pronta” aos estudantes, como por exemplo, nos casos em que levamos uma temática pré-definida para as assembleias, éramos surpreendidas por diferentes sugestões de temáticas. Ou quando chegávamos a um impasse a respeito dos encaminhamentos para determinada questão discutida em uma assembleia, novamente surpreendia-nos as saídas encontradas pelos estudantes que, por vivenciar aquela realidade de forma muito mais intensa, concebiam possibilidades de ação que nos eram ocultas.

Mas também houve momentos em que, encorajadas pelos avanços, construíamos expectativas de mobilização dos estudantes que não chegavam a se concretizar, e nos decepcionávamos com as reações de indiferença, fatalismo ou alienação diante das problemáticas vividas.

Com o tempo, fui aprendendo a deixar a realidade e o caráter da relação que estabelecia com os estudantes me mostrarem os caminhos a serem seguidos, construindo menos expectativas para mais ou para menos. Notei minha mudança nesse processo, principalmente,

nas circunstâncias em que novos estagiários de psicologia ingressavam na equipe e manifestavam suas próprias expectativas, ora idealizadas, ora pautadas em total descrédito. Em meio a uma atividade, por exemplo, observei uma estagiária sentar-se com um aspecto de esgotamento e frustração, esperando o fim da aula e desistindo de realizar qualquer intervenção nesse período de tempo. Mais tarde, conversando com ela, pude compreender que naquele dia ela se dirigiu à escola com um cenário ideal em mente, prevendo uma participação organizada e consciente por parte dos estudantes de forma que, em sua percepção, a situação foi tomada por um caos irremediável. Então, tive a oportunidade de compartilhar com ela os diferentes avanços que identifiquei naquela situação⁵³, pois estávamos diante da sala sobre a qual nos advertiram diversos professores: “com eles não dá pra trabalhar”. No entanto, trabalhamos. A atividade não saiu de forma “ideal”, mas foi possível avançar na construção de vínculos com estudantes que, posteriormente, tornaram-se facilitadores das ações, além de iniciar um exercício de participação a partir da condição concreta que tinham para participar.

Assim sendo, é evidente que, em unidade dialética, o pensamento, aqui entendido como a capacidade de reflexão produzida por debates e leituras, também possibilita, de alguma forma, a “correção” da realidade, isto é, por meio dos avanços nas compreensões teóricas também podemos produzir ações mais coerentes com o que acreditamos.

Com este exemplo, sinalizamos a necessidade e a urgência de a Psicologia que pretende ter alguma relevância social formular suas compreensões a partir de contextos cotidianos de vida, com a complexa dinâmica que os constitui. A “terceira via” para a compreensão do desenvolvimento, segundo compreendemos e aqui defendemos, perpassa as contribuições de diferentes autores que têm buscado apontar: 1. A importância das situações sociais para o desenvolvimento das crianças: sem a vivência da participação no plano intersíquico, não

⁵³ Estes avanços estão descritos e sistematizados nas categorias que construímos na seção de resultados deste trabalho.

adianta esperar que as pessoas desenvolvam a capacidade de ação no plano intrapsíquico (Vigotski 2018); 2. As crianças necessitam de proteção, pois diante de suas condições físicas são vulneráveis a diferentes tipos de violência por parte dos adultos/pares mais fortes e diante suas condições psíquicas, necessitam de adultos que, a partir da construção de vínculos afetivos, os insiram em um mundo cultural cada vez mais complexo (Guzzo & Machado, 2007; Meireles et al., 2014; Moreira & Guzzo, 2016; Poletto & Koller, 2008); 3. Isso não significa que tudo deva vir de forma “pronta” para a criança: a cada momento de seu desenvolvimento, ela deve ter possibilidades de participar da construção do mundo no qual habita com os demais (Højholt, 2011).

Parafraseando a canção citada no prólogo, diante da “maré” que caracteriza a situação política atual no Brasil, essa compreensão a respeito do desenvolvimento humano permite-nos compreender como “o que era pedra vira homem”: um sujeito estático, passivo diante das forças dominantes pode conscientizar-se diante da vivência de co-construção da realidade, tornando-se “mais sólido que a maré” quando compreende que a realidade social é criação humana. Nesta co-construção, é preciso “unir todas as forças enfrentando o que não dá mais pé”, e as crianças e adolescentes são forças imprescindíveis nesta luta.

As crianças e adolescentes têm muito a dizer sobre os determinantes de suas condições de vida e desenvolvimento, sobre os métodos, sobre os ritmos. A construção de espaços que as permitam exercitar essa fala e, para além disso, exercitar poder de influência, é de extrema importância se vislumbramos uma escola mais democrática e que faça real sentido para todos. Se o horizonte é um pouco mais amplo, e vislumbramos uma sociedade mais justa pelo caminho da participação popular, este processo é ainda mais necessário em escolas com um público cujas condições de vida tendem a construir e manter sua exclusão. Pode ser revolucionário se avança para uma leitura crítica da realidade.

Referências

- Albuquerque, M. do C. (2006). Introdução. In M. do C. Albuquerque (Org.), *Participação Popular nas Políticas Públicas* (p. 09–13). Instituto Pólis.
- Alves, C. B., & Delmondez, P. (2015). Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 15(34), 647–661.
- Alves, M. C. (2013). Comunidades escravas e agitações sociais na década da Abolição. *Conhecimento histórico e diálogo social, XXVII Simpósio Nacional de História*(ANPUH Brasil), 16.
- Amancio, K. A. de O. (2010). *À procura da liberdade moral: A vida cotidiana dos ex-escravos e de seus descendentes no pós-abolição na Campinas das primeiras décadas do século XX* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP.
- Aranda, M. A. de M., & Matias, W. L. (2018). A introdução do projeto político pedagógico na política educacional brasileira. In A. B. de Lima & M. B. Silva (Orgs.), *Gestão Escolar Democrática: Teorias e práticas* (p. 71–94). Navegando Publicações. https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_788c2c7b055d459d84fbf85d770abbeb.pdf
- Araújo, A. C. (2009). A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Revista Retratos da Escola*, 3(4), 253–266.
- Avritzer, L. (2008). Instituições participativas e desenho institucional: Algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. *Opinião Pública*, 14(1), 43–64. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762008000100002>
- Azevedo, C. M. M. de. (1987). *Onda Negra Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites—Século XIX*. Paz e Terra.

- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(SPE), 104–123. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “Donos da Imaginação”*: A contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares [Tese de Doutorado, PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia]. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/952>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393–402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- BCI-100. (2015). *As MELHORES cidades brasileiras, segundo as dez dimensões do BCI-100*. Delta economics & finance. <http://www.deltaef.com/arquivos/Delta%20-%202015%20-%20Ranking%20-%20Cidades%20v1.pdf>
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (p. 25–57). Vozes.
- Bezerra, C. de P. (2017). *Por que o Orçamento Participativo entrou em declínio no Brasil? Mudanças na legislação fiscal e seu impacto sobre a estratégia partidária*. VII Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da USP, São Paulo, SP. <http://conferencias.fflch.usp.br/sdpsc/VIIsemDCP/paper/view/1917>
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: A escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157–168.

- Blackwell, C. W. (2003). Athenian Democracy: A brief overview. In C. W. Blackwell (Org.), *Dēmos: Classical Athenian Democracy*. The Stoa: a consortium for electronic publication in the humanities. <http://www.stoa.org/projects/demos/home>
- Constituição da República Federativa do Brasil, Diário Oficial da União (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Braz-Aquino, F. de S., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. de A. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255–266. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000442014>
- Brito, S. (2015, junho 21). Campinas é apontada como maior polo de tecnologia da AL. *Correio Popular* - RAC. http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/06/capa/campinas_e_rmc/278156-campinas-e-apontada-como-maior-polo-de-tecnologia-da-al.html
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology* (2º ed). Routledge.
- Calderón, J., & Cardona, D. L. (2013). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, 1*.
- Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 378–390. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>
- Cerioni, C. (2019, setembro). Assassinatos caem no Brasil em 2018, mas mortes por policiais crescem 20%. *Revista Exame*. <https://exame.abril.com.br/brasil/assassinatos-caem-no-brasil-mas-mortes-por-policiais-crescem-20-em-2018/>
- CFP & CREPOP. (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*.

- Chagas, E. F. (2011). O Método Dialético de Marx: Investigação e exposição crítica do objeto. *Síntese - Revista de Filosofia*, 38(120), 55–70.
- Chauí, M., & Nogueira, M. A. (2007). O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 71, 173–228. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>
- Resolução 510, nº 510 (2016).
- Comissão Nacional da Verdade: Relatório Vol.I.* (2014a). <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>
- Comissão Nacional da Verdade: Relatório Vol.II - Textos temáticos.* (2014b). <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>
- Comissão Nacional da Verdade: Relatório Vol.III - Mortos e desaparecidos políticos.* (2014c). <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>
- Coutinho, L. C. S., & Sanfelice, J. L. (2016). Da democratização à qualidade da educação brasileira: Processo histórico e algumas questões atuais. In J. L. Sanfelice & S. A. Siquelli (Orgs.), *Desafios à democratização da Educação no Brasil contemporâneo* (p. 20–47). Navegando Publicações.
- Dahl, R. A. (2012). *A Democracia e seus críticos*. Martins Fontes.
- Dallari, D. A. (1989). A participação popular e suas conquistas. In F. Whitaker & C. Michelles (Orgs.), *Cidadão Constituinte: A saga das emendas populares*. Paz e Terra.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A Nova Razão do Mundo*. Boitempo.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (Orgs.). (2002). *Violência nas escolas: Dez abordagens européias*. UNESCO.
- Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019. (2019). Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. *Diário Oficial da União, Seção 1-Extra*, (11/04/2019).

Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. (2019). Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União, Seção 1*, 06/09/2019.

Institui a Política Nacional de Participação Social—PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social—SNPS, e dá outras providências (Revogado pelo Decreto nº 9.759/2019), *Diário Oficial da União* (2014).

Del Prette, Z. A. P. (1999). Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? In Raquel Souza Lobo Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar e a nova conjuntura educacional brasileira* (p. 11–34). Átomo.

Dreossi, R. C. F., & Momensohn-Santos, T. (2005). Noise and its interference over students in a classroom environment: Literature review. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2), 251–258. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872005000200014>

Duarte, N. (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 19–29. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: Eclipse of “the Other” and the Myth of Modernity*. Continuum.

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências., 1, *Diário Oficial da União* (2016). <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>

Fals Borda, O. (2015). Cómo investigar la realidad para transformarla. In V. M. Moncayo (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (p. 253–301). CLACSO/Siglo veintiuno editores.

Fernandes, F. (1972). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (2º ed). Zahar Editores.

- Freie Universität Berlin. (n.d.). *Leitbegriffe und Geschichte der Freien Universität*.
<https://www.fu-berlin.de/universitaet/leitbegriffe/index.html>
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra (Original publicado em 1967).
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido* (60^o ed). Paz e Terra (Original publicado em 1974).
- Gargarella, R. (2013). *Latin American Constitutionalism—1810-2010*. Oxford University Press.
- Gonçalves, L. A. O. (2004). De Preto a Afro-descendente: Da cor da pele à categoria científica. In L. M. de A. Barbosa, P. B. G. Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil* (p. 15–24). EdUFSCar.
- González Rey, F. L. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: La ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales*, 1(4), 13–36.
- Guzzo, R. S. L. (2014). *Descolonizando a Psicologia: Processos de participação na escola e comunidade* [Projeto de pesquisa elaborado para o processo de Bolsa Produtividade Edital CNPq].
- Guzzo, R. S. L., & Machado, E. M. (2007). Risco e proteção: Busca por uma compreensão não linear desses constructos. In *Desenvolvimento infantil: Família, proteção e risco* (p. 99–138). Alínea.
- Guzzo, Raquel S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizei, R. P., & Silva Neto, W. M. de F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(SPE), 131–141.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>

- Guzzo, Raquel Sousa Lobo, Mezzalira, A. S. da C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329–338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>
- Guzzo, Raquel Souza Lobo. (2014). *Consciência e Ação diante da Violência: Desafios para a escola pública e Psicologia* [Projeto de pesquisa elaborado para o processo de Bolsa Produtividade Edital CNPq].
- Guzzo, Raquel Souza Lobo. (2015). Critical Psychology & American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. In I. Parker (Org.), *Handbook of Critical Psychology* (p. 406–414). Routledge.
- Guzzo, Raquel Souza Lobo, Ribeiro, F. de M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T. da, Santos, L. C. L. dos, & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153–167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Højholt, C. (2011). *How children arrange social communities across contexts*. ISCAR Congress (International Society for Cultural and Activity Research), Rome.
- Højholt, C. (2016). Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life. In E. Schraube & C. Højholt (Orgs.), *Psychology and the conduct of everyday life* (p. 145–163). Routledge.
- Holzkamp, K. (1964). *Theorie und Experimente in der Psychologie: Eine grundlagenkritische Untersuchung*. De Gruyter.
- Holzkamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung: Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. de Gruyter.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektivwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Verlag.

- Holzkamp, K. (2013a). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp* (Ernst Schraube & Ute Osterkamp, Orgs.). Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2013b). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. In Ernst Schraube & Ute Osterkamp (Orgs.), *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp* (p. 233–351). Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2016a). A que se refere o par conceitual “capacidade restritiva de ação” versus “capacidade generalizada de ação”? In Santiago Vollmer (Org.), & E. A. Kawamura, J. Meireles, L. B. de Oliveira, & R. S. L. Guzzo (Trads.), *Ciência Marxista do Sujeito* (p. 107–124). Coletivo Veredas.
- Holzkamp, K. (2016b). *Ciência Marxista do Sujeito* (Santiago Vollmer, Org.; E. A. Kawamura, J. Meireles, L. B. de Oliveira, & R. S. L. Guzzo, Trads.). Coletivo Veredas.
- Holzkamp, K. (2016c). Conceitos básicos da Psicologia Crítica. In Santiago Vollmer (Org.), & E. A. Kawamura, J. Meireles, L. B. de Oliveira, & R. S. L. Guzzo (Trads.), *Ciência Marxista do Sujeito* (p. 67–79). Coletivo Veredas.
- Holzkamp, K. (2016d). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. In Ernst Schraube & Charlotte Højholt (Orgs.), *Psychology and the conduct of everyday life* (p. 65–98). Routledge.
- Holzkamp, K. (2016e). O processo social e individual da vida. In Santiago Vollmer (Org.), & E. A. Kawamura, J. Meireles, L. B. de Oliveira, & R. S. L. Guzzo (Trads.), *Ciência Marxista do Sujeito* (p. 81–105). Coletivo Veredas.
- Holzkamp, K. (2016f). Os indivíduos não estão presos no capitalismo como se estivessem em uma jaula. In Santiago Vollmer (Org.), & E. A. Kawamura, J. Meireles, L. B. de Oliveira, & R. S. L. Guzzo (Trads.), *Ciência Marxista do Sujeito* (p. 47–66). Coletivo Veredas.

- Holzkamp, K. (2018). A colonização da infância. In S. Vollmer (Org.), & Raquel Souza Lobo Guzzo, E. A. Kawamura, J. Meireles, & L. B. de Oliveira (Trad.), *Ciência marxista do sujeito: Uma introdução à Psicologia Crítica. Tomo II - A Psicologia Crítica e a Psicanálise* (p. 197–236). Coletivo Veredas (Original publicado em 1995).
- Huerta-Charles, L., & McLaren, P. (2012). *Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria*. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- IBGE. (2012). *Censo 2010*. http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html
- Jurczyk, K. G., Voß, G. G., & Weihrich, M. (2016). Conduct of Everyday Life in subject-oriented Sociology: Concept and empirical research. In Ernst Schraube & Charlotte Højholt (Orgs.), *Psychology and the conduct of everyday life* (p. 34–64). Routledge.
- Kosik, K. (1963). *Dialética do concreto* (7^o ed). Paz e Terra.
- Leher, R. (2012). Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1157–1173. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus, e dá outras providências. (Revogada pela Lei nº 9.394/1996). *Diário Oficial da União, Seção 1*, (12/08/1971).
- Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. (1985). Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1^o e 2^o graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Seção 1*, (05/11/1985).
- Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Seção 1*, (20/09/1990).
- Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Seção 1*, (08/12/1993).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Seção 1*, (23/12/1996).

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho—CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral., *Diário Oficial da União* (2017). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho., *Diário Oficial da União* (2017). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

Lei nº 16.270, de 08 de julho de 2016. (2016). Aprova o Plano Estadual de Educação de S.Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 126(127), (09/07/2016).

Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências, *Diário Oficial da União* (2014).

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2º ed). Centauro.

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização -Junho de 2017 (p. 74). (2017). Ministério da Justiça e Segurança Pública - Departamento Penitenciário Nacional.

- Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: A teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 5–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>
- Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34(68), 15–28. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>
- Lombardi, J. C., & Lima, M. R. (2017). Prefácio—O Brasil republicano: Uma história de golpes de Estado. In C. Lucena, F. S. Previtali, & L. Lucena (Orgs.), *A crise da democracia brasileira* (1ª edição eletrônica, p. 1–29). Navegando publicações. <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>
- Lopes, A. N. G. (1995). *Puritanismo*. http://www.monergismo.com/textos/puritanos/puritanismo_augustus.htm
- Lucena, C., Previtali, F. S., & Lucena, L. (Orgs.). (2017). *A crise da democracia brasileira* (1ª edição eletrônica). Navegando publicações. <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>
- Maranhão, T. de A., & Teixeira, A. C. C. (2006). Participação no Brasil: Dilemas e desafios contemporâneos. In M. do C. Albuquerque (Org.), *Participação Popular nas Políticas Públicas* (p. 109–119). Instituto Pólis.
- Markard, M. (2000). Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. *Forum: qualitative sozialforschung*, 1(2), Art.19.
- Markard, M. (2016). Prólogo. In Santiago Vollmer (Org.), *Ciência Marxista do Sujeito* (p. 9–30). Coletivo Veredas.
- Martin-Baró, I. (1998). El latino indolente. In *Psicología de la liberación* (p. 73–102). Editorial Trotto.
- Martins, L. M. (2015). *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

- Marx, K. (1982). Teses sobre Feuerbach. In Karl Marx & Friedrich Engels, *Obras Escolhidas* (p. 621). Edições Avante! <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research: International contexts and consequences*. State University of New York.
- Meireles, J. (2015). *Ecos da violência: A perspectiva de estudantes de uma escola pública* [Dissertação de Mestrado]. PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Meireles, J., Carvalho, J. P. M. de, Santos, H. G. F. dos, & Guzzo, R. S. L. (2017). *Participar da minha escola*. Material de apoio técnico. <https://goo.gl/AZebTW>
- Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2019). Violência substantivada: Perspectiva de estudantes de uma escola pública. *Psicologia & Sociedade*, 31, e214359. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31214359>
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (no prelo). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: Perspectiva psicossocial sobre violência na escola. *Revista Psicologia Política*.
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., Mezzalira, A. S. da C., & Guzzo, R. S. L. (2014). Avaliação psicossocial e desenvolvimento da criança: Uma história de vida. *Temas em Psicologia*, 22, 715–724. <https://doi.org/10.9788/TP2014.4-04>
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precidido de retrato do colonizador*. Civilização brasileira.
- Mestre, A. P. (2009). *Os usos do território e as Políticas urbanas: O Jardim Campo Belo no processo de fragmentação da cidade de Campinas* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Geociências - UNICAMP.

- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar* [Tese de Doutorado]. PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(2), 204–215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Vozes.
- O'Donnell, G. (2011). *Democracia, Agência e Estado: Teoria com intenção comparativa* (V. Joscelyne, Trad.). Paz e Terra.
- Oliveira, D. D. de. (2016). As escolas militares: O controle, a cultura do medo e da violência. In I. Caetano & V. Viegas, *O Estado de Exceção Escolar: Uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas* (p. 41–49). Escultura produções editoriais.
- Paganine, J. (2017, março 31). Há 40 anos, ditadura impunha Pacote de Abril e adiava abertura política. *Senado Federal*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/31/ha-40-anos-ditadura-impunha-pacote-de-abril-e-adiava-abertura-politica>
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Alínea.
- Parker, I. (Org.). (2015). *Handbook of critical psychology*. Routledge.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar* [Tese de Doutorado]. USP.

- Penna, F. de A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In G. Frigotto (Org.), *Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (p. 35–48). LPP/UERJ.
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: A construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569–577. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>
- Pereira, A. B. M., Conceição, M. I. G., & Borges, L. F. F. (2018). Reflexões sobre formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. *Tecnia*, 2(2), 63–83.
- PL n° 60, de 2007. (2007). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica*. (Anterior PL 3688/2000).
- Institui o “Programa Escola sem Partido”, (2019) (testimony of de 04 de fevereiro de 2019 PL n° 246).
- Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, (2015) (testimony of de 23 de março de 2015 PL n° 867).
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Politzer, G. (1998). *Crítica dos fundamentos da Psicologia: A Psicologia e a Psicanálise* (3° ed). Editora UNIMEP.
- Portaria MEC n° 577, de 19 de junho de 2017. (2017). *Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação*. 117-seção 1(p. 14), (20/06/2017).
- QS Brics. (2018). *QS World University Rankings*. Top Universities. <https://www.topuniversities.com/universities/universidade-estadual-de-campinas-unicamp>

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (p. 117–142). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rochabrun, G. (1977). ¿Hay una metodología marxista? *Debates en Sociología*, 1, 9–41.
- Rubtsova, O. (2019, julho 9). *Introduction to Cultural-Historical Theory: System of Concepts and Methodology*. 8th ISCAR Summer University for PhD students: Cultural-historical psychology: interdisciplinary research perspectives & social practices, Moscow. http://iscarschool.com/wp-content/uploads/2019/07/Prof.-Olga-Rubtsova_Introduction-to-cultural-historical-theory_System-of-concepts-and-methodology.pdf
- Sanfelice, J. L. (2018). Da democratização da sociedade e da escola. In A. B. de Lima & M. B. Silva (Orgs.), *Gestão Escolar Democrática: Teorias e práticas* (p. 31–48). Navegando Publicações. https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_788c2c7b055d459d84fbf85d770abbeb.pdf
- Sant’Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: Análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade*, 28(1). <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/110878>
- Santos, M. (1993). *A urbanização brasileira*. Editora HUCITEC.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Ed. comemorativa). Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). O direito à Educação e a inversão de sentido da política educacional. *Rev. Profissão Docente*, 11(23), 45–58.
- Schraube, E., & Højholt, C. (Orgs.). (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge.

- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). Introduction: Klaus Holzkamp and the Development of Psychology from the Standpoint of the Subject. In K. Holzkamp, *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp* (p. 1–15). Palgrave Macmillan.
- Schütz, J. A., Fuchs, C., & Costa, C. O. da. (2020). Universidade, pesquisa e docência: Reflexões críticas sobre os abusos do atual governo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1–19. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12530>
- Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil. (2017, novembro 20). *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/>
- SISNOV. (2017). *Boletim SISNOV nº 11*. <http://sisnov.campinas.sp.gov.br/boletim11.html>
- Souza, Â. R. de, & Pires, P. A. G. (2018). As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, 34(68), 65–87. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>
- Souza, J. (2017). *A elite do atraso: Da escravidão à Lava Jato*. Leya.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., Jesus, J. S., & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégia de atuação do psicólogo em classes de recuperação. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (p. 205–220). Alínea.
- Teo, T. (2012). Critical Psychology. In R. W. Rieber (Org.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (p. 236–248). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0463-8_5
- Teo, T. (Org.). (2014). *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer.
- Tolman, C. W. (2009). Holzkamp's Critical Psychology as a Science from the Standpoint of the Human Subject. *Theory & Psychology*, 19(2), 149–160.

- Tonet, I. (2002). Ética e capitalismo. *Revista Presença Ética*, 2, 13–26.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 83–90.
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perekhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Veto nº 37, de 2019. (2019). Veto Total aposto ao Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (nº 3.688/2000, na Casa de origem), que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. *Diário Oficial da União, Seção 1*, (09/10/2019).
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7º ed). Martins Fontes.
- Vigotski, Lev S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vigotski, Lev Semionovich. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha & M. Welcman, Trans.). *Psicologia USP*, 21(4), 681–701.
- Vigotski, Lev Semionovich. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs.). E-papers.
- Villen, P. (2017). A crise brasileira e as rachaduras no sistema. In Carlos Lucena, Fabiane Santana Previtali, & Lurdes Lucena (Orgs.), *A crise da democracia brasileira* (1ª edição eletrônica, p. 109–125). Navegando publicações.
<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>
- Vita, Á. de. (2007). Sociedade democrática e democracia política. *Política & Sociedade*, 6(11), 159–182.
- Wood, E. M. (2003). *Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico*. Boitempo.

Zaverucha, J. (2010). Relações civil-militares: O legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In E. Teles & V. Safatle (Orgs.), *O que resta da ditadura: A exceção brasileira* (1a ed, p. 41–76). Boitempo Editorial.

Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

DO RISCO À PROTEÇÃO

Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas

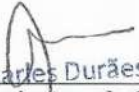


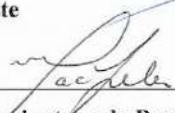
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG nº _____, que exerço a função de DIRETOR EDUCACIONAL na EMEF _____, autorizo que as reflexões e manifestações que se materializaram por meio da ação do Projeto ECOAR nos anos de 2015 a 2018 nesta instituição sejam objetos de análise e publicação na dissertação intitulada “PSICOLOGIA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA: A AÇÃO DE ESTUDANTES” sob autoria de Jacqueline Meireles e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral: *Apresentar evidências de como os espaços de participação na escola, mediados pela ação da Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre os nexos envolvidos nos problemas cotidianos que enfrentam na escola, favorecendo assim a opção pela alternativa generalizada de sua capacidade de ação* e por objetivos específicos: *1) Avaliar o conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos e sua perspectiva sobre a participação na escola; 2) Identificar quais são as ações e concepções dos estudantes que favorecem e que dificultam sua participação efetiva na organização do cotidiano escolar; 3) Analisar a capacidade de ação dos estudantes por meio das propostas de organização, pautas e encaminhamentos dos estudantes nos espaços de participação; 4) Identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes; 5) Apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação destas dificuldades* Estou ciente de que a natureza do material a ser analisado consiste nos resultados de um questionário que avalia a percepção dos estudantes sobre sua participação na escola; os registros das regras combinadas pelos estudantes para o funcionamento das assembleias de classe; as atas de assembleias de classe; um questionário de avaliação sobre as assembleias de classe e os Diários de Campo produzidos pelos psicólogos do Projeto ECOAR a partir de suas intervenções nesta instituição. Fui informada que será mantido o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes.

Declaro que recebi as orientações necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou riscos à escola ou aos participantes.

E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, assino o termo abaixo.


Charles Durães Leite
Assinatura do Coordenador NAED/Noroeste
Representante Regional


Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Gestor da EMEF

Campinas, 05 de Setembro de 2017.

Anexo 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

DO RISCO À PROTEÇÃO

Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia

Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *FA*

Prezados estudantes,

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para a utilização dos documentos produzidos por meio das atividades do Projeto ECOAR na análise da pesquisa intitulada “PSICOLOGIA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA: A AÇÃO DE ESTUDANTES”. Os documentos a serem utilizados nesta pesquisa consistem nos resultados de um questionário que avalia a percepção dos estudantes sobre sua participação na escola; os registros das regras combinadas pelos estudantes para o funcionamento das assembleias de classe; as atas de assembleias de classe; uma avaliação sobre as assembleias de classe e os Diários de Campo produzidos pelos psicólogos do Projeto ECOAR a partir das intervenções na sua escola no período de 2015 a 2018. A pesquisa tem por objetivo geral: Apresentar evidências de como os espaços de participação na escola, mediados pela ação da Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre os nexos envolvidos nos problemas cotidianos que enfrentam na escola, favorecendo assim a opção pela alternativa generalizada de sua capacidade de ação e por objetivos específicos: 1) Avaliar o conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos e sua perspectiva sobre a participação na escola; 2) Identificar quais são as ações e concepções dos estudantes que favorecem e que dificultam sua participação efetiva na organização do cotidiano escolar; 3) Analisar a capacidade de ação dos estudantes por meio das propostas de organização, pautas e encaminhamentos dos estudantes nos espaços de participação; 4) Identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes; 5) Apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação destas dificuldades. A pesquisa manterá o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes.

CARTA DE ASSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, estudante do Ensino Fundamental na EMEF _____ declaro que recebi as orientações necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. Aprovo a análise dos documentos construídos por meio das atividades Projeto ECOAR pela pesquisadora Jacqueline Meireles com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada “Psicologia e processos participativos na escola: a ação de estudantes”.

Assinaturas dos estudantes: _____

Avenida John Boyd Dunlop, s/n. Jardim Ipaussurama – Campinas SP CEP 13012 - 970 Caixa Postal 317

Telefone: (0XX19) 3343-6867. E-mail: rguzzo@puc-campinas.edu.br

Anexo 3: Termo de Consentimento de uso de Banco de Dados



Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas



Espaço de Convivência
Ação e Reflexão

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS

Prezada Prof^a Raquel Souza Lobo Guzzo,

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relacionado ao Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) desenvolvido em uma das seis escolas Municipais de Campinas onde se insere o projeto.

A pesquisa que me proponho a realizar visa analisar documentos como escalas aplicadas aos estudantes, documentos produzidos pelos estudantes na realização de assembleias de classe e diários de campo, produzidos pela equipe de Psicologia do Projeto ECOAR. Esta análise visa apresentar evidências de como os espaços de participação na escola, mediados pela ação da Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre os nexos envolvidos nos problemas cotidianos que enfrentam na escola, favorecendo assim a opção pela alternativa generalizada de sua capacidade de ação e tem por objetivos específicos: 1) Avaliar o conhecimento dos estudantes sobre espaços participativos e sua perspectiva sobre a participação na escola; 2) Identificar quais são as ações e concepções dos estudantes que favorecem e que dificultam sua participação efetiva na organização do cotidiano escolar; 3) Analisar a capacidade de ação dos estudantes por meio das propostas de organização, pautas e encaminhamentos dos estudantes nos espaços de participação; 4) Identificar a estrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam a participação dos estudantes; 5) Apresentar elementos presentes na ação da Psicologia que podem contribuir para a superação destas dificuldades

Esta análise se fundamenta no bojo do referencial teórico da Psicologia Crítica Alemã que, amparada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, sugere a importância do processo de significação a partir da perspectiva dos sujeitos, materializada nos documentos solicitados para análise.

Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Concordando com a autorização, peço que a prezada Coordenadora do Projeto preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já agradeço a sua valorosa colaboração.

CARTA DE CONSENTIMENTO

Eu, Raquel Souza Lobo Guzzo, coordenadora do projeto “ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” autorizo Jacqueline Meireles a analisar o Banco de Dados do referido projeto com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada “Psicologia e processos participativos na escola: a ação de estudantes”.

Assinatura: _____

Data: 5/09/2017

Avenida John Boyd Dunlop, s/n. Jardim Ipaussurama – Campinas SP CEP 13012 - 970 Caixa Postal 317
Telefone: (0XX19) 3343-6867. E-mail: rguzzo@puc-campinas.edu.br

Anexo 4: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicologia e processos participativos na escola: a ação de estudantes

Pesquisador: Jacqueline Meireles

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76331317.9.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.351.877

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será realizada âmbito do Projeto ECOAR, desenvolvido pela equipe de psicólogas do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação em escolas públicas do Município de Campinas-SP. Com referencial teórico na Psicologia Crítica Alemã, que parte da perspectiva do sujeito para compreender suas razões para agir diante das possibilidades de que dispõe na condução de sua vida cotidiana. Para isso, será utilizado o método da Pesquisa Ação Participação, e os instrumentos construídos a partir das ações no Projeto ECOAR, tais como diários de campo, escalas e questionários. Espera-se defender a tese de que a ação da Psicologia na escola, balizada por uma perspectiva crítica, contribui para a ampliação da capacidade de ação de estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Apresentar evidências de como os espaços de participação na escola, mediados pela ação da Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre os nexos envolvidos nos problemas cotidianos que enfrentam na escola, favorecendo assim a opção pela alternativa generalizada de sua capacidade de ação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Por se tratar de análise documental, sem contato direto com os participantes, a pesquisa não apresenta riscos.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.351.877

Benefícios

A pesquisa pode contribuir para a democratização do espaço escolar e favorece uma inserção mais efetiva dos escolares na sociedade, podendo contribuir para a formação da cidadania.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto visa avaliar dados de uma pesquisa do grupo no qual a aluna de doutorado está inserida. Trata-se de uma avaliação crítica do projeto Ecoar (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) iniciado em 2015, com previsão de término em 2018. Os documentos a serem utilizados na pesquisa consistem nos resultados de um questionário que avalia a percepção dos estudantes sobre sua participação na escola; os registros das regras combinadas pelos estudantes para o funcionamento das assembleias de classe; as atas de assembleias de classe; uma avaliação sobre as assembleias de classe e os Diários de Campo produzidos pelos psicólogos do Projeto ECOAR a partir das intervenções na sua escola no período de 2015 a 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A autorização da instituição, a folha de rosto e o Termo de consentimento do uso de banco de dados estão devidamente apresentados.

O termos de assentimento foi redigido de forma geral, a ser aplicado conjuntamente a todos os participantes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	
Bairro: Parque das Universidades	CEP: 13.086-900
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Continuação do Parecer: 2.351.877

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_948835.pdf	18/10/2017 16:51:36		Aceito
Outros	Respostas.docx	18/10/2017 16:51:02	Jacqueline Meireles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ConsentimentoLAMP.pdf	18/10/2017 16:42:07	Jacqueline Meireles	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	18/10/2017 16:40:17	Jacqueline Meireles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.doc	12/09/2017 17:37:48	Jacqueline Meireles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CartaInstituicao.pdf	12/09/2017 17:36:32	Jacqueline Meireles	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Meireles.pdf	12/09/2017 16:38:06	Jacqueline Meireles	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

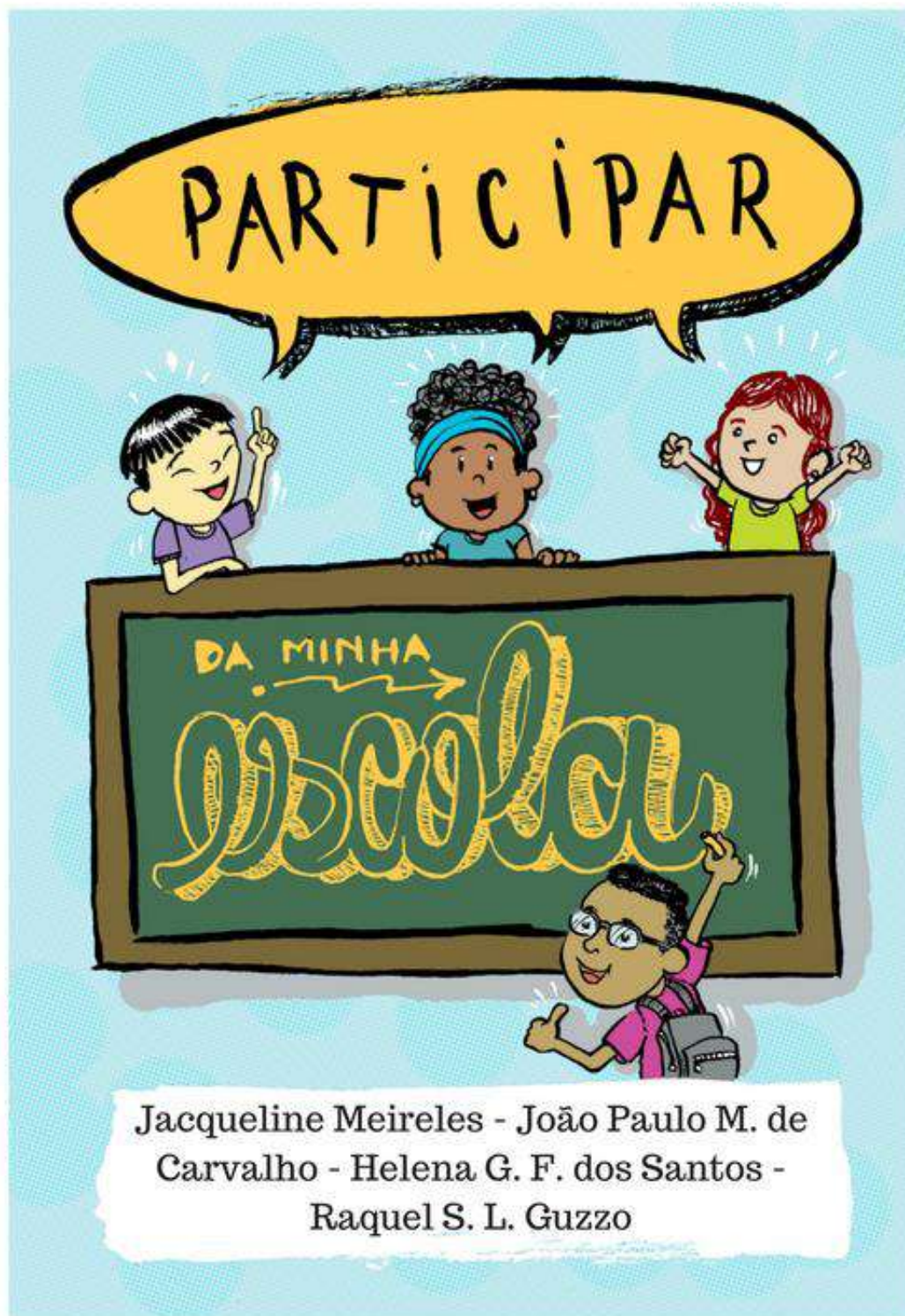
Não

CAMPINAS, 26 de Outubro de 2017

Assinado por:
Silvana Mariana Srebernich
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Anexo 5: Cartilha “Participar da minha escola”



Jacqueline Meireles - João Paulo M. de
Carvalho - Helena G. F. dos Santos -
Raquel S. L. Guzzo

**Arte da Capa:
Thiago F. Costa (Mild)**

 /ateliemild

 @ateliemild

Apresentação

A escola é o lugar onde passamos, pelo menos, **12 ANOS** das nossas vidas.

9 no Ensino Fundamental

3 no Ensino Médio

Todo estudante fica, no mínimo, 800 HORAS POR ANO nesse local, de segunda a sexta-feira... Não é pouca coisa! Imagina passar todo esse tempo em um lugar que você não gosta... seria horrível, não é mesmo?

Como é a sua escola?

O que você gosta e o que você não gosta nela?

O que você gostaria que fosse diferente?

O que você gostaria que a escola oferecesse?

O melhor jeito de estarmos satisfeitos no lugar onde estamos é quando podemos **PARTICIPAR** das decisões, ajudar a escolher o que e como vai ser esse lugar! Fazer da escola um lugar melhor também é responsabilidade sua!

Você sabia que a participação dos estudantes nas decisões da escola é garantida por Lei? Toda escola tem o dever de oferecer espaços onde os estudantes podem opinar e ajudar a escolher as coisas, resolver os problemas, decidir o que a escola fará e como... Mas para isso funcionar, os estudantes precisam conhecer e se envolver nesses espaços. Esse livreto vai te mostrar quais são eles, pra que eles servem e como você pode participar!

Vamos nessa?

Primeiro passo... O QUE SIGNIFICA PARTICIPAR?



PODEMOS PARTICIPAR PORQUE VIVEMOS EM UMA DEMOCRACIA. DEMOCRACIA SIGNIFICA "GOVERNO DO POVO", E QUER DIZER QUE AS DECISÕES DEVEM SER FEITAS PELO COLETIVO DE PESSOAS QUE CONVIVEM NAQUELE LUGAR, SEJA UM PAÍS, UMA CIDADE, OU UMA ESCOLA.

A DEMOCRACIA É O QUE IMPEDE QUE UMA PESSOA DECIDA SOZINHA POR ALGO QUE TERÁ INFLUÊNCIA NA VIDA DE MUITAS PESSOAS.

POR ISSO, QUANTO MAIS ESPAÇOS PARA PARTICIPAR DAS DECISÕES,
MAIS DEMOCRÁTICA A SOCIEDADE SERÁ -
E ISSO TAMBÉM É VERDADE PARA A ESCOLA, MAS...

**Se participar é um DIREITO, ele vem acompanhado de DEVERES.
Que deveres são esses?**



PARA EXPLICAR ESSES DEVERES, NÓS VAMOS IMAGINAR QUE A ESCOLA É UM TIME DE FUTEBOL...

Para explicar esses deveres, nós vamos imaginar que a escola é um time de futebol. Um time tem vários jogadores como o goleiro, os laterais, os zagueiros, os volantes, os meias, o atacante... Vamos imaginar que cada pessoa na escola é um jogador...

participar significa

SER RESPONSÁVEL

Cada jogador do time tem uma função específica. Se o goleiro quiser ser atacante, o time todo vai ser prejudicado – porque o gol vai ficar sem defesa! Da mesma forma numa democracia, se alguém não cumpre com responsabilidade sua função, prejudica a todos.

participar significa

ESTAR DISPOSTO A CHEGAR A UM ACORDO

Imagine que o time organizou uma estratégia de jogo, mas na hora certa para fazer essa jogada, um dos jogadores decidiu fazer diferente, pegou a bola e tentou sozinho levar ao gol. Numa democracia, se um dos participantes decidir fazer diferente do combinado, as coisas não vão funcionar... é preciso que cada parte apresente seus ARGUMENTOS, e todos optem pela melhor opção. Na escola, muitas vezes a escolha da maioria é diferente da minha, mas vou precisar aceitar e respeitar essa decisão!

participar significa

ENVOLVIMENTO

Apesar de cada um ter o seu papel no time, todos os jogadores devem estar atentos e atuar conjuntamente, seja na defesa seja no ataque. Quando o time está sem a bola, os atacantes não podem ficar parados, esperando que apenas os jogadores da defesa recuperem a bola, e quando está se organizando para fazer um gol, os jogadores da defesa não podem esperar que os atacantes se virem sozinhos, precisam participar e favorecer a jogada. Numa democracia o problema de um é problema de TODOS, e precisamos nos envolver ativamente para buscar soluções. Os problemas da escola não são só da diretora! Todos precisam colaborar para resolvê-los!

Para começar, você precisa saber que sua escola tem um

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Agora sim estamos prontos para aprender sobre os espaços!



O PPP contém TODAS as informações importantes sobre a escola (história da escola, dados sobre o local onde ela se situa, horário de funcionamento, regras, projetos da escola, excursões, festas, conteúdo a ser ensinado, etc...).

Ou seja, é um documento MUITO IMPORTANTE.

De acordo com o Artigo 14 da Lei Nº 9.394, de 20/12/1996, o PPP deve ser feito com a participação dos *profissionais da educação e da comunidade escolar, ou seja, moradores da comunidade, famílias e estudantes!*

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação - que é a Lei que regulamenta toda a educação brasileira)



Você sabia da existência do PPP?
Já viu o PPP da sua escola?
Já participou de sua construção?

os colegiados

A sua escola possui alguns grupos chamados “**órgãos colegiados**”. “Colegiado” significa que os membros têm autoridade igualitária (ou seja, um membro não tem mais poder que outro). De acordo com o Art. 21 da Portaria Secretaria Municipal de Educação Nº 114/2010, **os colegiados são órgãos representativos da comunidade escolar**, de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, e compreendem:

I - Conselho de Escola; II - Conselho de Ciclo e Conselho de Termo; III - Caixa Escolar e Associação de Amigos da Escola; IV - Comissão Própria de Avaliação; V - Grêmio Estudantil.

Natureza consultiva: que pode dar sugestões



Natureza deliberativa: que pode tomar decisões

Natureza fiscalizadora: que pode vigiar, avaliar, verificar



Natureza mobilizadora: que estimula um grupo de pessoas a trabalhar em benefício de algo

Vamos explicar um pouco sobre esses colegiados...

Conselho de Escola

O que é?

O Conselho de Escola é um colegiado criado pela Lei Municipal nº 6.662, de 10 de outubro de 1991

É responsabilidade do Conselho de Escola:

- I - deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola;
- II - Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
- III - Analisar e aprovar o Calendário Escolar no início de cada ano letivo;
- IV - Analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões;
- V - Acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e;
- VI - Mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.

Quem são os estudantes que participam do Conselho da sua escola?
Você tem acesso ao calendário de reuniões do Conselho da sua escola?
Já esteve presente em alguma reunião?

O que faz?

Quem participa?

Diretor da escola e Representante da Associação de moradores



Conselho de ciclo

O que é?

Segundo o Art. 24. da Portaria SME Nº 114/2010 (Regimento escolar do Município de Campinas), o Conselho de Ciclo é um colegiado responsável por:

1. Decidir as ações e os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de todos os estudantes durante e ao fim de cada semestre/ano letivo;
2. Promoção ou retenção dos estudantes ao fim de cada Ciclo.

Quem participa?



De acordo com o Art. 25. O Conselho de Ciclo visa à:

- I - avaliar o processo ensino aprendizagem de todos e de cada um dos alunos;
- II - avaliar o trabalho pedagógico realizado pela escola;
- III - propor ações para a efetiva aprendizagem de todos e de cada um dos alunos;
- IV - favorecer a integração curricular e o trabalho interdisciplinar.

O que faz?

Na sua escola, o representante de classe participa dos Conselhos de Ciclo?
Por que essa participação seria importante?

CPA

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é garantida pela Resolução SME Nº 05/2008 na cidade de Campinas-SP.

O que é?

Toda escola deve realizar uma “Avaliação Interna”, isto é, identificar quais são as principais necessidades e dificuldades da escola, a fim de planejar ações para sua melhoria. A CPA é o grupo de pessoas responsável por coordenar essa avaliação.

O Orientador Pedagógico da escola, mais ao menos 1 (um) representante de:

Quem PARTICIPA?



O que FAZ?

Segundo o Art. 31. da Resolução SME Nº 05/2008, são atribuições da CPA, entre outras:

- I - Realizar a autoavaliação da unidade educacional;
- II - Elaborar Plano de Trabalho composto, no mínimo, pelos seguintes elementos: a) as metas educacionais da unidade, inclusive as referentes ao desempenho escolar dos alunos; b) as ações e os recursos materiais e humanos necessários ao cumprimento das metas; c) as formas de acompanhamento das ações e dos resultados relativos às metas; d) as estratégias e as ações de avaliação do Projeto Pedagógico e os indicadores necessários ao acompanhamento das ações propostas.
- III - Elaborar relatórios anuais sobre o cumprimento das metas propostas;
- IV - Atualizar as ações para o cumprimento de cada meta proposta.

A AVALIAÇÃO E OS RELATÓRIOS DA CPA DEVEM SER DIVULGADOS A TODOS OS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR E INTEGRADOS AO PPP

Você já viu os relatórios da CPA da sua escola? Já respondeu algum questionário ou participou de alguma discussão para colaborar na avaliação da sua escola?

GRÊMIO ESTUDANTIL

GRÊMIO

O que é?

O Grêmio é um colegiado autônomo, garantido no Brasil todo pela Lei 7.398 de 1985, e trata-se da organização que representa os interesses dos estudantes na escola. É um espaço em que os estudantes podem criar inúmeras possibilidades de ação tanto na escola, quanto na comunidade.



ESTUDANTES

O grêmio é composto apenas por estudantes. No início de cada ano, devem ser organizadas as

Quem PARTICIPA?

CHAPAS (grupos de estudantes com interesses comuns), que organizarão e apresentarão suas propostas aos demais estudantes da escola. Assim, ocorre uma eleição, e a chapa vencedora pode exercer a gestão ao longo do ano letivo.

O que FAZ?

O GRÊMIO PODE ORGANIZAR ATIVIDADES DE INTERESSES DOS ESTUDANTES NAS ÁREAS DE:

CULTURA



Exemplos:
Sarau
Filmes
Concursos

ESPORTES



Exemplos:
Campeonatos
Interescolares
Mini-olimpíadas

SOCIAL



Exemplos:
Reciclagem
Campanhas
Arrumar a escola

POLÍTICA



Exemplos:
Debates
Palestras
Manifestações

COMUNICAÇÃO



Exemplos:
Jornal
Página no Facebook

Quanto mais organizado, responsável, comunicativo e disposto a ouvir e negociar com os demais estudantes e com a gestão, maiores serão as chances de o grêmio de ter sucesso em suas ações.

Sua escola já tem um grêmio?

Quem são os estudantes que fazem parte da atual chapa?

O que você gostaria que o grêmio fizesse na sua escola?

ALÉM DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS, DESTACAMOS DUAS OUTRAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO MUITO IMPORTANTES...



REPRESENTANTE DE SALA

Vamos supor que as salas de aula nas escolas públicas tenham de 20 a 45 alunos... Imagine se todos quiserem falar diretamente com a direção quando houver necessidade? Por isso, cada sala deverá ter seu REPRESENTANTE.

COMO ESCOLHER O REPRESENTANTE?

É DESEJÁVEL QUE O REPRESENTANTE TENHA ALGUMAS CARACTERÍSTICAS COMO SER UMA PESSOA: ÉTICA, ATIVA, QUE SAIBA OUVIR E DIALOGAR, GOSTE DE AJUDAR E SE IMPORTE COM A MELHORIA DA ESCOLA.

Os estudantes que estão dispostos a cumprir essas responsabilidades e têm o perfil para isso devem se candidatar, e a sala fará uma eleição, decidindo o estudante mais apropriado para representá-la.

Atenção! Escolher bem um representante pode trazer grandes melhorias para sua vida na escola!

professores e gestores da escola; 2. Apresente às autoridades da escola sugestões e reivindicações da turma (desde que não contrariem as regras da escola); 3. Participe das reuniões com a Gestão da escola quando convocados.

4. Informe a classe sobre o conteúdo das reuniões ou eventos de que participou; 5. Ajude a prevenir problemas na classe. 6. Seja exemplo para os colegas, cumprindo seus deveres como estudante.

Minha sala já tem um representante?

Quem seria a pessoa mais adequada para essa função?

CADA ESCOLA DECIDE QUAIS SÃO AS FUNÇÕES DOS REPRESENTANTES (ISSO DEVE ESTAR NO PPP). MAS, DE FORMA GERAL, ESPERA-SE QUE UM REPRESENTANTE DE SALA:

1. Seja o porta-voz dos colegas junto aos

ASSEMBLEIAS



ASSEMBLEIA -GERAL

O QUE É?

Uma assembleia geral é uma reunião de pessoas com poder deliberativo (quando se chama a escola toda para discutir uma questão específica).

QUEM PARTICIPA?

Podem participar todos os membros da comunidade escolar interessados na questão a ser discutida

O QUE FAZEM?

As assembleias gerais têm poder deliberativo e são importantes oportunidades para se discutir de forma democrática alguma questão que afeta toda a comunidade escolar.

* VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UMA ASSEMBLEIA GERAL EM SUA ESCOLA?
* SUA ESCOLA REALIZA ASSEMBLEIAS DE CLASSE?
* O QUE VOCÊ GOSTARIA DE DISCUTIR NUMA ASSEMBLEIA?

ASSEMBLEIA -DE CLASSE

Uma assembleia de classe é quando a turma se reúne para discutir e encaminhar questões que a afetam. Apesar de ser um instrumento muito útil, as escolas não são solicitadas a realizar assembleias por nenhuma lei específica.

Os estudantes, os professores que convidados para participar da discussão e/ou profissionais que atuam mediadores.

Podem colaborar com todos os colegiados que vimos até aqui. Os problemas levantados pelos estudantes e as propostas de encaminhamento apresentadas nas assembleias, podem, por exemplo, fazer parte da avaliação institucional realizada pela CPA, dar ideias para as ações do Grêmio estudantil e ser pauta de discussão no Conselho da escola. Apesar de não ter poder deliberativo (a não ser em casos que devem ser resolvidos pela própria turma), as assembleias podem encaminhar suas pautas para os órgãos que têm este poder.

Depois de tanta informação, nosso livreto vai chegando ao fim, mas a sua participação nos colegiados da sua escola está apenas começando! Tire suas dúvidas sobre o conteúdo deste livreto com os professores, orientador pedagógico e gestores.

Se sua escola tem psicólogos do Projeto ECOAR, todos estão disponíveis para discutir, tirar dúvidas e ajuda-los a organizar a participação dos estudantes!

Procure-nos!

Vamos juntos construir uma escola melhor!

Falo querendo entender, canto pra
espalhar o saber
E fazer você perceber que há sempre
um mundo, apesar de já começado
Há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado, um mundo
filho nosso
A nossa cara, um mundo que eu
disponho agora foi criado por mim
Euzim, pobre curumim, rico, franzino
e risonho
Sou milionário do sonho

Trecho de "Milionário do Sonho" (Emicida)





Grupo de Pesquisa:

Avaliação e Intervenção Psicossocial:
Prevenção Comunidade e Libertação Site:

<http://www.gep-inpsi.org>

PUC-Campinas

Centro de Ciências da Vida

Av. John Boyd Dunlop, s/n, Jardim

Ipaussurama - Campinas-SP

Telefone: 19.33436867

Anexo 6: Escala de Participação dos Estudantes



ESCALA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

NOME:	IDADE:
ENTREI NESTA ESCOLA NO _____ ANO	TURMA:

1) QUEM VOCÊ ACHA QUE DEVE DECIDIR... (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)	ESTUDANTES	PAIS/FAMÍLIA	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS	DIREÇÃO	PREFEITURA
...AS REGRAS DA ESCOLA						
...O QUE ACONTECE COM QUEM NÃO CUMPRE AS REGRAS						
...COMO RESOLVER OS PROBLEMAS DA SALA						
...COMO RESOLVER OS PROBLEMAS DA ESCOLA						
...QUAIS ATIVIDADES (OFICINAS, JOGOS, FESTAS) A ESCOLA VAI OFERECER						
...O QUE OS ESTUDANTES VÃO APRENDER						
...O MÉTODO DE ENSINO						
...COMO O DINHEIRO QUE A ESCOLA RECEBE DEVE SER GASTO						
...QUAIS PASSEIOS/VISITAS OS ESTUDANTES REALIZARÃO						
...QUAIS LANCHES SERÃO OFERECIDOS						
...QUAIS MELHORIAS A ESCOLA PRECISA						
...SOBRE O UNIFORME ESCOLAR						

2) CONHECIMENTO SOBRE ESPAÇOS PARTICIPATIVOS	PARTIPIO	CONHEÇO QUEM PARTICIPA	SÓ OUVI FALAR	EM MINHA ESCOLA NÃO HÁ	NÃO SEI O QUE É
CONSELHO DE ESCOLA					
CONSELHO DE CLASSE					
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA)					
GRÊMIO ESTUDANTIL					
ASSEMBLEIA DE CLASSE					
PLANEJAMENTO/AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO					

3) RESPONDA PENSANDO EM SUA ESCOLA:	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
OS PROFESSORES/DIRETORES DÃO IMPORTÂNCIA PARA O QUE OS ESTUDANTES DESSA ESCOLA PENSAM?				
OS PROFESSORES DISCUTEM COM MINHA SALA O QUE/COMO VAI SER ENSINADO?				
EU SOU CHAMADO PARA AJUDAR A ORGANIZAR FESTAS/EVENTOS/SARAU/JOGOS?				
EU AJUDO A PENSAR EM SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DA ESCOLA?				
EU AJUDO A PENSAR EM SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DA MINHA SALA?				
SINTO QUE OS PROBLEMAS SÃO RESOLVIDOS COM BASE NO DIÁLOGO?				
JÁ VÍ COISAS QUE OS ESTUDANTES PEDIRAM SEREM ATENDIDAS?				
QUANDO ALGO VAI MUDAR NA ESCOLA, PERGUNTAM MINHA OPINIÃO?				
AJUDEI A ELEGER O REPRESENTANTE DA MINHA SALA?				
OS PROFESSORES REPETEM A EXPLICAÇÃO QUANDO SOLICITO				
A ESCOLA ENSINA COISAS QUE ME AJUDAM A RESOLVER OS PROBLEMAS QUE VIVO (NO BAIRRO, POR EXEMPLO)?				

Anexo 7: Ata dos combinados de Assembleia de classe



COMBINADOS DA ASSEMBLEIA DE CLASSE 6ªA

ATITUDES QUE QUEREMOS	ATITUDES QUE <u>NÃO</u> QUEREMOS

Assinaturas:

Anexo 9: Exemplo de página do relatório – Atlas TI

Projeto: Diários de Campo - Doutorado

Relatório criado por Jac Meireles em 11/02/2019

Relatório de Códigos – Agrupado por: Grupos de Códigos

Todos (47) códigos

Ação da Psicologia

8 Códigos:

● Ampliação da consciência

Comentário: por Jac Meireles

Quando o profissional de Psicologia promove uma discussão que favorece a ampliação da consciência dos estudantes sobre os nexos dos problemas que enfrentam cotidianamente - situação política fora da escola

47 Citações:

5:6 Conseguimos colocar uma questão municipal, dando uma pequena lição sob..... (1026:1279) - D 5: DCe13

Conseguimos colocar uma questão municipal, dando uma pequena lição sobre terceirização (um dos alunos sabia o que era terceirização e explicou para a turma!). Foi muito rico conseguir deixar analoga a questão política da cidade com a realidade da escola.

9:5 No momento com menos alunos a assembleia passou a ser mais concisa e f..... (1176:1785) - D 9: DCe17

No momento com menos alunos a assembleia passou a ser mais concisa e foi possível fazer um diálogo com a sala e explicar a relação das questões políticas na falta das oficinas da escola. A partir desta reflexão foi possível abrir uma pergunta aos alunos sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA), elaborando o motivo deste espaço e o que ele pode trazer para a escola. O encaminhamento desta primeira assembleia foi a respeito da ocupação deste espaço pelos alunos. Cinco crianças levantaram a mão, indicando que queriam participar do espaço. Elas ficaram fazendo diversas perguntas curiosas sobre a reunião.

9:11 As cozinheiras tinham que usar aquilo o que tem para os pratos e que n..... (4041:4269) - D 9: DCe17

As cozinheiras tinham que usar aquilo o que tem para os pratos e que nem sempre era entregue o que era proposto pelo cardápio. Esse tema fez levantar uma suspeita a respeito de como a empresa terceirizada da alimentação funciona.

13:7 A única diferença do cardápio para o lanche real do dia foi o tipo de..... (3677:3910) - D 13: DCe21

A única diferença do cardápio para o lanche real do dia foi o tipo de fruta servido. Informamos os alunos sobre a questão política e de que é preciso ficar atento com as possíveis mudanças, que isso pode ser uma esquema de corrupção.

**13:9 Outra pauta que discutimos foi sobre os espaços extra curriculares, as.....
(4353:4515) - D 13: DCe21**

Outra pauta que discutimos foi sobre os espaços extra curriculares, as oficinas na escola. Debates os problemas federais e como poderíamos superar esse problema.

**29:7 Também discutimos acerca das oficinas que ocorriam na escola e que atu.....
(1767:2389) - D 29: DCg6**

Também discutimos acerca das oficinas que ocorriam na escola e que atualmente não existem. A psicóloga Jacqueline esclareceu aos estudantes que, embora muitas atividades tenham sido suspensas por falta de recursos para manter os oficinasineiros, é possível explorar alternativas que não gerem custos, por exemplo, contatando pessoas da comunidade que possam realizar as oficinas voluntariamente. A estudante Isabela, prontamente se lembrou de um morador da comunidade que poderia auxiliar com oficinas de artes, disse inclusive, que a participação dele é bastante ativa na escola e que um de seus filhos é aluno da instituição.

**39:28 Então perguntamos se xingar e fazer ameaças resolvia, e um aluno disse.....
(5002:5283) - D 39: DCd6**

Então perguntamos se xingar e fazer ameaças resolvia, e um aluno disse “depende, porque se você bate na pessoa, ela pode querer se vingar”. Então outros alunos diziam que xingar resolve, mas não sabiam contar situações em que tinha resolvido, porque geralmente xingam e não resolve.

**39:36 Eles disseram que elas não fazem nada, mesmo quando o professor as dei.....
(10465:11295) - D 39: DCd6**

Eles disseram que elas não fazem nada, mesmo quando o professor as deixa fazer o que querem. A aluna respondeu que não é muito legal, pois estando só em cinco meninas, não dá pra fazer um jogo de queimada interessante, por exemplo, por isso ficam desanimadas e acabam ficando paradas. Perguntamos se não teria como alternar os jogos e a sala respondeu que é democracia: a maioria gosta de futebol, então é futebol sempre. Perguntei o quão democrático é isso – eles sempre fazem o que querem e as meninas nunca. Então a discussão foi se desenvolvendo, os alunos demonstraram preocupação com as meninas por um lado – porque elas acabavam ficando com muitas faltas e notas baixas – e por outro se mostravam irritados, porque elas eram as únicas a não participar do futebol, e quando participavam não faziam nada – ou faziam gol contra

**40:15 Outras meninas também se queixaram das brincadeiras dos meninos, e per.....
(4158:4294) - D 40: DCd7**

Outras meninas também se queixaram das brincadeiras dos meninos, e perguntamos se eram apenas as meninas que sofriam com problemas assim.

**44:13 Toda esta explicação foi realizada no intuito de conscientizar a sala,.....
(2538:3058) - D 44: DCd11**

Toda esta explicação foi realizada no intuito de conscientizar a sala, que pareceu muito avessa à ideia de participar ou chamar os pais “que trabalham o dia todo”. Trouxeram coisas como “vou perder minha novela”, “minha casa é longe daqui”, “não quero ficar na escola à noite”, “não gosto de falar em público” e “vou ficar muito revoltado e com raiva”. Nenhum pai desta sala frequenta a CPA, e perguntamos como eles iriam reclamar de decisões que foram tomadas sem a participação deles. Esta pergunta não foi respondida.

Anexo 10: Análise das atas de combinados

CÓD.	Atitudes que queremos				Atitudes que não queremos			
	Organização	Relações entre participantes	Atitudes e participação	Outros	Organização	Relações entre participantes	Atitudes e participação	Outros
C16 7A	1. “Mexer no celular só quando terminar a atividade”	1. “Solidariedade”				1. “Praticar <i>bullying</i> ” 2. “Racismo” 3. “Vingança” 4. “Agregção [agressão]” 5. “ <i>Iritar</i> [irritar]”		
C16 7B		1. “Respeito” 2. “Amor ao próximo”	1. “Ouvir”			1. “Violência” 2. “ <i>Bullying</i> ” 3. “Racismo”		
C16 7C		1. “Mais respeito”				1. “Racismo” 2. “ <i>Bullying</i> ” 3. “Desrespeito”		
C16 8A	1. “Organização na hora de falar”	1. “União”	1. “Ter educação”			1. “Brigas”		

		2. “Ajudar o próximo”				2. “ <i>Bullying</i> ” 3. “ <i>Emplicância</i> [implicância] com o outro		
C16 8B	1. “O mediador sempre tem que ouvir os alunos”	1. “Sem zoação” 2. “Solidariedade”	1. “Prestar atenção em quem está falando”		1. “Não conversar sobre a explicação”	1. “Falta de respeito” 2. “Racismo”		
C16 8C	1. “Cada um guarda seu próprio celular”	1. “Amizade”	1. “Ter educação”	1. “Não beijar na escola” 2. “Não <i>mecher</i> [mexer] nas coisas dos outros”		1. “Brigas” 2. “Sem violência” 3. “Preconceito”		1. “Olhar para o caminho para não cair” 2. “Jogar bola na sala” 3. “Não tomar as coisas dos outros”
C16 9A		1. “ <u>Respeito</u> e atenção com o moderador” 2. “Queremos que o grupo seja entrosado”	1. “ <u>Respeito e atenção com o moderador</u> ” 2. “Queremos atenção quando o outro fala”		1. “Não ter conversa paralela” 2. “Não falar palavrão”	1. “Não rir quando o colega estiver falando sério”	1. “Não dormir nas assembleias”	
C16 9B	1. “Levantar a mão para falar”	1. “Amizade” 2. “Ajuda” 3. “Humildade” 4. “Respeito”				1. “Violência e agressão” 2. “Acusação” 3. “ <i>Bullying</i> ” 4. “Desrespeito”		
C16 9C		1. “Respeito”			1. “Falar todos juntos”	1. “Que acabe o respeito”		

		2. “Respeito uns com os outros”	1. “Levar a sério tudo o que for discutido na assembleia”		2. “Não atrapalhar no meio da conversa”	2. “Que zoem quando o colega falar” 3. “Não queremos <i>bullying</i> ”		
C17 6C		1. “Queremos respeitar a opinião do outro”	1. “Ouvir quando os outros falam” 2. Queremos estar <i>desposto</i> [dispostos] a dialogar” 3. “Queremos argumentar”			1. “Não queremos agressão física/verbal” 2. “Não queremos ficar <i>zoando</i> ” 3. “Não queremos brigas durante assembleia”		
C17 7A	1. “Falar sobre os problemas e não apontar as pessoas”	1. “ <u>Respeitar</u> e argumentar as outras ideias”	1. “Escutar quando o outro fala” 2. “Participar, discutir o tema” 3. “Respeitar e <u>argumentar as outras ideias</u> ”		1. “Não falar palavrão” 2. “Não mudar o assunto”	1. “Não zoar as ideias dos outros”		
C17 7B	1. “Moderar os palavrões” 2. “Esperar o outro falar” 3. “Fazer na quadra” 4. “Trazer um lanche para a assembleia”	1. “Não dar patada em quem estiver falando”	1. “Ouvir o que estiverem falando”			1. “Xingamentos” 2. “Ofensas” 3. “Jogar coisas nos outros”	1. “Mexer no celular”	1. “Ovada” 2. “Gravação só pra quem quiser”
C17 7C	1. “Levantar a mão para falar”	1. “Respeitar quem estiver falando”	1. “Serem ouvidos”		1. “Ser interrompido”	1. “Julgamentos”		1. “Roubo”

	2. “Objeto da fala”		2. “Não gritar”			2. “ <i>Bullying</i> ” 3. “Xingamentos” 4. “Críticas”		
C17 8A	1. “Para falar: levantar a mão e cada um falar na sua vez”	1. “Respeito”	1. “Educação” 2. “Compromisso”		1. “Interrupções” 2. “Barulho” 3. “Não citar nomes”	1. “Falta de respeito” 2. “Menos mentiras” 3. “Ser julgado” 4. “ <i>uuuhh</i> ”		
C17 8B	1. “Falar somente quem tiver objeto”	1. “Compreensão” 2. “Respeito”	1. “Participação” 2. “Fazer acordos”		1. “Conversas paralelas” 2. “Não falar palavrão”	1. “Brigas” 2. “Desrespeito” 3. “Não fazer ‘ <i>uuh</i> ’ (vaia)”		
C17 9A	1. “Respeitar: ouvir; <u>esperar a vez de falar;</u> respeitar as opiniões”	1. “ <u>Respeitar</u> : ouvir; esperar a vez de falar; <u>respeitar as opiniões</u> ” 2. “Empatia”	1. “Respeitar: <u>ouvir</u> ; esperar a vez de falar; respeitar as opiniões” 2. “Sugerir temas” 3. “Cumprir com o combinado”			1. “Ofensas” 2. “ <i>Bullying</i> ”		1. “ <i>Spoilers</i> ”
C17 9B		1. “Generosidade”	1. “Cumprir os encaminhamentos”			1. “Racismo”		1. “Furto”

	1. “Só falar quando estiver [com] o instrumento da fala”	2. “Respeitar opiniões”	2. “Ouvir o que os colegas falam”			2. “Briga” 3. “Acusação” 4. “Desrespeito”		2. “Drogas”
C17 9C	1. “Respeito: ser ouvido, <u>não falar ao mesmo tempo</u> ” 2. “Só falar na sua vez”	1. “Mais intimidade/laços” 2. “Respeitar a opinião dos outros”	1. “Participar” 2. “Reconhecer o erro” 3. “Sugerir temas aos representantes” 4. “Respeito: <u>ser ouvido, não falar ao mesmo tempo</u> ”			1. “Debochar dos colegas” 2. “Acusação” 3. “Ofensas”	1. “Ter vergonha”	
Total	19	30	29	2	13	54	3	9

Anexo 11: Protocolo de análise das atas de assembleias

	Ata		Tema		Pontos de Discussão	Encaminhamentos				
	CÓD.	Org. da ata	Coerência da ata	Tema	Relação com respostas da escala?	Descrição x análise	Menção a colegiados	Autorresponsabilização	Coletivo x individual	Curto x longo prazo
1	AT15-7A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes 2. Relação com professores	1. Não 2. Não <small>[problemas da sala; descumprir regras]</small>	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
2	AT15-7A-02	Ruim	Total	1. Relação com professores	Não <small>[problemas da sala]</small>	--	Não	Sim	Coletivo	Curto
3	AT15-7B-01	Satisfatória	Parcial	1. Intervalo e lanche [2. Espaços/ recursos da escola; 3. Relação entre estudantes; 4. Atividades extracurriculares]	Sim <small>[melhorias, atividades]</small>	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
4	AT15-7B-02	Ruim	Total	1. Atividades extracurriculares	Sim <small>[atividades]</small>	--	Sim	Não	Coletivo	Longo

5	AT15-7C-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
6	AT15-7C-02	Ruim	Parcial	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Não	--	--
7	AT15-8A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Descrição	Não	Sim	Individual	Curto
8	AT15-8A-02	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
9	AT15-8B-01	Ótima	Parcial	1. Relação entre estudantes 2. Relação com professores 3. Regras/organização	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
10	AT15-8B-02	Ótima	Total	1. Regras/organização 2. Intervalo e lanche	1. Não [problemas da sala] 2. Sim [lanche]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	1. Curto 2. Longo
11	AT15-8C-01	Ruim	Total	1. Aulas/currículo	Não [o que aprendem; método]	--	Não	Sim	Coletivo	Curto
12	AT15-8C-02	Ruim	Parcial	1. Intervalo e lanche	1, 2, 3. Não [problemas da escola]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Longo

			2. Regras/organização 3. Relação com professores 4. Segurança	4. Não [problemas da sala]						
13	AT15-9A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes 2. Relação com professores	1, 2. Não [problemas da sala]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Curto
14	AT15-9A-02	Ótima	Total	1. Intervalo e lanche 2. Atividades extracurriculares	1, 2. Sim [melhorias, atividades extra]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
15	AT15-9B-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
16	AT15-9B-02	Ótima	Total	1. Intervalo e lanche	Sim [lanche] Não [problemas escola]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	Longo
17	AT15-9C-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Descrição	Não	Sim	Individual	Curto
18	AT15-9C-02	Satisfatória	Total	1. Intervalo e lanche	Sim [lanche] Não [problemas escola]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
19	AT16-7A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas escola]	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
20	AT16-7B-01	Ótima	Total	1. Relação com professores	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Curto

21	AT16-7C-01	Ótima	Parcial	1. Relação com professores	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Curto
22	AT16-8A-01	Ótima	Total	1. Regras/organização 2. Espaços/recursos da escola	Não [problemas escola]	Descrição	Sim	Não	Coletivo	Longo
23	AT16-8A-02	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas escola]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
24	AT16-8B-01	Ótima	Total	1. Segurança	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Sim	Individual	Curto
25	AT16-8B-02	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Curto
26	AT16-8C-01	Satisfatória	Total	1. Espaços/recursos da escola	Sim [melhorias]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	Longo
27	AT16-8C-02	Ótima	Total	1. Regras/organização	Sim [regras]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
28	AT16-9A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
29	AT16-9B-01a	Ótima	Total	1. Intervalo e lanche 2. Regras/organização	1, 2 Não [problemas escola]	Análise	Sim	Sim	Coletivo	Longo
30	AT16-9B-01b	Ótima	Total	1. Aulas/currículo	Não [método]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
31	AT16-9C-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto

				[problemas escola]						
32	AT17-6C-01a	Ótima	Total	1. Regras/organização	1, 2 Sim	Análise	Sim	Sim	Coletivo	Longo
	AT17-6C-01b			2. Espaços/recursos da escola	[regras; melhorias]					
33	AT17-6C-02	Ótima	Total	1. Intervalo e lanche	Sim [lanche]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	Longo
34	AT17-7A-01a	Satisfatória	Total	1. Espaços/recursos da escola	Sim [melhorias]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	Longo
	AT17-7A-01b									
35	AT17-7A-02	Ótima	Total	1. Atividades extracurriculares	Sim [atividades extra]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Curto
36	AT17-7B-01	Satisfatória	Total	1. Regras/organização 2. Espaços/recursos da escola	1, 2 Sim [regras; melhorias]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Longo
37	AT17-7B-02a	Ótima	Parcial	1. Atividades extracurriculares	1 Sim [atividades extra]	Descrição	Sim	Sim	Coletivo	Longo
	AT17-7B-02b			2. Espaços/recursos da escola 3. Aulas/currículo	Não [currículo]					
38	AT17-7C-01	Ótima	Total	1. Atividades extracurriculares	Sim [atividades extra]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Curto
39	AT17-7C-02a	Ótima	Total	1. Espaços/recursos da escola	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
40	AT17-7C-02b	Ótima	Parcial	1. Espaços/recursos da escola	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Curto
41	AT17-8A-01	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problemas da sala]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto

42	AT17-8A-02a	Ótima	Parcial	1. Intervalo e lanche	Sim [lanche]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Longo
	AT17-8A-02b			2. Espaços/recursos da escola						
43	AT17-8B-01	Ótima	Total	1. Aulas/currículo 2. Relação com professores	1 Não [método, conteúdo] 2 Não [problema da sala]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
44	AT17-8B-02	Ótima	Total	1. Atividades extracurriculares	Sim [atividades extra]	Análise	Não	Sim	Coletivo	Curto
45	AT17-9A-01a	Ótima	Total	1. Intervalo e lanche	Sim [lanche]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
46	AT17-9A-01b	Ótima	Parcial	1. Espaços/recursos da escola	Não [problemas escola, método]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Longo
47	AT17-9A-02	Ótima	Parcial	1. Espaços/recursos da escola 2. Regras/organização	Sim [regras]	Análise	Não	Não	Coletivo	Longo
48	AT17-9B-01	Ótima	Parcial	1. Regras/organização 2. Relação entre estudantes	Sim [regras]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
49	AT17-9B-02	Ótima	Total	1. Relação entre estudantes	Não [problema da sala]	Análise	Não	Sim	Individual	Curto
50	AT17-9C-01	Ótima	Total	1. Espaços/recursos da escola	Não [problemas escola]	Descrição	Não	Não	Coletivo	Longo
51	AT17-9C-02	Ótima	Parcial	1. Aulas/currículo	Não [método, conteúdo]	Descrição	Não	Sim	Coletivo	Longo