

IZABELLA MENDES SANT'ANA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, TRABALHO
DOCENTE E EMANCIPAÇÃO: A RELAÇÃO PSICÓLOGO-
PROFESSOR EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2008

IZABELLA MENDES SANT'ANA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, TRABALHO
DOCENTE E EMANCIPAÇÃO: A RELAÇÃO PSICÓLOGO-
PROFESSOR EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia como Profissão e Ciência

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Sant'ana, Izabella Mendes
S232p Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-
professor em processo de construção / Izabella Mendes Sant'ana. - Campinas:
Puc-Campinas, 2008.
240p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências
da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Educação e Estado. 3. Política e educação. 4. Psicologia
social. 5. Escolas públicas. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica
de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós- Graduação em Psicologia. III. Título.

22ed. CDD - t370.15

IZABELLA MENDES SANT'ANA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, TRABALHO DOCENTE E
EMANCIPAÇÃO: A RELAÇÃO PSICÓLOGO-PROFESSOR EM
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Banca Examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Profa. Dra. Sonia Maria Rocha Sampaio

Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

Profa. Dra. Patrícia Vieira Trópia

Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

Campinas – SP

Fevereiro/ 2008

*Aos meus pais,
com alegria e amor.*

Ao meu amado e “grande” companheiro.

*Ao meu filho ou filha,
que virá ao mundo para trazer felicidade as nossas vidas.*

Pesquisar é produzir, é criar. E toda a criação é uma atividade estética. Pesquisar é, portanto, uma atividade estética criadora. Não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas cria novas imagens e ações, novos conceitos e explicações para realidade. E, criar não é um ato mágico, sequer tranquilo. É um complexo processo em que aspectos da realidade são deslocados de uma infinidade de possíveis... Combinados e reorganizados, surpreendendo muitas vezes o próprio autor em sua suposta fixidez e previsibilidade de saberes e fazeres.

Vygotsky

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos dadas a cada dia e pelo maravilhoso presente concedido no final deste percurso.

Especiais à Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, pela amizade, apoio, compromisso e pelas valiosas contribuições em minha formação profissional. Obrigada por me possibilitar ver o mundo por um outro ângulo e pelas palavras de incentivo em vários momentos de tristeza e de indignação no trabalho em campo.

Aos meus queridos pais Del Mary e Manoel, pelo amor e pelos ensinamentos ao longo da minha vida. Sinto muita falta de vocês.

Ao meu esposo Dário, pelo amor, apoio constante e pelas palavras sinceras que me fazem não ter medo de avançar...

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e por saberem compreender a minha ausência nos momentos mais difíceis e importantes.

As minhas queridas sobrinhas Carolina e Camila, pela alegria que trouxeram a nossa família.

Às amigas de toda a vida: Queila, Madalena, Silvia, Simone, Christianne e Aldenise, pelos momentos alegres e tristes que vivemos juntas!

A Adinete, amiga e parceira de estudos, pelo carinho e pela força que tem me dado ao longo desses últimos anos.

Às colegas Mara e Márcia, pelas conversas e pelo companheirismo.

Aos colegas Toninho, Fernando e Luiz, pelas brincadeiras e pela leitura crítica e sugestões em várias fases de produção desta pesquisa.

Aos demais membros do grupo de pesquisa: Thais, Carol, Camila, Leila, Neila e a todas as pessoas que tive o prazer de conviver durante os seis anos da pós-graduação na PUC Campinas.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas e ao Prof. Dr. Fernando González Rey, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação deste estudo.

Ao Prof. Dr. José Moysés Alves, pela amizade, estímulo e pelos ensinamentos no meu primeiro exercício de pesquisa, no qual dei os primeiros passos na construção da minha trajetória profissional.

Aos funcionários da PUC Campinas, pela gentileza e colaboração.

Às crianças da escola, pela alegria e carinho com que me recebiam e, principalmente, pelos exemplos de superação diante de uma realidade repleta de adversidades.

Aos participantes desta pesquisa, que me possibilitaram refletir sobre a minha prática e a todos que contribuíram para a realização deste estudo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro necessário para a concretização desta investigação.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DEPE: Departamento Pedagógico

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC: Ministério da Educação

NAED: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

PMC: Prefeitura Municipal de Campinas

P.P.P.: projeto político-pedagógico

SME: Secretaria Municipal de Educação

Sant'Ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 240 p.

Resumo

Este estudo visou conhecer como professores de uma escola pública de Ensino Fundamental percebiam sua atuação durante a efetivação de um projeto político-pedagógico pautado em uma perspectiva emancipadora de Educação e no processo de implementação de duas políticas educacionais (Escola de Nove Anos e Ampliação do horário escolar); conhecer a visão dos professores sobre as referidas políticas educacionais, identificar processos psicossociais, como alienação e fatalismo, e analisar a ação do psicólogo nesse contexto, a partir da adoção de referenciais da Psicologia Escolar e da Psicologia Social Comunitária. Foi realizada uma pesquisa participante, na qual um grupo de 10 professoras foi acompanhado em suas reuniões de trabalho docente ao longo de quatro semestres. Os procedimentos usados envolveram entrevistas individuais, consulta documental e registros em diários de campo. As informações obtidas indicaram a importância da participação dos educadores nas discussões sobre a implantação dessas políticas e de preparação prévia da escola diante das mudanças propostas; a existência de contradições entre a concepção de educação adotada e a prática realizada na escola; a presença de diferentes formas de alienação no trabalho docente e de participação das professoras (imobilismo, crítica e ação) frente aos problemas encontrados, além da existência de concepções divergentes de psicólogos e professores quanto à intervenção junto aos educandos. Embora a atuação do psicólogo estivesse voltada ao fortalecimento e ao desenvolvimento da conscientização dos educadores sobre as condições de opressão a que estavam submetidos, o grupo não avançou em direção à adoção da perspectiva emancipadora na prática docente e não reconheceu a sua força política como instrumento de mudança da realidade.

Palavras-chave: psicologia escolar, psicologia social comunitária, processos de emancipação, intervenção psicossocial, políticas educacionais

Sant'Ana, I. M. (2008). Political pedagogical project: educational work and emancipation: psychologist-teacher relationship in process of construction. Doctoral Thesis. Life Sciences Center. Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 240 p.

Abstract

The aim of this study is to verify: 1) how the teachers from an Elementary Public School perceived their practice during the development of a political pedagogical project based on an emancipatory conception of Education and during the implementation of two educational policies (Nine-year Elementary School and enlargement of the school schedule); 2) to know the teachers' opinions about the policy mentioned; 3) to identify psychosocial processes as alienation and fatalism; and 4) to analyze the psychologist's practice in this context from the School Psychology and Community Social Psychology references. The study was carried out on a group of ten teachers. These teachers were surveyed by the researcher in their meetings for four semesters. The investigation procedures were: individual interviews, analysis of documents, and field notes from a research diary. The results indicated the importance of the educators' participation in the discussions about the implementation of an educational policy and the preparation of the school for the proposed changes, the existence of contradictions between the adopted theory and practice carried out in school, the presence of different ways of alienation in the teachers' work and ways of the teachers' participation (immobilization, critical opinions and actions) concerning the problems, besides the existence of opposite opinions between the psychologists and the teachers about the intervention for students. Though the psychologist's practice was to strengthen the teachers and to develop their awareness about the oppressive conditions that they were submitted to, the group did not advance toward the adoption of emancipatory perspective in teachers' professional action and did not recognize their political potential to change the reality.

Keywords: school psychology, community social psychology, emancipatory process, psychosocial intervention, educational policies

Sant'Ana, I. M. (2008). Proyecto político pedagógico, trabajo docente y emancipación: la relación psicólogo-profesor en proceso de construcción. Tesis de Doctorado. Centro de Ciencias de la Vida. Pontificia Católica Universidad de Campinas, 240 p.

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo conocer cómo profesores de una escuela pública de Educación Básica percibían su actuación durante la realización de un proyecto político pedagógico fundamentado en una perspectiva emancipadora de la educación y durante el proceso de la implantación de las políticas educacionales (Escuela de Nueve Años y Ampliación del horario escolar), conocer la opinión de los educadores acerca de las políticas mencionadas, identificar procesos psicosociales de alienación y fatalismo y analizar la acción del psicólogo en este contexto a partir de los referenciales de la Psicología Escolar y de la Psicología Social Comunitaria. Se realizó una investigación participante, en la cual se acompañó a un grupo de diez profesoras en sus reuniones de trabajo durante cuatro semestres. Los procedimientos de investigación utilizados fueron: entrevistas individuales, análisis documental y registros en diarios de campo. Las informaciones obtenidas indican la importancia de la participación de los profesores en la discusión sobre la implantación de las políticas educacionales y de la preparación, con antelación, de la escuela ante los cambios propuestos, la existencia de contradicciones entre la concepción de educación elegida y la práctica realizada en la escuela, la presencia de diferentes formas de alienación en el trabajo docente y de participación de las profesoras (inmovilismo, crítica y acción) delante de los problemas, así como la existencia de concepciones distintas de psicólogos y educadores acerca de la intervención con estudiantes. A pesar de que la práctica del psicólogo estuvo relacionada con el fortalecimiento y con el desarrollo de la concientización de los profesores sobre las condiciones de opresión a que estaban sometidos, el grupo no avanzó para asumir la perspectiva emancipadora en su práctica profesional y no reconoció su fuerza política como un instrumento de cambio de la realidad.

Palabras-llave: psicología escolar, psicología social comunitaria, procesos de emancipación, intervención psicosocial, políticas educacionales

SUMÁRIO

Índice de Quadros.....	xi
Índice de Anexos.....	xii
Apresentação.....	1
Capítulo 1: Fundamentação teórica.....	9
1. A escola pública e as políticas educacionais.....	10
1.1. Contextualizando a escola pública brasileira.....	10
1.2. As políticas educacionais: diretrizes no âmbito federal e municipal.....	17
1.2.1. O Ensino Fundamental de Nove anos: diretrizes nacionais.....	17
1.2.2. O Ensino Fundamental de Nove anos e a política de ampliação da carga horária das escolas públicas: diretrizes municipais.....	25
2. Educação, emancipação e projeto político-pedagógico.....	31
2.1. Educação, práxis e emancipação.....	31
2.2. O projeto político-pedagógico na escola pública.....	38
3. Trabalho e alienação.....	44
3.1. Trabalho e trabalho do professor.....	44
3.2. Sentidos da atuação docente.....	58
4. Psicologia Escolar e Psicologia Social Comunitária: interfaces possíveis.....	64
4.1. Psicologia Social Comunitária: breve histórico e compromissos...	64
4.2. Psicologia e Educação: contextualização e perspectiva crítica.....	71
4.3. Psicologia Social Comunitária e Psicologia Escolar: interfaces possíveis.....	83
Objetivos.....	93
Capítulo 2: Método.....	94
1. Escolhas teórico-metodológicas.....	95
2. Contexto da pesquisa.....	101
- Caracterização da escola.....	101
- Caracterização dos participantes.....	108
3. A estrutura da pesquisa e a busca de informações.....	109

Capítulo 3: Resultados e Discussões.....	119
1. O projeto político-pedagógico da escola.....	120
2. Visão do professor acerca do exercício profissional.....	126
3. Conhecimento e inserção do professor na efetivação do projeto político-pedagógico.....	137
4. Opinião do professor sobre as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho docente.....	145
5. O desenvolvimento do p.p.p. e as formas de participação do grupo de professoras.....	158
6. A ação do psicólogo no contexto educativo-comunitário.....	190
Capítulo 4: Considerações finais.....	209
Referências.....	219
Anexos.....	235

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Configuração do grupo de professoras.....	108
Quadro 2. Distribuição dos diários de campo.....	112
Quadro 3. Síntese do processo de análise.....	116

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes.....	236
ANEXO 2 – Ficha de identificação para os professores.....	237
ANEXO 3 – Roteiro para entrevista com os professores.....	238
ANEXO 4 – Protocolo de análise dos diários de campo.....	239
ANEXO 5 – Protocolo de análise dos documentos.....	240

APRESENTAÇÃO

Este estudo visa trazer contribuições para o tema da atuação docente, abordando suas especificidades e desafios, em especial, diante da efetivação de um projeto político-pedagógico que apresenta uma concepção emancipadora de educação e frente às políticas educacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos de duração e a Ampliação de carga horária para os alunos, que foram implementadas na escola em que se realizou a pesquisa.

Apesar da crescente produção teórica da Psicologia Escolar sobre diversos aspectos do contexto educacional e das recentes discussões acerca da importância da psicologia ter um compromisso ético-político direcionado à transformação social, ainda há poucos estudos que focalizem o tema – as percepções, as formas de organização e de participação docente na construção do projeto político-pedagógico – especialmente a partir de uma visão de homem e de sociedade pautada no materialismo histórico-dialético.

Na literatura nacional em Psicologia Escolar e Educacional, vários estudos têm sido desenvolvidos a partir de diferentes enfoques e áreas de atuação, dentre os quais podemos destacar: a relação entre as políticas públicas, Educação e Psicologia Escolar (Guzzo, 1999; Machado, 2005; Asbahr, Viégas e Angelucci, 2006; Martínez, 2007); concepções de educadores sobre as políticas educacionais (Viégas, 2006; Sant’Ana, 2005, entre outros), o projeto político-pedagógico e a ação do psicólogo escolar (Martínez, 2003; Asbahr, 2005, 2006).

Diante desse quadro, entendemos que é importante que outras pesquisas sejam realizadas a partir da realidade brasileira, especificamente, abordando o contexto educacional e as práticas do profissional de psicologia que atua na área, com base nas concepções de Educação e de Psicologia Libertadora.

Guzzo (2005) analisa a escola no momento atual a partir das formulações sobre conscientização de Paulo Freire e libertação de Martín-Baró. A autora caracteriza a escola como um espaço de opressão e de violência, em que as relações sociais apresentam-se profundamente marcadas pelas contradições e desigualdades produzidas na sociedade capitalista. Discute ainda a necessidade do psicólogo buscar novas formas para atuar nessa realidade, assumindo uma posição ética e política em sua prática profissional que, de fato, possa contribuir

para movimentos de transformação social.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa participante em uma escola pública de ensino fundamental durante agosto de 2004 a junho de 2006, objetivando compreender como os professores percebiam sua atuação na construção de um projeto político-pedagógico pautado em uma perspectiva emancipadora e durante a implementação de duas políticas educacionais (Escola de Nove Anos e Ampliação de carga horária), a partir de referenciais teórico-práticos da Psicologia Escolar e da Psicologia Social comunitária comprometidos com princípios voltados à mudança social.

Este estudo insere-se no projeto “Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”,¹ especificamente na proposta de intervenção denominada “Vôo da águia: prevenindo problemas sócio-emocionais e promovendo saúde, e o problema de pesquisa aqui apresentado foi se configurando à medida que nos inserimos no contexto de uma escola e fomos conhecendo as relações existentes entre seus atores.

Ao longo de quatro semestres, a pesquisadora compôs a equipe de psicologia que esteve presente até duas vezes por semana nessa instituição de ensino.² O trabalho desenvolvido incluiu, dentre outras atividades, conversas com alunos, pais e professores, bem como participação em reuniões específicas de trabalho docente de 1ª a 4ª séries que em 2004 ocorriam quinzenalmente e que desde 2005 passaram a ocorrer semanalmente.

Nesses encontros, em especial, ouvimos relatos de professores sobre questões e conflitos que envolviam várias dimensões do cotidiano da escola, partindo dos freqüentemente assinalados problemas de aprendizagem e fracasso

¹ Este projeto era coordenado pela profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo e visava identificar os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças de comunidades de baixa renda, buscando favorecer a conscientização de crianças, pais, professores e profissionais acerca da realidade em que vivem, isto é, suas condições de vida, a fim de promover uma maior mobilização, participação dos indivíduos da comunidade mediante o fortalecimento das redes sociais de apoio. A intervenção foi feita em níveis individuais e coletivos, de acordo com a seguinte estrutura: ensino (através de grupos de estudo sobre desenvolvimento, educação, avaliação e prevenção e de supervisão das atividades de extensão), pesquisa (estudos envolvendo alunos, pais e educadores) e extensão (incluindo o projeto Vôo da Águia, que é uma proposta de intervenção do psicólogo no contexto educativo-comunitário, na qual alunos do último ano do curso de Psicologia realizam estágios em creches e escolas da rede pública, bem como a capacitação profissional de assistentes sociais e de psicólogos da rede municipal visando à discussão e à integração de ações no nível comunitário).

escolar a preocupações sobre indisciplina e violência. Em vários momentos foram expostas situações que demonstravam julgamentos preconceituosos e o desconhecimento dos docentes sobre a vida dos educandos, o que pode influenciar a relação professor-aluno e até mesmo interferir na história escolar das crianças, mediante a incorporação da sensação de fracasso.

Além disso, observamos a partir dos relatos dos docentes, a dificuldade desses profissionais de assumirem a perspectiva emancipadora da educação (entendida aqui como um processo que favorece a conscientização e a ação das pessoas a tornarem-se sujeitos de sua história), pois em diversos momentos foram evidenciados relatos e situações que apontavam resistência a mudanças e o desconhecimento do potencial político da ação do professor.

A partir dessas considerações, emergiram alguns questionamentos: Mas o que leva o professor a não adotar essa perspectiva em sua prática profissional? Que aspectos estão envolvidos na manutenção dessa forma de atuação? Que contradições encontram-se presentes na prática docente? E finalmente, como a psicologia escolar, associada à perspectiva da psicologia social comunitária, pode ajudar a refletir sobre esse processo?

É sabido que muitos fatores influenciam a má qualidade do ensino público oferecido, dentre os quais o sucateamento das instituições educacionais provocadas pela política neoliberal conduzida pelo governo, provocando o agravamento das já comprometidas condições de trabalho docente que tanto tem interferido na saúde, na prática e na implicação do professor em seu ofício de educar.

Aliadas às condições macro-sociais, também existem as condições micro-sociais (abrangendo características da formação profissional os sentidos atribuídos pelo professor a sua prática educativa) que permeiam a ação do educador e que, por conseguinte, tem influências em seu trabalho diário com os alunos. Contudo, é preciso chamar a atenção para o fato de que a escola deve cumprir a sua função social (que é a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade) permitindo assim que os membros dos segmentos populares possam se apropriar desse conhecimento e buscar, por meio da ação

² O serviço de psicologia atuante na escola era composto por psicólogos (alunos da pós-graduação da PUC Campinas), assistentes técnicos do projeto e por estudantes de psicologia do último ano da graduação.

política, transformações em sua realidade.

A esse respeito Saviani (1995: 66) afirma que

(...) o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Isso posto, defendemos a tese de que o professor é parte integrante do atual sistema social, político e econômico, também está submetido às condições de opressão, mas desenvolve seu trabalho de forma alienada durante a realização da proposta política-pedagógica da escola, não reconhecendo o potencial político de sua ação. A partir disso, acreditamos que o psicólogo pode atuar favorecendo o processo de conscientização do professor sobre essa realidade.

Mas o que se constitui como um trabalho alienado? A alienação apresenta-se como um obstáculo ao desenvolvimento do homem como ser histórico-social, assim

Através da alienação, a socialização do indivíduo singular surge aos seus olhos não como um processo de construção do seu corpo 'inorgânico', mas se lhe apresenta como uma barreira, como forças estranhas e hostis que estariam impedindo o seu desenvolvimento enquanto ser humano (Oliveira, 1996:17).

Oliveira (1996) ressalta a necessidade de se compreender a dinâmica desse processo contraditório visando identificar, na própria realidade, as possibilidades de superá-lo. Por isso torna-se necessário, segundo a autora, ter uma visão crítica e objetiva dessa realidade, de como *esta forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo a reprodução dessas relações de alienação e a exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação* (op. cit:19).

Desse modo, nota-se que na própria realidade alienada existem tendências e possibilidades para que o homem, de forma consciente, possa vir a utilizá-las sendo um sujeito transformador dentro de tais relações sociais.

Assim sendo, o trabalho educativo pode voltar-se para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, buscando superar as condições de alienação,

consolidando-se assim como um trabalho que visa promover um sujeito consciente de suas condições histórico-sociais.

Sobre a importância de se estudar o trabalho docente dando voz ao professor, Silva (1995: 28-29) assinala

Educadoras e educadores precisam, mais do que nunca, assumir uma identidade como trabalhadoras/es culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo às forças que certamente irão moldá-lo de acordo com os seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.

É por esta razão que entendemos que o professor precisa refletir sobre sua prática. É importante que esse profissional se perceba como parte de um sistema social, político e econômico amplo que produz e determina a realidade atual do sistema educacional, sendo isto aspecto fundamental quando se pensa nas dimensões estruturais e conjunturais que envolvem o trabalho educativo e nas possibilidades de resignificação e de mudança nas ações pedagógicas.

Freitas (2003) aponta outro aspecto relevante ao destacar a necessidade de se conhecer os fenômenos psicossociais e as condições de vida dos docentes em sua construção social como professores, que influenciam e produzem ora atitudes motivadas e persistentes, ora posturas apáticas, resistentes e sem perspectivas diante da realidade existente, isto a partir de um determinado tempo histórico e lugar social.

E qual seria, então, o papel da psicologia nesse processo? Consideramos que o profissional de psicologia pode atuar tendo em vista fazer avançar a consciência procurando desta forma contribuir para mudanças na dinâmica educacional. Além disso, ressaltamos que um dos elementos da atuação do psicólogo, sob a perspectiva libertadora e comprometida com as populações desprivilegiadas, seja a promoção de processos de emancipação individuais e coletivos.

Para isso, entendemos que o psicólogo deve estar junto a esses

profissionais, participando da rotina escolar e de encontros de trabalho docente visando favorecer a discussão e a reflexão acerca das práticas e dos conflitos verificados no cotidiano da escola. Esses momentos são essenciais, pois há troca de experiências entre os participantes e podem configurar-se como espaços em que o professor fale de suas percepções, emoções e das dificuldades na atuação docente.

O trabalho com educadores vem sendo uma constante em nossa prática profissional como psicóloga escolar e também foi tema de pesquisa da dissertação de mestrado realizada e defendida em 2003 na PUC-Campinas (Sant'Ana, 2005).

Ao longo de nossa experiência profissional temos acompanhado a ação de professores do Ensino Fundamental, atuando também junto a crianças e pais, levando em consideração as demandas e especificidades dos grupos envolvidos. Buscamos, então, privilegiar a atuação com grupos — ao invés de apenas trabalhar com estratégias individuais, assim como promover o desenvolvimento psicossocial das crianças e a melhoria das relações interpessoais na escola.

A partir dessas experiências, percebemos a necessidade de uma relação mais próxima do psicólogo escolar com a realidade social do educando, como por exemplo, o contexto familiar e comunitário visando construir uma visão mais abrangente sobre as diversas dimensões que influenciam o desenvolvimento infantil e o processo educativo, assim como de uma atuação comprometida com as populações menos favorecidas.

Martín-Baró (1996a; 1998; 2000) ressalta o compromisso político da Psicologia e a necessidade do psicólogo direcionar sua atuação aos problemas vivenciados pela maioria dos povos latino-americanos, buscando contribuir para o fortalecimento dos indivíduos e para modificações nas condições de opressão e de dominação a que as populações dos diversos países estão submetidas.

Sob esta ótica, a tarefa do psicólogo toma uma configuração mais ampla. Seu compromisso social se amplia uma vez que cabe a este profissional desenvolver suas ações tendo em vista à promoção de mudanças na escola e também na comunidade. Assim, entendemos que o principal objetivo da atuação do psicólogo, na perspectiva da educação libertadora e comprometida com as populações desprivilegiadas, seria o favorecimento da conscientização dos indivíduos sobre a realidade em que vivem a fim de que eles possam buscar

melhoria nas suas condições de vida.

Com base no que foi exposto e tendo como eixo uma pesquisa participante, interessava-nos primeiramente conhecer como os educadores percebiam a prática profissional no contexto de uma proposta pedagógica emancipadora e como se inseriam em sua construção. Contudo, ao longo de nossa intervenção, a escola passou a discutir e a se organizar para implantar as políticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental de Nove Anos e a ampliação da carga horária na rede municipal de ensino, o que nos levou a ampliar o nosso foco de estudo por considerarmos esse momento importante na efetivação do projeto político-pedagógico desta instituição.

Deste modo, nesta pesquisa também foram analisadas as percepções dos educadores sobre as referidas políticas e as formas de organização do trabalho e de participação docente diante as mudanças provocadas pela implementação das políticas educacionais no município em que foi realizado o estudo.

Tendo em vista atender estas finalidades, este trabalho apresenta quatro capítulos, sendo o primeiro - a fundamentação teórica - dividida em quatro partes, nas quais são abordados os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise e discussão das informações obtidas.

A primeira parte focaliza o tema da escola pública dentro de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, enfocando a educação no contexto da política neoliberal conduzida pelo governo e suas principais implicações para o sistema de ensino, bem como as políticas relativas ao Ensino Fundamental de nove anos - que está regulamentada pelo governo federal - e à política de ampliação de carga horária que estava em andamento na escola municipal em que foi realizada a pesquisa.

Na segunda parte são apresentadas as idéias de alguns autores, como Freire e Tonet, que discutem com base na visão do materialismo histórico, os conceitos e os propósitos da educação, práxis e emancipação humana. Também trata do projeto político-pedagógico (p.p.p.), no tocante aos seguintes aspectos: importância, regulamentação no sistema educacional brasileiro, conceituação, princípios norteadores, formas de organização e sua relação com a emancipação.

A terceira parte focaliza algumas reflexões sobre o trabalho enquanto intercâmbio do homem com a natureza e como atividade que nos caracteriza como seres humanos e, em especial, algumas características do trabalho do

professor. Em seguida, são destacados alguns estudos que enfocam os sentidos do trabalho para o professor e sua relação com o processo de construção do projeto político-pedagógico.

Na quarta parte é apresentado um breve histórico em relação à Psicologia Social Comunitária e à Psicologia Escolar e o desenvolvimento da perspectiva crítica em ambas as áreas. Em seguida, são feitas algumas aproximações entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Social Comunitária. Nessa parte também são focalizadas as possibilidades e os desafios da atuação do psicólogo em contextos educativos-comunitários.

No segundo capítulo são expostas as escolhas teórico-metodológicas do estudo, o contexto e a estrutura da pesquisa e o processo de busca das informações.

O terceiro capítulo apresenta a descrição e a análise dos resultados obtidos a partir dos diários de campo, das entrevistas com os participantes e da consulta documental.

O último capítulo aborda as possíveis conclusões do estudo e finalmente são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

*Capítulo 1: Fundamentação
teórica*

1. A escola pública e as políticas educacionais

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana.

Demerval Saviani

Esse capítulo tem como objetivo introduzir o tema da educação escolar a partir de dois tópicos principais: a apresentação do contexto histórico-social no qual a escola pública brasileira está inserida e das políticas educacionais produzidas no atual modelo econômico neoliberal.

No primeiro item contextualizamos a escola pública dentro do sistema da sociedade brasileira - marcada por profundas desigualdades sociais - visando destacar e discutir a educação no contexto da política neoliberal conduzida pelo governo e seus efeitos principais: a redução de investimentos na área, a descentralização, a precarização do trabalho docente e suas conseqüências no processo de ensino.

O segundo item é voltado especificamente para a apresentação das políticas relativas ao Ensino Fundamental de nove anos nos âmbitos federal e municipal e à ampliação de carga horária em escolas da rede pública que está em andamento no município em que foi realizada esta pesquisa, tendo em vista discutir algumas de suas características e implicações para os profissionais que atuam na educação.

1.1. Contextualizando a escola pública brasileira

A produção teórica sobre a escola pública é extensa e muitos estudiosos (Gentili, 1998; Oliveira, 2004, Akkari, 2001; Arelaro, 2005; Rodriguez, 2001; entre outros) têm tratado dos problemas (como por exemplo, precarização do ensino, evasão, repetência, investimentos em Educação), alguns deles crônicos do sistema educacional público.

Embora os dados oficiais apontem 94,3%³ das crianças brasileiras - em

³ Dado extraído do site do Ministério da Educação, página do INEP, censo de 2000 - www.edudatabrasil.inep.gov.br

idade escolar por volta dos sete anos - matriculadas na escola, o que diz respeito ao acesso à escolarização, é sabido que os problemas principalmente em relação às condições de permanência e à qualidade do ensino ofertado ainda persistem.

Dados contidos na Avaliação da Educação básica (INEP, 2005) mostram que as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e evasão) mais recentes ainda se assemelham às encontradas no início da década de 90. O abandono ainda é um problema bastante grave na primeira série do ensino fundamental afetando 9,1% dos alunos. Na quinta série chega 12,8% e na oitava série chega a 9,7%. Os dados também indicam que as regiões norte e nordeste, as mais pobres do país, ainda concentram as maiores taxas de reprovação (norte 15,1% e nordeste 15%) e abandono (norte 11,6% e nordeste 13,8%).

Euzébios Filho e Guzzo (2005) ao analisarem alguns indicadores educacionais do IBGE realizado em 2000⁴, em relação à evasão e à defasagem idade/série, apontam a relação existente entre as condições econômicas da população e os níveis educacionais dos diferentes segmentos sociais. Os autores destacam que os níveis de evasão e de defasagem idade/série parecem estar diretamente relacionados ao problema da desigualdade social, visto que os mais pobres são os mais afetados (evadem e repetem com maior frequência) porque muitas vezes necessitam complementar a renda familiar. Isso se reflete numa situação crítica de analfabetismo, o que contribui para a não inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e serve à lógica dominante, *pois mantém uma reserva de mercado e perpetua a divisão social do trabalho, diferenciando trabalho manual e intelectual* (Op. cit: 4).

Arelaro (2005) também destaca as disparidades existentes no tocante à permanência de alunos, especificamente, no Ensino Fundamental. Ao analisar alguns dados oficiais (com base nos dados referentes ao ano de 2003, disponíveis no site do MEC) essa autora salienta a desigualdade do número de alunos que entram no Ensino Fundamental e os que efetivamente o concluem. Esta desigualdade é evidenciada por uma diminuição crescente do número de alunos ao longo deste período de escolarização.

Outro aspecto importante que tem sido focalizado na literatura educacional refere-se às formas de exclusão existentes no interior das organizações

⁴ Disponível no site://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000.

escolares. A esse respeito, Gentili (2001) ressalta que a universalização do acesso à escolarização não se traduz em igualdade nas condições do ensino ofertado, uma vez que existe uma clara divisão na área educacional com *escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos* (Op.cit:37). Nessa perspectiva, as modalidades de discriminação não foram superadas, mas sim deslocadas para o interior das instituições educacionais. É o chamado *apartheid escolar*.⁵

Esse autor também destaca que as políticas neoliberais têm promovido a redução do investimento em áreas sociais como a Educação e, por conseguinte, há a dificuldade de manter ou melhorar a qualidade do ensino. Apesar das intensas reformas ocorridas no sistema educacional, em geral, o que se tem visto é que os graves problemas continuam e que essas reformas foram promulgadas sem a participação e a aprovação públicas.

Tais implicações decorrem da adesão ao modelo neoliberal⁶ num contexto de capitalismo globalizado, que tem como referência o liberalismo como doutrina econômico-política, a qual dá ênfase a valorização do individualismo e da competitividade e tem como princípios gerais a minimização da intervenção estatal na economia e a crescente descentralização do financiamento dos direitos ou bens públicos, tais como Saúde e Educação.⁷

Foi a partir dos anos 80 e, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a direcionar investimentos cada vez maiores em educação básica no Brasil e em outros países em desenvolvimento sob o véu da cooperação e da assistência, mas que na

⁵ Gentili (2001) usa essa expressão ao afirmar que apesar da diminuição dos índices de analfabetismo ainda existem 39 milhões de analfabetos na América Latina e que tais políticas, na verdade, reforçam mecanismos de segregação e ocultação sob a lógica da “exclusão includente” dos setores populares. O autor assinala que a exclusão é uma realidade no âmbito educacional e que para alterar esse quadro, torna-se necessário que as políticas governamentais atuem principalmente nos processos que geram a pobreza e as desigualdades sociais, ou seja, que atinjam o cerne da questão e não suas conseqüências ou efeitos.

⁶ O neoliberalismo originou-se após a Segunda Guerra Mundial na Europa e América do Norte, sob a égide do capitalismo. Tal modelo constituiu-se como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-estar. Para maiores informações ver Aderson (2000).

⁷ Uma análise detalhada sobre o desenvolvimento do neoliberalismo em relação à América Latina, especificamente a partir do Consenso de Washington, pode ser encontrada em Gentili (1998). O Consenso de Washington refere-se a um programa de reformas que foram realizadas pelos países em desenvolvimento, orientado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional desde a década de 80, que inclui dez tipos de reformas, dentre as quais frisamos: desregulação da economia, disciplina fiscal, reforma tributária e redefinição das prioridades de gastos públicos.

realidade visavam manter um rigoroso controle ideológico sobre esses países, por meio da definição de conteúdos e dos limites dos programas implementados, fortalecendo assim a hegemonia do sistema capitalista neoliberal (Gentili, 1998).

Para Soares (2001), a desestruturação do sistema neoliberal, no que se concerne às políticas sociais, se processa principalmente por três mecanismos: a *descentralização dos serviços*, que consiste na transferência de responsabilidade aos níveis locais de governo a oferta de serviços em condições precárias devido ao pouco investimento; a *privatização total ou parcial dos serviços*, o que provoca uma dualidade na forma de execução e na qualidade ofertada, pois isto depende de quanto o usuário pode pagar pelo serviço; e a *focalização*, que se configura num processo de discriminação, no qual o indivíduo necessita comprovar a situação de pobreza a fim de ter acesso aos serviços sociais básicos.

As conseqüências do processo de ajuste e de reestruturação neoliberal na educação têm sido apontadas e discutidas amplamente por diversos autores (Frigotto, 1995; Sader e Gentili, 2000; Gentili e colaboradores, 2004; Akkari, 2001; Rodriguez, 2001; Oliveira, 2005; Landini e Monfredini, 2005, Almeida e colaboradores, 2005; entre outros). As discussões e críticas envolvem diferentes aspectos que abordam desde o processo de mercantilização aos efeitos produzidos pelas políticas de financiamento e descentralização da educação para os educadores da rede pública e para a população em geral.

Na concepção do neoliberalismo, as políticas sociais – entre elas a educação - estão subordinadas a lógica da economia visando apoiar, respaldar e legitimar os programas de ajustes. A educação adquire o caráter de mercadoria, no qual o serviço educacional pode ser comprado e vendido segundo os interesses e necessidades dos indivíduos (Gentili, 1998).

Na perspectiva neoliberal, a crise de qualidade da escola é justificada pela incapacidade do Estado em gerenciar o sistema educacional. O monopólio estatal e o caráter público da educação tendem a produzir resultados ineficazes em virtude da falta de competitividade na esfera educacional. Isso posto, surge então, a necessidade de uma mudança significativa na administração, visto que é somente por meio das leis de mercado que os recursos podem ser eficientemente aplicados (Frigotto, 1995, Akkari, 2001).

O princípio da competição deve assim regular o sistema educacional a partir do estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade e da articulação e

subordinação do sistema escolar as demandas e interesses do mercado.⁸

Como estratégias para alcançar os objetivos do programa de ajustes, diversos países latinos, em especial o Brasil, passaram a realizar um intenso processo de descentralização de gestão e do financiamento⁹ do sistema educacional, o que implicou a transferência de funções e responsabilidades do âmbito federal para os estados e municípios. Os recursos públicos também passaram a ser repassados em níveis micro a fim de evitar a influência estatal.

No entanto, isto gerou uma série de dificuldades nas relações inter-governamentais no se refere ao financiamento e à qualidade da educação básica oferecida¹⁰, principalmente, em decorrência das desigualdades existentes nas diversas regiões do país.

Tal como assinala Akkari (2001: 176)

Esse processo de descentralização da educação constituiu-se, no Brasil, em um mecanismo vertical e pouco democrático. O Estado Federal delegou aos estados, às municipalidades, às ONGs e às comunidades locais a gestão da educação pública básica sem implementar um planejamento que permitiria um financiamento adequado em todas as regiões do país.

Como resultado, as enormes disparidades verificadas referentes ao financiamento da educação tendem a reforçar ainda mais as desigualdades entre estados, municípios e regiões.¹¹

⁸ Ver Gentili (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.

⁹ Rodriguez (2001) aborda a evolução da política de descentralização do Estado brasileiro após o período do regime militar e ressalta que o financiamento da educação pública tem sido pautado em duas lógicas: o aumento e a garantia dos recursos para a educação (em geral entre 20 a 30% do total da receita de impostos) e a descentralização do sistema tributário nacional a fim de revigorar o sistema federativo. O autor ressalta que os problemas encontrados também se relacionam às desigualdades regionais e discute criticamente as possibilidades e as contradições existentes envolvendo o FUNDEF (atual FUNDEB) no tocante à alocação e o ordenamento dos recursos entre as diversas instâncias governamentais. Destaca, ainda, a necessidade de uma maior participação e de vigilância dos Conselhos de acompanhamento e controle social (Cacs) quanto ao direcionamento dos gastos públicos em educação.

¹⁰ Watkins (*apud* Akkari, 2001) salienta que o Brasil tem atualmente o sistema de financiamento da educação básica mais descentralizado da América Latina sem, contudo, haver progresso notável na educação pública.

¹¹ Akkari (2001) apresenta um quadro do sistema educativo brasileiro, incluindo as redes pública e particular, abordando vários aspectos tais como: origem, público atendido e características principais. Neste artigo também são apresentados e discutidos dados sobre a formação de professores em duas regiões do país, média salarial dos educadores por região, entre outros, que indicam a existência de profundas disparidades entre as redes.

Associada ao processo de descentralização, pôs-se em prática, em contrapartida, uma forte política centralizadora pautada no desenvolvimento de programas de avaliação dos sistemas educacionais, que são controlados em suas fases de planejamento e implementação; no planejamento centralizado das propostas curriculares em nível nacional; bem como na implementação de programas voltados à formação de professores, visando à atualização dos educadores de acordo com o plano curricular nacional ¹² (Gentili, 1998).

Essa forma de regulação das políticas educacionais interfere na organização de todo o sistema escolar, pois atravessa vários níveis administrativos até chegar à escola.

Como consequência desse sistema, o cenário da educação brasileira apresenta uma realidade social com grandes disparidades e problemas: a) níveis altos de exclusão em todos os níveis de ensino especialmente na rede pública; b) concepção de educação concebida como mercadoria, e não como direito dos indivíduos, evidenciada na separação entre escolas públicas e particulares com diferentes níveis de qualidade de ensino; c) desvalorização do professor e precarização do trabalho docente; d) políticas que tentam mascarar o fracasso escolar de crianças e adolescentes; e) evasão escolar de jovens que precisam se inserir cada vez mais cedo no âmbito do trabalho, entre outros aspectos (Gentili, 1998; Oliveira, 2004; 2005; Almeida, 2005; Guzzo, Martínez & Campos, 2007; Euzébios Filho e Guzzo, 2005, entre outros).

Oliveira (2005) destaca que no Brasil e em alguns países da América Latina, como Argentina e Chile, podem ser percebidas consequências similares da nova regulação educacional sobre o trabalho educativo, a saber: a centralidade atribuída à administração escolar - na qual a escola é vista como núcleo do planejamento e de gestão; a regularidade e ampliação dos exames de avaliação, bem como mecanismos de gestão que valorizam a participação da comunidade e de conselhos consultivos.

Dentro desse cenário de reformas o professor é freqüentemente considerado como o agente responsável pelas mudanças nos contextos educativos, uma vez que sua ação está atrelada, diretamente, ao desempenho dos alunos, da escola e

¹² Essa política norteou a elaboração de vários documentos oficiais, como por exemplo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual são enfatizados aspectos como eficiência

do sistema educacional com um todo. Todavia, essas reformas também têm gerado modificações na identidade do professor que passa por um gradativo processo de desvalorização da profissão.

A esse respeito Oliveira (2004:769) ressalta

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além da sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores vêem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (...) Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

Diante dessa nova ordem mundial criada pela reestruturação do capitalismo realizada nas últimas décadas, é importante salientar que cada vez mais os profissionais da educação têm sofrido fortemente os efeitos das políticas educacionais, traduzidos principalmente pelo agravamento das condições de trabalho docente.¹³

No que concerne à situação de emprego no magistério tem-se evidenciado mudanças, em grande parte, impostas pelas políticas públicas oficiais, orientadas por organismos internacionais que, tem levado o professor a um processo de precarização e de perda do controle sobre o seu processo de trabalho, traduzidos pelo arrocho salarial, pelo aumento de contratos temporários nos sistemas públicos de ensino, pela perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, dentre outros aspectos (Oliveira, 2004).

Até aqui expusemos um breve cenário que situa a escola no contexto macro da política neoliberal que encontra-se atrelada aos interesses da economia

da escola, estabelecimento de objetivos educativos nacionais enfocando competências e habilidades a serem desenvolvidas por professores e alunos.

¹³ Voltaremos a abordar esse tema mais adiante quando analisarmos o trabalho e o sentido da atuação docente.

globalizada. É a partir desse contexto histórico-social que foram propostas as atuais políticas educacionais que são discutidas a seguir.

1.2. As políticas educacionais: diretrizes no âmbito federal e municipal

1.2.1. O Ensino Fundamental de nove anos: diretrizes nacionais

O Ensino Fundamental com nove anos de duração está previsto na Lei no. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) – e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), sendo que esta ampliação visa que todas as crianças de seis anos ¹⁴ sejam matriculadas na escola sem haver distinção de classe (Brasil/ 1º Relatório MEC, 2004).

Com base nessa política a educação infantil passa a atender crianças até cinco anos de idade (sendo creche para alunos até três anos e pré-escola para até cinco anos) e o ensino fundamental passa a incluir alunos até 14 anos, sendo distribuído da seguinte forma: cinco anos iniciais (abrangendo crianças de seis a dez anos) e quatro anos finais (para educandos de 11 a 14 anos) (Brasil/Resolução nº 3 CNE/CEB, 2005).¹⁵

A Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula de crianças com seis anos no Ensino Fundamental pela alteração dos Artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB. O inciso I, parágrafo 3, do artigo 87 desta Lei destaca que:

Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições, no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos de 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas; c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

¹⁴ Crianças que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo (Parecer MEC no. 18/2005).

¹⁵ Nesse documento é apresentado um quadro com possibilidades de organização do Ensino Fundamental de Nove Anos que podem ser criadas e implementadas pelos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação aponta a necessidade de *ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório (...) à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos*¹⁶ (Brasil, 2001). De acordo com o documento, o objetivo desta proposta é *oferecer maiores oportunidades no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade* (PNE/MEC, 2001). Tal ação requer planejamento e diretrizes norteadoras¹⁷ para o atendimento integral da criança em seus aspectos psicológicos, intelectuais, físicos e sociais, sendo garantida a qualidade.

A perspectiva de aumentar o número de anos do ensino obrigatório vem se consolidando historicamente no Brasil desde a década de 60 do século passado com a Lei 4.024, que estabeleceu a escolaridade de quatro anos e posteriormente em 1971, com a Lei 5.692, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para oito anos letivos. Mas foi a LDB que sinalizou a ampliação do ensino básico para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, e que se tornou meta da Educação pela Lei 10.172 a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (Alves, 2006, Duran, 2006).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou alguns documentos e relatórios¹⁸ que foram elaborados a partir de estudos, encontros e debates realizados com representantes de diversos sistemas educacionais de todo o país.¹⁹ Porém, apesar do discurso oficial ressaltar o caráter democrático de construção dessa política é sabido que a

¹⁶ Oliveira (2005) destaca que a obrigatoriedade tem se limitado ao Ensino Fundamental, uma vez que o atendimento à Educação Infantil em creches e pré-escola não tem o caráter compulsório e ao Ensino Médio é prevista somente a sua gradativa universalização. Além disso, a autora ressalta que mesmo o direito constitucionalmente adquirido não focalize nenhum limite de idade, garantindo a todos em qualquer fase da vida, no documento é dada prioridade a faixa etária dos sete a 14 anos, o que embora seja justificado pela existência de baixos recursos, se contrapõe a um direito prescrito na Constituição de 1988.

¹⁷ A LDB, em seu artigo 9º, preconiza que cabe ao MEC estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a Educação Básica.

¹⁸ Dentre os quais encontram-se os documentos Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, Primeiro, Segundo e Terceiro Relatórios do Programa, além das resoluções e pareceres do CNE/CEB, que podem ser encontrados no site do Ministério da Educação: www.mec.gov.br

¹⁹ Maiores informações sobre os objetivos e as discussões realizadas nos encontros regionais podem ser obtidas no Primeiro Relatório do Programa, disponível na página do MEC.

maioria dos educadores não foi consultada e não participou do processo de implementação.

A ampliação do Ensino Fundamental tem sido justificada pelo argumento de que tal ação permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.²⁰ Alguns autores, como Vasconcelos (2005) e Alves (2006), ressaltam ainda que o Brasil era o único país do mundo a ter uma escola regular que começava aos sete anos e que a política de ampliação é uma resposta tardia do governo a uma tendência mundial de ampliação do tempo escolar.

Alves (2006) reconhece que a ampliação não garante por si só a melhoria da qualidade do ensino ofertado, mas entende que essa proposta deve garantir que todas as crianças se apropriem da leitura, da escrita e do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade o que, segundo a autora, é fundamental para a conquista da cidadania. Destaca ainda que um maior tempo na escola só trará benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos se for acompanhada de mudanças efetivas no modo de organizar a ação educativa, isto é, *uma escola que seja mais comprometida com o conjunto da população escolar, partindo de uma concepção que incorpore as diferenças, concebendo-as como potencialidades do processo educativo* (Op. cit:8).

É importante que a escola se organize para atender às necessidades das crianças em seu processo de escolarização, mas é necessário considerar que como qualquer política pública, dentro de uma sociedade centrada nos moldes capitalistas, essa proposta não garante de fato que os direitos das crianças sejam respeitados, uma vez que a profunda desigualdade social existente em nosso país ainda se constitui como um enorme obstáculo à dignidade da vida humana.

Também vale lembrar que essa política está em consonância com os princípios proclamados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e encontra-se inserida dentro do contexto de reformas neoliberais conduzidas pelo governo, que tem o apoio financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial, conforme foi exposto anteriormente. Assim, encontra-se inserida dentro de um modelo ideológico e político atrelado aos interesses das classes dominantes.

²⁰ Dados do IBGE (2000) apontam que 81,7% das crianças de seis anos já estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental, o que reforça o propósito da ampliação deste nível de ensino.

Arelaro (2005) discute as contradições existentes no processo de regulamentação da política de Ensino Fundamental de Nove Anos e ressalta algumas questões importantes para a compreensão do tema. A primeira refere-se à possibilidade e/ou conveniência deste ensino começar aos seis anos de idade, o que segundo a autora pode estar ligado ao interesse do governo em atender as metas impostas pelos organismos internacionais, se responsabilizando apenas por este ano inicial e deixando a cargo das comunidades e municípios os demais anos da educação infantil. Outro ponto abordado pela autora atenta para o fato desta lei ter pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF (atual FUNDEB) com as crianças menores, beneficiando municípios que têm dificuldade de ampliar a rede de atendimento de creches e pré-escolas, o que poderia contribuir para a ocorrência de situações de atendimento a crianças matriculadas na educação infantil de forma disfarçada de ensino fundamental.

A efetivação do Ensino Fundamental de nove anos exige a realização de uma série de ajustes nas redes e nas instituições escolares em relação a vários aspectos como: currículo, proposta pedagógica, reorganização do espaço físico, materiais didáticos, bem como recursos financeiros, acompanhamento e avaliação nos diferentes níveis de gestão.

A esse respeito Duran (2006) destaca que o ensino fundamental de nove anos requer uma ruptura com as formas tradicionais de organização do trabalho educativo, *já que significa alterar a estrutura da escola, pois isto implica trazer à tona a dicotomia entre o ensino fundamental e a educação infantil* (Op. cit.:344).

Quanto aos aspectos administrativos, os documentos oficiais indicam que cada sistema de ensino, organizados pelos estados e municípios, tem liberdade e competência para construir, com a própria comunidade escolar, seu plano de ampliação do Ensino Fundamental.

No que concerne às implicações administrativas para a ampliação do Ensino Fundamental, conforme exposto no 3º Relatório do MEC (Brasil, 2006:7), torna-se necessário:

- reorganizar o ensino fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;

- planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação de espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB;
- providenciar a normatização legal no Conselho de Educação.

Além disso, são mencionadas as seguintes necessidades: o estabelecimento de políticas de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio; a revisão da proposta pedagógica das secretarias de educação; a revisão do projeto pedagógico da escola; e o acompanhamento e a participação das discussões junto ao Conselho Nacional de Educação acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos.

Em relação ao processo de normatização, o Ministério da Educação orienta que o município que pretende ampliar o ensino fundamental precisa primeiramente saber se está vinculado ao sistema estadual ou municipal de Educação. No primeiro caso, o município deve apresentar ao Conselho Estadual de Educação a sua proposta de ampliação do referido nível de ensino para a devida normatização. Estando ligado ao sistema municipal, cabe ao município interessado seguir as normas do Conselho Municipal de Educação, que realizará os procedimentos necessários a fim de normatizar a proposta de ensino.

No que se refere aos recursos financeiros para a implantação dessa política, foi definido que estes serão disponibilizados às Secretarias de Educação pelo Plano de Trabalho Anual (PTA), sendo que a liberação dos mesmos dependerá da análise e aprovação das propostas apresentadas, dentro dos padrões previamente definidos. Os estados e municípios também podem receber recursos do FUNDEF (atual FUNDEB) para os gastos referentes à manutenção das turmas de alunos ingressantes com seis anos de idade (Brasil/3º Relatório MEC, 2006).

Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos no ensino fundamental, é recomendado que, ao invés de ser realizada uma adequação dos mesmos, seja elaborada uma nova proposta curricular coerente com as especificidades tanto das crianças de seis anos como para as maiores dos demais anos iniciais deste nível de ensino. Nesse sentido, os sistemas educacionais devem atender as crianças de seis anos, sendo que *os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da*

Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (Brasil/1º Relatório MEC, 2004: 2).

De acordo com o referido Relatório

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (...) É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos contribui significativamente para que os educandos aprendam mais. (...) O cuidado na seqüência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (Brasil, MEC, 2004:17).

No tocante à organização do trabalho pedagógico, esse documento recomenda que as escolas que apresentam uma organização seriada não transformem esse um ano a mais em uma série, com aspectos e características da primeira série – que enfatizam a alfabetização e o letramento, mas sim que sejam construídos projetos pedagógicos e definidas estratégias que possibilitem maior flexibilização de tempos, visando favorecer o desenvolvimento das crianças, como abordamos anteriormente. Apesar de apontar a necessidade da comunidade escolar definir linhas e ação coletiva nas escolas, o referido documento não apresenta orientações mais claras acerca da reorganização dos sistemas e espaços educativos.

Tais informações somente foram apresentadas recentemente, em 2006, no documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade*, no qual são apresentados artigos, fornecidas orientações e sugestões sobre o trabalho pedagógico que visam subsidiar a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao analisarmos as publicações oficiais, incluindo as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, pudemos observar que existem lacunas e modificações acerca das recomendações para a ampliação do Ensino Fundamental. Como exemplo disso, podemos citar que é apenas no Terceiro Relatório do Programa que são explicitados os critérios e as

recomendações referentes à matrícula das crianças de seis anos de idade ²¹ no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Isto possivelmente gerou dúvidas aos vários sistemas educacionais.

Desse modo, fica evidente que tais documentos foram produzidos a partir das demandas e questionamentos dos sistemas de ensino, conforme foram sendo realizados seminários e encontros regionais, nos quais foram discutidos aspectos sobre a efetivação desta política educacional, não havendo, portanto, uma consulta pública prévia em seu processo de construção.²²

Outro aspecto a ser mencionado é que mesmo tal política estando prevista desde a LDB em 1996 e, posteriormente com o PNE, é somente a partir de 2004 que começaram a ser apresentadas - de forma mais clara - as recomendações oficiais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, como pode ser observado nas datas das publicações do Conselho Nacional de Educação.

Posição semelhante é apresentada por Duran (2006) que, ao examinar alguns argumentos levantados a partir de uma consulta a jornais e revistas sobre a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, identificou que grande parte dos professores e especialistas em educação destacou a ausência de uma proposta pedagógica clara nos documentos oficiais. Essa autora também assinala que o ensino fundamental de nove anos vem cumprir com a responsabilidade social de incluir as crianças de camadas mais pobres da população que estavam fora da escola.²³

Outro aspecto a ser considerado é que o prazo para a efetivação dessa política vai até 2010, conforme estabelece o Art. 5º da Lei 11.274/1006: *Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar*

²¹ No parecer nº 6/2005, na parte que trata das normas da implantação progressiva do Ensino Fundamental com duração de nove anos, está prescrito que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições de matrícula de crianças de 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (op. cit:10). Posteriormente, no 3º Relatório MEC (2006) são apresentadas várias condições para a matrícula desses educandos.

²² Vários estudos (Oliveira 2005; Arelaro, 2005; Sant’Ana, 2005, entre outros) indicam que as políticas públicas em educação têm sido implementadas sem que haja uma discussão prévia com professores e gestores das instituições de ensino, o que tem produzido diversas dificuldades operacionais.

²³ Dados do censo do IBGE (IBGE,2000) evidenciam que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola: 38,9% na Educação infantil, 13,6% em classes de alfabetização e 29,6% no ensino fundamental. Nota-se que a escolarização da criança de seis anos está mal distribuída no Brasil, pois as zonas urbanas concentram um número maior de crianças de seis anos na escola, majoritariamente entre as classes média e alta.

a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Entretanto, tal regulamentação parece estar longe de se concretizar na prática, pois de acordo com os dados do Parecer nº. 6 CNE/CEB (2005) embora a proposta de implantação esteja avançando, gradativamente, nos estados e municípios brasileiros, observamos que este processo ainda mostra-se lento, especialmente nas regiões mais carentes do país.

Dados mais recentes (INEP/MEC, 2005) apontam uma distribuição bastante desigual sobre o número de matrículas no ensino fundamental de nove anos, ocorrendo em vários estados, matrículas de alunos apenas nos sistemas municipais de ensino (principalmente na região norte, nordeste e sul). Essas informações parecem indicar que está ocorrendo uma ampliação progressiva dessa política nos diferentes sistemas de ensino do país.

O parecer citado também expõe algumas dificuldades no processo de implantação, a saber

A organização da educação do Ensino Fundamental com a duração de nove anos tem provocado alguns impactos nos sistemas de coleta de dados e de avaliação da educação básica (SAEB), gerando dificuldades na correspondência entre os dois modelos – de 8 e de 9 anos de duração. Tal dificuldade aparece, por exemplo no caso da migração de alunos quando essa se dá entre um modelo e outro (Parecer no. 6 CNE/CEB, 2005:7).

Diante desse quadro, pode-se dizer que para que a política de Ensino Fundamental de nove anos seja amplamente implementada, torna-se necessário um esforço conjunto dos órgãos oficiais competentes, do MEC por meio do Conselho Nacional de Educação e de todos os sistemas de ensino, envolvendo desde as secretarias de educação até as instituições escolares na tentativa de viabilizar as diretrizes nacionais, buscando atender as especificidades das crianças de seis anos de idade sem, contudo, desconsiderar as necessidades dos educandos dos demais anos do ensino fundamental.

1.2.2. O Ensino Fundamental de Nove anos e a política de ampliação da carga horária das escolas públicas: diretrizes municipais

O município de Campinas foi sede de um dos sete encontros regionais ocorridos em 2004 para discussão sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, encontros estes promovidos pelo MEC, a fim de discutir com os sistemas interessados na ampliação.

Desde então, a Secretaria Municipal de Educação tem se mobilizado para construir o plano de implantação desta política no âmbito da rede pública municipal.²⁴

No *Parecer sobre o Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Campinas*, elaborado pelos supervisores do ensino do município em novembro de 2005, é ressaltado que tal política configura-se como uma diretriz desta Secretaria Municipal de Educação anterior à exigência legal e que requer um conjunto de condições para se efetivar, dentre as quais algumas já são realidade na rede em questão. São elas:

- Uma organização que privilegia, de maneira significativa, tempos/espacos coletivos e individuais, que fazem parte da jornada remunerada dos profissionais de educação, apontando a ocorrência da valorização profissional mediante a uma remuneração superior quando comparada as demais redes públicas;
- Um conjunto de profissionais com formação em nível superior, aprovados em concursos e com possibilidade de formação continuada na própria rede ou em outros espaços;
- Um número de vagas suficiente na rede municipal para atender as crianças ingressantes no ensino fundamental em 2006, de acordo com informações da Coordenadoria de Educação Básica/SME, embora aponte a existência de desproporcionalidade de vagas entre as micro-regiões do município.

²⁴ Informações obtidas junto ao Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação, contidas no diário de campo da pesquisadora.

Como condições e providências ainda pendentes para o propósito de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, foram apresentadas as seguintes:

- A necessidade do currículo e da avaliação serem objeto de estudo e proposição;
- A garantia de formação pela SME dos profissionais que trabalharão na escola de nove anos;
- A necessidade de adequação de equipamentos, recursos pedagógicos e de alimentação, além de espaços recreativos visando atender as crianças de seis anos.

Cabe salientar que a SME definiu o ano de 2006 para o início dessa implantação nas escolas públicas municipais. No ano anterior foram delimitadas as condições de matrícula por idade, como segue: *crianças com seis anos completos, nascidas em 1999, freqüentarão necessariamente a escola de nove anos, enquanto que as crianças com sete anos completos e/ou a completar 7 anos até 28 de fevereiro de 2006, poderão freqüentar o ensino fundamental de oito anos* (SME, 2005:3), considerando a administração da convivência dos dois planos curriculares de oito e de nove anos.

A proposta da SME também incluiu a introdução do ciclo ²⁵ inicial de alfabetização que estava vinculada à necessidade de uma mudança na lógica de seriação e que implica dentre vários aspectos: novas formas de trabalho pedagógico, de gestão, do currículo, dos espaços/tempos e do processo ensino-aprendizagem. No parecer anteriormente citado, é apresentada uma proposta de enturmação que abrange turmas divididas por idade (seis, sete e oito anos) com no máximo de 20 alunos ²⁶, com a indicação da possibilidade da formação de turmas de seis e sete anos para o ano de transição (2006). Além disso, são apresentadas várias recomendações sobre a jornada de professores que atuarão nas turmas de ciclo (de no mínimo 36 horas), bem como acerca das novas formas de avaliação.

²⁵ A proposta de organização de ciclos tem sido amplamente discutida no meio educacional. Maiores informações podem ser obtidas em Freitas (2002, 2004), Vasconcelos (2002), dentre outros autores.

²⁶ Considerando o contexto de oferta de vagas no qual a escola está inserida.

Outro aspecto ressaltado como desafio para a rede municipal no processo de implementação dessa política é a constituição, segundo sugestão de profissionais de educação, de um grupo de trabalho com os professores que atuarão com alunos de seis anos a fim de dar suporte e avaliar o andamento das atividades, bem como recuperar os conceitos de alfabetização e letramento (SME, Boletim DEPE julho/2005).

Para atender essa demanda foi criada uma frente de trabalho denominada *Organização Didática da Escola*, que é coordenada pelo DEPE e da qual participam os coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação (SME, Comunicado SME/DEPE nº 13/ 2005).

Esse documento oficial também aponta para a existência de problemas na aceitação pelos profissionais de educação da proposta de implantação dos ciclos. Nele é evidenciada uma posição firme da Secretaria Municipal de Educação na defesa da organização dos ciclos, segundo a qual:

A proposta de superar a seriação não decorre do pensamento pedagógico como pode parecer; é fruto da falência da escola seriada, com saberes bem delineados em cada etapa da vida escolar, construído historicamente e proposto de forma acabada por Comenius no século XVII. Essa falência ocorre pelos movimentos vividos na sociedade brasileira nas últimas décadas: a entrada maciça na escola das crianças das classes populares, (...) o desemprego generalizado que desestrutura a vida das pessoas e os leva a caminhos não planejados, e as muitas outras mazelas de uma sociedade excludente. Esta realidade alterou a organização da escola, configurada para outros tempos e para outra classe social (Comunicado DEPE/SME:4).

Cabe salientar que as diretrizes municipais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos só foram estabelecidas oficialmente em novembro de 2006, ou seja, onze meses após o início da efetivação desta política no município (SME, Resolução nº 7/2006). Dentre os principais pontos deste documento destacamos:

- A organização do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas municipais adotará a nomenclatura anos iniciais (para alunos com faixa etária de seis a 10 anos) e anos finais (para alunos de faixa etária de 11 a 14 anos);

- O Ensino Fundamental de Nove Anos será organizado em um ciclo de alfabetização de três anos sendo seguido de seis séries consecutivas a partir da 3ª série;
- As unidades educacionais devem garantir uma jornada de quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar, totalizando um mínimo de 800 horas e 200 dias letivos;
- A equipe gestora e os docentes da unidade educacional devem buscar formas de viabilizar um trabalho interdisciplinar nos espaços e tempos de trabalho coletivo.

Por fim, faz-se necessário destacar que, embora as diretrizes sinalizem uma participação democrática das escolas no processo de implantação dessa política, observamos que as determinações são impostas sem que haja uma discussão ampla com os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

- A ampliação da carga horária nas escolas municipais em Campinas

No que concerne à reorganização do tempo escolar, a SME optou, pautada no artigo 23 da LDB,²⁷ pelo aumento de uma hora no tempo escolar diário (de quatro para cinco horas) por crer em *uma nova estrutura de organização voltada a oportunizar maior possibilidade de aprendizado e desenvolvimento e, com isso, alcançar uma melhoria na qualidade social do educando* (SME, Boletim DEPE/SME agosto/2005).

Essa medida foi realizada em caráter experimental em 12 escolas públicas em 2006 - dentre as quais a escola no qual esse estudo foi realizado - que apresentam dois turnos diários (concomitantemente ao ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos) com o objetivo de oferecer às crianças um tempo maior de vivência e convivência no espaço escolar.

Como desafios postos pelo referido documento, em agosto de 2005, foram descritos: a diminuição de um período nas escolas com três períodos diurnos e a

²⁷ Art. 23 - "A Educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

organização das escolas em que já existiam dois períodos a fim de implementar o aumento da jornada para cinco horas no ano seguinte.

Tendo em vista organizar as escolas para esta finalidade, a SME recomendou que o debate pedagógico algumas considerasse algumas problematizações e indagações acerca dos seguintes pontos:

a) currículo – formas de proceder a organização que possibilite o acesso a todas as crianças aos diferentes dimensões da formação humana (incluindo aspectos cognitivos, artísticos, lúdicos, culturais e éticos);

b) alimentação – maneiras de organizar o tempo para alimentação escolar visto que as crianças passarão cinco horas diárias nesse contexto;

c) recreio – necessidade de atentar para esse momento como um espaço de socialização, do lúdico e do brincar sem que haja prejuízo do tempo formal, no qual há a sistematização dos conteúdos curriculares;

d) reorganização dos tempos de estudo docente - voltados também para processos de investigação e de pesquisa de novas formas de aprendizagem e de trabalho pedagógico;

e) distribuição dos horários de atendimento individualizado – de forma a assumir um caráter mais coletivo;

f) discussão com a comunidade – em relação às propostas de ampliação do ensino fundamental e do tempo escolar;

g) fragmentação do tempo docente – diante da existência de vários momentos delimitados do trabalho docente dentro do projeto pedagógico, entre outros. Tais indagações visavam propiciar momentos de discussão e de reflexão que pudessem favorecer a construção de um trabalho coletivo e solidário, com a melhoria da qualidade da formação dos educandos e dos educadores (SME, Boletim DEPE/SME agosto/2005).

Algumas recomendações relativas a esses aspectos foram feitas num documento posterior, datado de novembro de 2005, no qual a SME, também ressalta:

- A indicação das escolas sobre várias áreas a serem trabalhadas nesse aumento de jornada, tais como: música, dança, informática e línguas;
- Estabelece as horas de aula com os alunos e a distribuição dos minutos entre as disciplinas;

- Aponta a necessidade de revisão dos tempos das aulas de forma diferente do modelo tradicional;
- Define as formas de atuação do professor contínuo (auxiliar); e
- Enfatiza a necessidade da equipe gestora acompanhar e apoiar o trabalho docente, sinalizando se este não estiver direcionado aos objetivos propostos.

A SME também reconhece a existência de problemas na efetivação ao mencionar que *há muito o que fazer; acertos e erros fazem parte de um processo de participação de todos os profissionais na construção de uma escola que avance na qualidade da Educação* (SME, Comunicado DEPE/SME nº 13/2005: 4).

Por fim, torna-se relevante mencionar que a política de ampliação da carga horária, devido a alguns problemas de ordem política e trabalhista, não teve continuidade no município e foi finalizada nesse mesmo ano nas escolas em que estava em processo de experimentação.

2. Educação, emancipação e projeto político-pedagógico

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

O presente capítulo visa apresentar alguns pressupostos essenciais para a compreensão da ação político-pedagógica a partir da perspectiva da mudança social.

No primeiro item são expostas as idéias de alguns autores com base na visão do materialismo histórico, que discutem os propósitos da educação, práxis e emancipação humana, bem como são destacados os requisitos necessários para a realização da atividade educativa emancipadora.

O segundo item aborda e discute o projeto político-pedagógico (p.p.p.), no tocante aos seguintes aspectos: importância, regulamentação no sistema educacional brasileiro, conceituação, princípios norteadores, formas de organização e sua relação com a transformação social.

2.1. Educação, práxis e emancipação

Existem múltiplos olhares para abordar a temática da educação. Partimos do pressuposto que a educação compreende um processo de formação humana bem mais amplo, pois não se restringe à escola e à instrução (Enguita, 1993).

Neste estudo baseamos nossa compreensão da Educação a partir de autores que seguem a perspectiva marxista como IvoTonet, Mariano Enguita e Paulo Freire.

Para Tonet (2005), a educação numa sociedade dividida em classes está sempre determinada pelos interesses das classes dominantes visando à manutenção da ordem social. No entanto, na educação também coexistem movimentos antagônicos que lutam permanentemente, mesmo estando a hegemonia sempre nas mãos das classes dominantes. Essa luta se dá em

diversos campos (idéias, conteúdos, programas e métodos), sendo que a proposta de educação emancipadora não chega a tornar-se um conjunto sistematizado e amplamente aplicável em oposição à educação conservadora. Aqui, a seu ver, reside a principal contradição que permeia a atividade educativa: *seu caráter ao mesmo tempo alienante e superador da alienação* (Op. cit:143).

Nesse sentido, segundo Tonet (2005), a educação tanto serve para a construção (com referência à apropriação do conhecimento sem pôr em risco os interesses dominantes) como para a desconstrução do homem (em relação aos obstáculos e deformações no processo de indivíduos autenticamente humanos).

Para Enguita (1993:100), a educação ou formação apresenta-se em Marx como um componente indissociável da vida humana.

Uma concepção ampla desta, entendida como formação humana, envolveria igualmente muitas outras disciplinas: psicologia, sociologia, política, etc. Não é que seja impossível, a partir da pedagogia ou de qualquer outra disciplina parcial, para a crítica, chegar até uma concepção global do processo e formação do homem. Mas, em si mesma, a pedagogia parte de uma atribuição de responsabilidades na relação professor-aluno que seria o primeiro ponto a discutir e que, é incompatível com a idéia marxiana de formação humana.

Enguita (1993) aponta que a educação durante séculos foi vista como algo alheio ao trabalho e, conseqüentemente da atividade prática, estando relacionada ao processo de transmissão de idéias. Contudo, *a instituição escolar, como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção – e, em particular, às instituições políticas erguidas sobre ele* (Op. cit:22). Ademais, o autor chama a atenção que a função atribuída à educação formal de formar mão de obra é fruto do capitalismo.

Esse autor aponta como a principal herdeira da concepção marxiana de educação a teoria de Paulo Freire.

Em sua obra, Paulo Freire preocupou-se em delinear uma ideologia da Educação, uma pedagogia da existência que se baseava principalmente na luta do homem, por meio de sua práxis, para alcançar a liberdade.

A educação é concebida, então, como ação política que está relacionada ao processo de consciência crítica visando ser um instrumento para a organização dos oprimidos (Freire, 1979).

Freire evoca o projeto humanista marxista que visa à autenticação dos seres

humanos através da autotransformação, que implica mudanças na apreensão das condições materiais existentes, tais com as relações de controle do trabalho e de propriedade. Destaca a idéia da ética universal do homem, bem como sua condição de ser constituído social e historicamente, cuja participação se dá de forma singular e original no mundo (Aronowitz, 1998).

Torres (1998) resume as características do corpo teórico de Freire da seguinte maneira:

- Sua obra transcende a crítica dos sistemas educativos atuais transformando-se em uma crítica da cultura e da construção do conhecimento, isto é, constitui-se numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência e sua inter-relação com o meio social;
- Consiste numa pedagogia pautada na práxis cultural, o que contribui para a emergência da consciência crítica ²⁸ dos indivíduos acerca da realidade opressora que vivem, além de servir como uma forma de cooperação pedagógica e política das classes subordinadas;
- É anti-autoritária uma vez que a relação entre professores e alunos é marcada pela horizontalidade, onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.
- Refere-se a uma pedagogia da consciência, na qual a noção de consciência crítica é essencial para o conhecimento de classe e práxis de classe.

Freire condena a concepção bancária que considera o homem como ser passivo, no qual são depositados, transmitidos conhecimentos e que serve a dominação pela imposição da lógica opressora. Na educação libertadora ou problematizadora, o homem é um ser ativo, um sujeito cognoscente. Seu objetivo é a superação das contradições entre educadores e educandos, além de servir aos ideais de libertação e de mudança social (Freire, 1979, 1999, 2003).

Em suas palavras

(...) Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém, se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados

²⁸ A criticidade para Freire (1999:69) implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Isso se dá *mediante a sua integração e inserção e na criação da representação*

pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária' são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire,1979:79).

A escola pode ser um espaço de opressão ou pode constituir-se em um lugar de desenvolvimento, de transformação, quando existe uma relação de horizontalidade, permeada de confiança entre professor e aluno. Nesse caso, a palavra do aluno é resgatada, ele se humaniza, o que lhe permite problematizar e alterar sua realidade. Diz Freire: *não há palavra verdadeira que não seja na práxis* (Op. cit: 91).

Freire entende a prática educativa como

Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses (...) a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (Freire, 1996:99).

É possível, portanto, compreender que a ação crítica-educativa pode encontrar muitas resistências em seu processo de emancipação e de transformação. Todavia, isto não impede que tais práticas se concretizem mesmo que sofram interferências da ideologia ²⁹ dominante.

À medida que toma consciência de seu lugar no mundo, com base em uma perspectiva crítica e não ingênua da sociedade, o homem passa a ser sujeito e capaz de mudar sua história (Freire, 1999). Essa tarefa é complexa e por isso requer uma postura crítica permanente do homem, haja vista que necessita de uma intensa reflexão sobre si mesmo, seus problemas e responsabilidades,

objetiva da realidade.

²⁹ Foge aos objetivos deste estudo analisar o conceito de ideologia. Diante da complexidade do tema, sinalizamos que este estudo adota a perspectiva apresentada por Martín-Baró (2000) que, com base na leitura marxista, considera a ideologia como um elemento essencial da ação humana. Para o autor, tal conceito pode ser entendido a partir da totalidade dos interesses sociais que a produzem e também pelos sentidos que dá a ação individual, por meio de esquemas cognitivos e valorativos. Sob essa ótica, o sujeito é visto como ativo, não se reduz à ideologia, uma vez que pode transcendê-la mediante a tomada de consciência.

estando situado em um espaço e tempo histórico.

Ao valorizar a capacidade do homem de ser sujeito, de modificar sua realidade por meio da conscientização, esse autor resgata o potencial humano de intervir e produzir mudanças.

Explicitada, então, a natureza da educação e da práxis, passemos a discutir a natureza da emancipação.

Tonet (2005) trata da relação da educação e da cidadania com o processo de emancipação humana. O autor entende que a cidadania representa um conceito falso enquanto sinônimo de liberdade, pois está pautado nas relações econômicas capitalistas. Considera, ainda, que tanto a cidadania como a democracia são formas historicamente criadas de liberdade e são limitadas já que não tem como meta a eliminação das desigualdades sociais.

Esse autor faz uma diferenciação entre emancipação política e emancipação humana. No primeiro caso, a noção de cidadania é vista como o objetivo maior da sociedade, o que implica reconhecer o homem como parte de uma comunidade política que se organiza de acordo com o ordenamento social estabelecido sem, contudo, visar mudanças na sociedade. No segundo caso, o homem é percebido como parte de uma comunidade social, dentro de uma nova forma de sociabilidade que possibilitaria a autoconstrução livre e emancipada do homem, sem a presença de relações sociais pautadas na exploração e na dominação das classes dominantes sobre a maioria da população.

Embora Tonet (Op. cit.) não negue a importância da luta pelas conquistas democrático-cidadãs, ou seja, considere a cidadania como um processo intermediário (embora limitado), percebendo-o não como um fim último da sociedade, o autor defende a necessidade de mudanças mais profundas na direção da construção de uma sociedade mais livre e igualitária. Nesta perspectiva, a emancipação é entendida como

(...) um momento histórico para além do capital, (...) que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre.(...) Não é nem uma utopia ou simples idéia reguladora, nem um acontecimento inevitável. É uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para torna-se realidade (Tonet, 2005: 154-155).

Desse modo, a tentativa de formar cidadãos conscientes sobre os seus direitos dentro de uma sociedade democrática não se traduz em uma mudança efetiva para a construção de uma sociabilidade superior. A esse respeito afirma que

Embora não haja uma vinculação direta e mecânica entre o capital e as objetivações democráticas-cidadãs, elas integram o conjunto da sociabilidade cuja matriz é constituída pelas relações que os homens estabelecem entre si na produção, relações estas cujo núcleo decisivo é o capital. (...) Por sua origem e natureza essencial elas constituem não só a expressão, mas também condição de reprodução da desigualdade social (Tonet, 2005: 154).

Ao tratar do tema da educação e sua relação com a emancipação do homem, Tonet assinala que a essência da educação ou atividade educativa é favorecer a apropriação do homem dos conhecimentos, valores, enfim, de todo o patrimônio acumulado na história da humanidade para que o homem se construa como gênero humano. Entretanto, segundo o autor, como mencionamos anteriormente, dentro de uma sociedade dividida em classes, a educação sempre vai ser um espaço de antagonismos, no qual novas formas de entender a realidade – como a educação emancipadora – encontram-se em oposição a uma educação conservadora e reprodutora da ordem dominante.

Tonet (2005) enfatiza que a educação emancipadora necessariamente requer um outro modelo de sociedade – o comunismo, tal como destaca Marx ³⁰. Nesta sociedade faz-se necessário a existência de um elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas que permita satisfazer a multiplicidade das necessidades humanas, a emergência do trabalho associado, além de valores como a liberdade (entendida por ele como autodeterminação), isto é, *um grau máximo de liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma comunidade real, cujo fundamento é, necessariamente, o trabalho associado* (Op. cit.:107).

Apesar de destacar que a educação verdadeiramente emancipadora só é possível em outra forma de sociabilidade, o autor acredita na possibilidade de se

³⁰ O Comunismo é a eliminação positiva da propriedade privada, como auto-alienação humana e, desta forma, a real apropriação da essência humana pelo e para o homem. É, deste modo, o retorno do homem a si mesmo como ser social, ou melhor, como verdadeiramente humano (Marx, 1844/2005:138).

desenvolver atividades educativas emancipadoras que, ao ter como norte a emancipação, podem trazer algumas contribuições para o contexto social atual. Para tanto, Tonet ressalta os requisitos inerentes à atividade educativa de caráter emancipador:

- O conhecimento sólido de fundamentos filosóficos, ontometodológicos que envolvam os fins que se pretende alcançar (envolvendo métodos, relação com educandos, de acordo com os valores do educador);
- A apropriação do conhecimento sobre o processo histórico (que inclui a compreensão da realidade, da lógica que rege a sociabilidade regida pelo capital e das conseqüências disso para os campos da atividade humana - economia, política, educação, etc.);
- O conhecimento sobre a natureza do campo educacional (referindo-se ao conceito de educação em consonância com o pressuposto da emancipação);
- O domínio de conteúdos específicos de cada área do saber (isto é, as técnicas específicas); e
- A articulação da atitude educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas.

É importante ressaltar que, para o autor, o desenvolvimento de atividades educativas emancipatórias pode contribuir para que os sujeitos possam compreender a realidade social e a lógica do sistema capitalista e daí favorecer formas de organização em direção a um processo de emancipação que, por si só, não conseguiria promover a transformação para um novo formato de sociabilidade humana, mas que poderia favorecer a construção desse processo de mudança para um momento futuro. A educação teria assim um papel limitado, pois não compete a ela

(...) a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento (Tonet, 2005:13).

Convém frisar que, ao abordarmos o tema da emancipação, estamos nos referindo à proposta de Tonet acerca da emancipação humana e não à versão que apresenta como finalidade última a conquista da cidadania.

Em suma, cabe salientar que Tonet (Op. cit.) reconhece o cunho revolucionário, mas limitado da atividade educativa no processo de construção de uma ordem social superior e mais humana. Todavia, a despeito das limitações existentes, consideramos que a atividade educativa emancipadora é uma possibilidade e pode ser construída gradativamente no espaço educativo por um coletivo que esteja comprometido com uma educação verdadeiramente para todos, visando um cenário de maior justiça social.

2.2. O projeto político-pedagógico na escola pública

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu Artigo 12, inciso I, estabelece que a escola tem como incumbência a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino. O Artigo 13 - inciso I; e o Artigo 14 - incisos I e II, estabelece que os docentes e profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, com a colaboração das comunidades escolar e local, por meio de conselhos escolares.

Vale mencionar que a necessidade da construção de uma proposta pedagógica pelas unidades de ensino, a fim de subsidiar o trabalho educativo, havia sido apontada na literatura educacional principalmente a partir dos anos 90, mesmo antes da promulgação da LDB.³¹ As publicações valorizavam a importância do projeto pedagógico, destacando-o como uma forma de reivindicar maior autonomia para a escola.

Vasconcellos (2005) também ressalta o papel do projeto político-pedagógico como um caminho de consolidação da autonomia da escola,³² porém, chama a atenção para a possibilidade dessa abertura não se transformar em uma estratégia de descompromisso e de transferência de responsabilidade do Estado,

³¹ Maiores informações podem ser obtidas em Libâneo (2001); Azanha (1998); Vasconcellos (2005); Veiga (1995), entre outros.

³² O tema autonomia e sua relação com o projeto pedagógico tem sido discutido em profundidade por autores como Gadotti e Romão (1997), Azanha (1998), Carrer (1999), entre outros.

no sentido de responsabilizar a escola pelo sucesso ou fracasso das ações educativas. Todavia, o autor esclarece que isso vai depender do posicionamento adotado pela escola e da forma condução do p.p.p, como um movimento coletivo, um instrumento de luta para a construção de uma nova prática.

O projeto pode ser visto com um método que visa auxiliar a escola a enfrentar os desafios cotidianos, de uma forma mais sistematizada, refletida e essencialmente participativa. É uma forma de enfrentar o processo de alienação, na medida em que implica em ações intencionais e conscientes que correspondam as reais necessidades da comunidade e da escola. Implica também na expressão de uma ética, de um compromisso do grupo com o processo (Vasconcellos, Op. cit).

Na literatura relativa ao tema em questão podem ser encontradas várias expressões para designar o projeto no contexto educativo, a saber: projeto de ensino, projeto educativo, projeto político-pedagógico, proposta pedagógica, entre outras, apresentando também diferentes concepções sobre o tema.³³

Diante da multiplicidade de enfoques e de produções teóricas voltadas à temática, ressaltamos que nossa intenção nesse estudo não é realizar uma análise abrangendo as especificidades dessas expressões, mas sim apresentar uma breve revisão com as idéias de autores, que são referências relevantes para nossas indagações.

Neste estudo, optamos pelo termo projeto político-pedagógico por entender que todo o projeto apresenta, de forma explícita ou não, um compromisso político, dentro de um determinado contexto histórico e marco ideológico (Vasconcellos, 2005).

Sob essa mesma ótica é que vários autores (Pimenta, 1995; Veiga, 1995; Freire, 1996) apontam que o projeto educativo representa a articulação de concepções de mundo, de educação e de ensino definidas pela escola, visando realizar sua função social. Suas obras ressaltam a premissa de que todo projeto político-pedagógico também se configura como um projeto de sociedade, visto que inclui, necessariamente, a visão de ser humano que se pretende formar.

³³ Carrer (1999) aborda as diferenças entre os significados de algumas dessas nomenclaturas, a partir da proposta de Boutinet (1996).

Veiga (1995) considera o projeto como uma construção coletiva dos envolvidos com o processo educativo. Para a autora, os termos político e pedagógico têm uma significação indissociável, uma vez que

O projeto é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido, de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1995:13).

Segundo a autora, o projeto político-pedagógico envolve a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como totalidade e como organização do trabalho do professor na dinâmica de sala de aula. O processo de construção do projeto implica em uma relativa autonomia da escola e envolve o interesse em criar uma identidade própria, na medida em que busca resgatar a escola como espaço de debate, de diálogo e de reflexão coletiva. Para tanto, também é necessário um referencial que fundamente a compreensão da prática educativa, que deve estar relacionada aos interesses da maioria da população. Por último, torna-se essencial o domínio das bases teórico-metodológicas necessárias à concretização dos princípios e objetivos assumidos coletivamente (Veiga, 1995).

Deste modo, esse documento contém como eixos principais reciprocamente determinantes uma intencionalidade política que se articula com a ação educativa em um projeto histórico, com fins e objetivos educativos definidos e assumidos pela comunidade escolar, bem como um paradigma epistêmico-conceitual, abrangendo uma teoria de conhecimento e de aprendizagem, que servem de base para as práticas pedagógicas (Santiago, 1995).

Aliada as essas ações, a construção do projeto político-pedagógico requer a reorganização das formas de gestão da escola, tendo em vista favorecer a ampla participação de todos os participantes da escola nas decisões administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Contudo, a gestão democrática não é um princípio fácil de ser posto em prática, na medida em que envolve a participação crítica dos

seus atores num processo contínuo que se concretiza cotidianamente (Veiga, 1995; Gadotti e Romão, 1997).

Nas palavras de Carrer (1999:31)

É nesse sentido que dizemos que o projeto pedagógico da escola é mais processo que produto. Processo este que pressupõe a não separação entre o pensar e o fazer e implica uma relação dialética entre intenção e materialização, em que a realização das intenções provoca a reformulação dessas; que por sua vez, também exigirão mudanças na sua realização.

O projeto político-pedagógico é visto por Vasconcellos (2005), como uma sistematização não definitiva de um processo de planejamento participativo, que é aperfeiçoado continuamente e que define explicitamente a ação educativa que se pretende realizar. Assim, constitui-se como *um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação* (Op. cit:169).

Esse autor apresenta uma forma de organização do projeto político-pedagógico ³⁴ composta por três partes articuladas entre si, a saber: marco referencial, diagnóstico e programação. Em termos gerais, o marco referencial corresponde à *dimensão finalidade* (abrange um posicionamento político e pedagógico), o diagnóstico está relacionado à *dimensão realidade* (inclui a busca das necessidades a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade que se pretende alcançar), enquanto a programação está direcionada à *dimensão mediação* (consiste na proposta de ação ou estratégias para atingir os objetivos propostos). Vale ressaltar que todas as partes estão num processo dinâmico de interação.

Outras dimensões constitutivas da organização do trabalho na escola e que, portanto, fazem parte do projeto pedagógico são o currículo, a avaliação e a gestão escolar. ³⁵

O referido autor também alguns passos no processo de construção do p.p.p. dentre os quais salientamos:

³⁴ Baseado na estrutura do Projeto Educativo da Equipe Latino-americana de Planejamento (ELAP), Chile.

³⁵ Foge aos objetivos do este estudo abordar tais aspectos, para maiores informações ver Pimenta (1995), Carrer (1999), Veiga (1995), entre outros.

a) o surgimento da necessidade de projeto - no qual discute que o projeto deve corresponder a um desejo dos integrantes da escola, apesar de sabermos que geralmente a decisão venha da direção que, por sua vez, é cobrada pelas determinações legais e/ou por instâncias superiores;

b) a decisão coletiva da comunidade escolar e local – logo após ser compreendida a importância do projeto para a unidade de ensino;

c) o projeto como um referencial para os sujeitos da comunidade – isto acontece quando há identificação dos participantes no momento da elaboração do p.p.p.;

d) a existência de conflitos e a possibilidade de resolvê-los por meio do enfrentamento e da argumentação discursiva.

Cabe ainda frisar que, para o autor, o trabalho educativo, que inclui a elaboração do p.p.p., é essencialmente uma dialética de continuidade-ruptura, um momento que pode propiciar a formação dos sujeitos por meio da exposição e do confronto de idéias, na avaliação de práticas e na explicitação de concepções, em um espaço de reflexão crítica e coletiva.

Além disso, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, dentro de um contexto da gestão e participação democrática, exige, dentre vários aspectos, o envolvimento e a vontade política da comunidade escolar na direção dos ideais pedagógicos, visando romper com individualismos e estabelecer movimentos de parceria e diálogo; o conhecimento da realidade escolar a partir de um diagnóstico atualizado que contribua para a busca de soluções para os problemas encontrados; a formação continuada da equipe docente, técnica e funcionários da escola, assim como a clarificação constante das bases teóricas que fornecem subsídios à revisão e à dinamização da prática pedagógica nos diferentes níveis: metodologia, avaliação, currículo, entre outros (Bussmann,1995).

Frente ao exposto, como se dá a construção de um p.p.p. voltado à autonomia e à emancipação humana?

A partir dos princípios apresentados por Tonet (2005), primeiramente torna-se necessário a definição de um marco referencial (teórico-prático) que esteja em consonância com tais dimensões. A equipe da escola deve estar em sintonia na definição de eixos centrais que nortearão a prática na direção das metas propostas. É preciso, sobretudo, o envolvimento de cada participante por meio da

adoção de um compromisso individual e grupal com o que foi definido no processo de elaboração e ao longo das avaliações do p.p.p.

Assim sendo, o projeto passa a ser concretizado a partir da interação entre motivos individuais e coletivos, daí que surgem a mobilização, a participação e posteriormente, se realizam as ações planejadas.

O projeto político-pedagógico emancipador pode se concretizar quando, de fato, é apropriado pelo sujeito em seu projeto individual, ou melhor dizendo, quando há identificação do sujeito com a proposta da emancipação humana, adotada coletivamente, levando-se em consideração também as condições materiais de trabalho em que é desenvolvido.

3. Trabalho e alienação

A alienação não se revela apenas no fato de que os meus meios de vida pertencem ao outro, de que os meus desejos são a posse inatingível de outro, mas de que tudo é algo diferente de si mesmo, de que minha vida atividade é qualquer coisa e que, por fim – e é também o caso para o capitalista –, um poder inumano impera sobre tudo.

Karl Marx

Na primeira parte abordamos, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o trabalho enquanto intercâmbio do homem com a natureza e como atividade que nos caracteriza como seres humanos e a alienação, por considerarmos um conceito fundamental para entendermos o trabalho do professor no contexto da sociedade capitalista.

Em seguida, discutimos a natureza do trabalho do professor, enfocando também alguns estudos que tratam dos sentidos do trabalho para o professor e sua relação com o processo de construção do projeto político-pedagógico.

3.1. Trabalho e trabalho do professor

Por meio do trabalho o homem transforma a natureza e produz as condições para a sua subsistência. Assim, a partir da suas necessidades, o homem traça objetivos e realiza ações, visando extrair da natureza aquilo que é necessário para sua reprodução.

O trabalho constitui-se como um intercâmbio do homem com a natureza, uma vez que ele é a forma que permite a integração entre o natural e o social em uma unidade indissolúvel e que determina a autoconstrução humana (Tonet, 2005).

Para Marx, o trabalho (1867/1978:202)

É um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo

modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

O homem é um ser histórico-social e pelo trabalho se distingue e se produz homem. À medida que atua com os demais homens, consegue se apropriar da natureza, transformá-la e com isso humaniza a si próprio. Ao transcender a natureza, produzindo as condições para a sua própria existência, o homem se diferencia dos animais, por meio da consciência.

O animal identifica-se prontamente com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É a *sua própria atividade* [grifo do autor]. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico (Marx, 1844/2005:116).

Duarte (1993) destaca que ao produzir os meios para satisfazer suas necessidades básicas de existência, o homem cria uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. No processo de apropriação da natureza, transformando-a para atender suas necessidades, o homem objetiva-se nessa transformação e daí surgem nele outras necessidades que demandam novas atividades, em um processo contínuo. Em suas palavras

Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Ou seja, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social, gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações (Duarte, 1993:35).

Na medida em que intervêm na natureza superando campo das necessidades, o homem passa a construir história. Nesse processo de construção produz e compartilha os produtos do trabalho socialmente produzidos pelos outros seres humanos no decorrer do tempo histórico, dentro de um processo de divisão social do trabalho. Como é um ser social, o trabalho do homem singular

contribui para a construção de conhecimentos que tendem a se tornar patrimônio genérico de toda a humanidade, o qual passa a ser compartilhado por todos os indivíduos (Lessa e Tonet, 2004).

É por esta razão que para Marx o trabalho é categoria fundante do ser social.

A esse respeito Lessa e Tonet (2004: 15) ressaltam

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformar a natureza, os homens também se transformem. É esta articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (...) É este processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa, novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza.

Nesse sentido, para Marx (1844/2005), o homem tem um caráter necessariamente social uma vez que a partir da consciência e do uso dos instrumentos de trabalho, faz uso dos conceitos em suas atividades num processo de reprodução das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano e, é por esta razão, que afirma que o homem é um ser genérico e universal.

Porém, cabe lembrar que o homem como ser social não se reduz ao trabalho. Sobre este aspecto, Tonet (2005:40) destaca que

É preciso enfatizar, face às inúmeras deformações, que Marx não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. Quem faz essas afirmações incorre no equívoco (...) de entender trabalho como trabalho abstrato, cuja base é o valor de troca, ignorando que o fio condutor do pensamento marxiano é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre em nível ontológico. (...) Para ele, o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como uma atividade produtora de valores de uso, é o ato fundante do ser social e neste sentido permanecerá como a “lei eterna do devir humano”. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social.

Para Marx (1867/1978), o processo de trabalho envolve três elementos principais: o objeto, o instrumento e a força de trabalho. O objeto e o instrumento configuram-se como condições concretas de trabalho e indispensáveis ao

processo produtivo, assim são chamados *meios de produção*. O objeto sofre a ação do homem e é transformado em um produto final. O instrumento consiste no meio pelo qual o objeto é transformado. O último elemento envolve as condições subjetivas relativas ao homem que atua e desenvolve o trabalho, isto é, consiste na energia do homem empregada como *força de trabalho*.

O trabalho no conjunto das relações do modelo capitalista adquire características distintas já que o trabalhador passa a vender a sua força de trabalho, produzindo além do necessário para sua sobrevivência. Nas relações de produção do sistema capitalista, uma minoria detém os meios de produção o que faz com que a maioria das pessoas venda a sua força de trabalho, ou seja, há uma relação de domínio e exploração dos que são proprietários sobre os não proprietários dos meios de produção. Cria-se assim uma sociedade dividida *em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade* (Marx, 1844/2005: 110).

Neste processo o trabalhador produz mercadorias ³⁶ e a acumulação de riquezas no sistema capitalista se dá mediante a apropriação do trabalho excedente do trabalhador, ou seja, pela exploração da mais-valia.

O operário trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho. O capitalista zela para que o trabalho se processe como é preciso e para que todos os meios de produção sejam empregados racionalmente, para que não haja desperdício de matéria-prima e para que o instrumento de trabalho seja utilizado e desgastado somente na proporção exigida pelo seu emprego no trabalho. Em outras palavras, o produto é propriedade do capitalista e não do operário (Marx, 1867/1978:34).

No capitalismo, o trabalho social é expropriado pelos donos dos meios de produção. Isso se dá sob a forma de mercadoria na qual o valor de uso é subvertido em valor de troca. Nesse caso, a transformação do produto em mercadoria gera um lucro para o capitalista (ou seja, a mais valia), o que implica na transformação do próprio trabalho mercadoria, vendida e apropriada como um

³⁶ A mercadoria é criada para satisfazer as necessidades dos homens ou para ter a função de troca por outros produtos. Para Marx (1867/1978:27), *enquanto valores, todas as mercadorias não são senão uma certa qualidade de tempo de trabalho cristalizada*. O valor de uso refere-se à utilidade ou à relação do produto para o homem, como por exemplo, uma mesa para servir refeições, uma poltrona para sentar, etc. O valor de troca apresenta uma dimensão quantitativa, pois uma mercadoria pode ter inúmeros valores de troca, tanto em dinheiro como por outras mercadorias, como por exemplo, um machado pode ser trocado por três martelos.

objeto qualquer. *Eis o reinado da alienação: o produto se separa do produtor, 'enfrenta-o como ser estranho', meu trabalho, meu modo de ser no mundo não me pertence. Por esta via eu me separo de mim mesmo, do outro, da História* (Codo, 1992:94).

Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (1844/2005) analisa três formas que configuram a alienação do trabalho dentro da organização econômica do capitalismo.

A primeira refere-se à alienação do trabalhador com o produto do seu trabalho que, além de ser transformado em objeto, passa a ser visto com algo externo, estranho ao homem e que se torna um objeto com uma força autônoma que se opõe a ele próprio.

Ao transformar o objeto em produto, o homem de certa forma deposita um pouco de si no que foi fruto do seu trabalho. No entanto, no interior das relações capitalistas de produção, o trabalho se aliena, uma vez que aquilo que produziu não lhe pertence ou mesmo deixa de ser um meio de subsistência do trabalhador. Desse modo, *o trabalhador torna-se escravo do objeto (...) ele [o trabalhador] só pode manter-se como sujeito físico na condição de trabalhador e só é trabalhador na condição de sujeito físico* (Marx, 1844/2005:113).

A segunda forma de alienação do trabalho se dá no processo da produção, ou seja, durante a atividade produtiva. É a auto-alienação, onde o homem não se reconhece no trabalho, sente-se infeliz em realizá-lo, se esgota fisicamente e emocionalmente e só se realiza fora dele. O trabalho é algo imposto ao homem e que gera sofrimento, visto que se resume à venda da força de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

A esse respeito Marx (1844/2005:114) afirma

O trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. (...) A exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas ao outro.

Por último, Marx trata da alienação do homem de sua natureza genérica. O autor entende o homem como integrante de uma história social humana. Ele faz parte de uma espécie ou gênero humano e que por meio de suas objetivações (pelo trabalho) se diferencia das demais espécies. Nesse sentido, para o autor

Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem em si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie* [grifo do autor]; transforma a vida genérica em meio de vida individual (...) Certamente, o trabalho, a atividade vital, a atividade produtiva, aparece agora para o homem como único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a sua existência física (Marx, 1844/2005:116).

Essa forma de alienação transforma o ser genérico em ser individual, provoca uma relação de alienação do homem em relação aos demais, pois ao se contrapor a si mesmo, o homem se contrapõe aos outros homens. *Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento de sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica* (Marx, 1844/2005:117), ou seja, a sua objetividade real enquanto homem: seu trabalho.

Mészáros (2006) afirma que a alienação é um processo dinâmico e que implica em mudança, pois carrega em si a sua própria contradição. Para o autor, no processo de alienação a consciência estaria então subordinada à mera existência individual, ao invés de estar relacionada ao gênero humano.

Duarte (1993) chama a atenção para o fato que a alienação não tem origem na consciência, visto que é fruto de condições objetivas — sob relações sociais de dominação. O autor aponta ainda que na sociedade capitalista as relações sociais assumem para os homens a aparência de forças naturais ou condições dadas, as quais eles se submetem. Isso se dá, principalmente, em virtude dos homens não reconhecerem que as mesmas são produtos da história humana e que, portanto, têm um caráter mutável.

Com base nessas considerações, percebemos que para Marx o processo de alienação tem sua origem na divisão social do trabalho e na exploração do homem pelo homem. Como forma de superação da alienação, esse autor destaca a necessidade da sociedade se tornar emancipada, mediante o resgate da natureza subjetiva do trabalho e da supressão da propriedade privada e das relações de dominação. O primeiro passo seria a emancipação dos trabalhadores e, por conseguinte, da humanidade como totalidade, haja vista que a exploração permeia todas as relações sociais de produção.

Vimos que o trabalho pode ser um elemento de humanização, à medida que se realiza por meio da relação dialética entre o homem e a natureza, e que também pode ser um elemento de alienação humana quando se torna uma

condição de opressão, retirando do trabalho o seu caráter humanizador. É a partir do conceito de trabalho alienado que buscamos compreender o trabalho do professor.

Na Educação, o produto do trabalho educativo é o saber (Oliveira, 1996, Saviani, 1995) e o aluno como sujeito deste saber (Hypolito, 1991; Silva, 2005). O resultado do trabalho do educador não pode ser separado do ato de produção do seu trabalho. Como o homem é um ser construído historicamente, ele precisa do trabalho educativo para se desenvolver. Para Saviani (2000:11), o trabalho educativo tem um papel fundamental na construção da natureza humana, pois configura-se como um *ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*

Ao discutir o trabalho educativo a partir de Marx e de Gramsci, Oliveira (1996) ressalta a necessidade de que para se educar os indivíduos concretos é fundamental compreendê-los a partir da síntese das relações sociais a qual fazem parte, pois segundo a autora

Não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos, mas esses indivíduos, por seu lado, são indivíduos reais, situados no interior da divisão social do trabalho. E, nesse sentido, se por um lado a natureza humana como um todo é resultado de toda a história do gênero humano, de toda a história das relações entre os indivíduos, por outro lado, o indivíduo, isto é, cada indivíduo concreto, é resultado de um conjunto de determinadas relações sociais, nas quais está inserido (Oliveira, 1996: 13).

Oliveira (Op. cit.) destaca que o problema nesse caso é saber como as relações sociais, por meio de seus múltiplos elementos mediadores, determinam o conteúdo, a forma, os meios e os fins da atividade individual e daí como o homem enquanto sujeito consciente de tais relações pode transformar-se.

O homem é uma síntese dessas relações, na medida em que ele atua enquanto um agente, mas não um agente enquanto um mero ser singular que concretiza uma atividade puramente individual. (...) A natureza social da atividade desse ou daquele indivíduo não tem um caráter abstrato e eterno, mas uma forma concreta (porque histórica) de uma determinada sociedade (Oliveira, 1996:14).

Assim, a atividade humana é sempre social porque concretiza funções dentro de um contexto social e histórico determinado e o homem é compreendido como síntese das múltiplas relações, mas não como um mero resultado, produzido direta e unilateralmente das relações sociais. Para a autora, ele é visto como possibilidade.

Não podemos, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir essa análise ao ser, à realidade concreta existente nesse momento histórico, mas é preciso assumir um posicionamento em relação ao *dever-ser*, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano (Oliveira, 1996:15).

Na perspectiva do devir, o homem é visto dentro de um movimento histórico, como parte de um processo de produção e reprodução dos meios necessários à sua existência, no qual ao mesmo tempo em que produz a sua realidade objetiva constrói sua realidade subjetiva, tornando-se humano.

Nesse processo, a alienação apresenta-se como um obstáculo ao desenvolvimento do homem enquanto ser genérico.

Oliveira (1996) aponta que no momento atual há um desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, mas que a maioria dos indivíduos não pode se apropriar desse desenvolvimento devido à alienação e às condições de exploração. Para a autora, é imprescindível compreender esse processo contraditório a fim de identificar, na própria realidade, as possibilidades de sua superação. Tal processo é contraditório porque nele simultaneamente ocorre a reprodução das relações sociais de alienação, como a exploração do homem pelo homem, e a presença de tendências ou possibilidades que podem levar a sua superação. O conhecimento de tais possibilidades é essencial para que os indivíduos possam buscar, de forma consciente, a transformação dessas relações alienadas vigentes na sociedade capitalista.

Nesse sentido, segundo Oliveira (1996), o trabalho educativo necessita pautar-se na perspectiva do *dever-ser* (como possibilidade), consolidando-se como um trabalho voltado à construção de sujeitos conscientes de sua realidade histórico-social e à superação das condições de dominação. Isto implica em um posicionamento crítico, ético e político em favor da classe trabalhadora.

O principal desafio dos educadores, seria então

A construção de uma teoria da educação com base nas possibilidades históricas, já existentes, do processo de humanização do homem (...), as quais constituem, dentro de uma concepção histórico-social de homem, em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente. (...) Ela [a prática educativa] poderá dar uma contribuição, dentro dos limites de sua especificidade, para a transformação das relações de produção existentes. Digo uma contribuição porque compreendo que a prática educativa por si mesma não pode dirigir esta transformação ao nível da realidade material. Mas ela pode e deve realizar essa contribuição: ela pode já dentro das relações alienadas realizar um trabalho de educação no nível das consciências humanas, no seu sentido histórico-social (Oliveira, 1996:23).

Segundo Frigotto (2001), a especificidade da prática escolar no modelo capitalista deve ser percebida a partir da mediação que realiza historicamente no conjunto de práticas sociais, em especial, com a prática de produção material. A esse respeito defende que

(...) a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma *mediata* [grifo do autor]. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado — saber que é poder — historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe (Frigotto, 2001:223).

Esse autor salienta o contexto da escola como um espaço de natureza essencialmente contraditória, de luta e de disputa por um saber que pode servir tanto para aos interesses capitalistas como para os da classe trabalhadora, o que se assemelha às posições defendidas por Saviani (1995) e Oliveira (1996).

Outro ponto que merece ser destacado é que para Frigotto (2001), a ineficiência da escola em propiciar a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade à classe trabalhadora acaba por beneficiar o sistema capitalista. Em suas palavras

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (Frigotto, 2001:224).

Duarte (2001) assinala outro aspecto importante ao afirmar que a alienação do trabalho educativo apresenta uma diferença em relação aos outros tipos de trabalho. Segundo o autor, na medida em que o trabalho do professor se reduz à reprodução de sua existência, o trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente e, nesse caso, o processo gera alienação também em relação ao produto de trabalho, ou seja, a formação do educando. Assim, isso interfere na possibilidade de o aluno vir a se relacionar conscientemente com seu cotidiano e com o gênero humano.

Mészáros (2006) ressalta o caráter dinâmico do indivíduo (o educador) no processo de superação da alienação. Ao analisar a tese de Marx sobre Feuerbach: *como educar o educador*, o autor afirma

O “educador”, que também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada, exatamente como qualquer outra pessoa. (...) Na medida em que é parte da alienação, também ele tem necessidade de ser educado. No entanto, ele não é uma peça inerte em uma totalidade inerte, mas um ser humano, uma parte específica de uma *totalidade interpessoal* imensamente complexa e inerentemente dinâmica, por mais ou menos que sua autoconsciência possa ser alienada [grifos do autor] (Mészáros, 2006:166).

Para Silva (2005), o professor não é apenas um produtor, mas sim um empregado que no caso da rede pública é o Estado ou Município. O autor afirma que dentro da ordem capitalista tanto professores como alunos são avaliados pelo produto que podem produzir: o conhecimento. Assinala que o professor pode se reconhecer como membro da burguesia ou do proletariado e, nesse caso, pode envolver-se em ações contrárias aos seus interesses. Devido ao processo de

alienação a que está submetido, o professor pode transformar-se em um profissional da educação estranho a si mesmo, aos seus pares, aquilo que produz e ao contexto que desenvolve sua ação. Contudo, entendemos que esse autor apresenta uma análise muito restrita do trabalho docente, uma vez que não discute como as relações de alienação se estabelecem na escola e como o professor pode atuar na direção oposta à dominação.

Hypolito (1991) destaca que a escola é profundamente atravessada pela lógica capitalista, mas que não funciona como um modelo fabril porque apresenta certas particularidades. Segundo o autor, o processo de trabalho fabril se apresenta em um grau maior de dominação, pois a despeito do controle exercido sobre o trabalho do professor e a fragmentação do trabalho presentes na escola, o professor tem um pouco mais de autonomia na ação pedagógica e luta para superar essas formas de controle e de fragmentação do trabalho. Ademais, considera que a escola é um espaço de contradições, uma instância de reprodução e resistência, na qual há lutas, submissões, conflitos entre interesses de classes e de grupos.

O autor discute ainda a necessidade de superação da fragmentação do trabalho na escola (o que serve a lógica capitalista) em direção a um trabalho em cooperação. Sobre o processo de organização da escola e de participação do professor assinala

As tarefas e a mudança da escola numa perspectiva transformadora passam, necessariamente, pela articulação do coletivo escolar e um projeto político-pedagógico claramente definido em termos de classe. Profundas mudanças na escola não serão obra de um diretor bem intencionado. Essas mudanças passam por um questionamento da organização do trabalho escolar e pela busca de novas formas de organização que possibilitem, pelo menos, a consciência das condições precárias, alienantes, desqualificadoras, em que ocorre a produção escolar (Hypolito, 1991:18).

Um aspecto importante apontado por Hypolito (1991) é o fato do professor ser ou não ser considerado integrante da classe trabalhadora. De acordo com esse autor, embora o professor esteja submetido a um processo de proletarianização,³⁷ o fato dele ser assalariado não o caracteriza como membro da

³⁷ Este tema surgiu na pesquisa educacional brasileira ao final dos anos 70, é um tema complexo e polêmico, visto que envolvem diferentes recortes e enfoques, dentre os estudos sobre a temática

classe trabalhadora. Isso porque o professor ainda mantém certo controle e autonomia sobre seu trabalho, enquanto o trabalhador (a partir da concepção marxiana) precisa vender a sua força de trabalho e não tem nenhum controle sobre os meios, os fins e o processo de produção. Apesar dessas considerações iniciais, observamos que o autor amplia sua posição quanto a essa questão após discutir o processo de proletarização do trabalho docente.

A partir do conceito de trabalho produtivo de Marx (aquele que gera mais-valia) consideramos necessário diferenciar a atuação do professor do sistema público e aquele do setor privado de ensino, visto que este último, dentro da lógica de mercado, gera um lucro (mais-valia) para o empregador pela venda do produto do seu trabalho (saber) ao aluno. Nesse caso, o trabalho é produtivo, pois o professor, além de ser assalariado, contribui para o acúmulo de riqueza por parte do empresário da Educação.

No que se refere a este aspecto, Enguita (1991:49) esclarece

(...) os docentes, como a grande maioria dos trabalhadores assalariados, produzem um sobretrabalho e, tratando-se do setor privado, uma mais-valia, da qual se apropriam seus empregadores. A velha discussão entre marxistas sobre se os docentes são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos” carece inteiramente de sentido. Em primeiro lugar, porque desde o momento em que, como assalariados do setor privado, permitem a seus empresários embolsarem uma quantidade de dinheiro superior ao que lhes custam, já produzem uma mais-valia, independentemente de seu trabalho seja um bem ou um serviço; quanto aos do setor público, não podem produzir nem deixar de produzir mais-valia porque não produzem valor, já que o setor público não produz para o mercado (...).

Ao abordar o tema da proletarização da docência, esse autor afirma que existe uma ambigüidade no trabalho docente, que encontra-se entre o profissionalismo (entendido como expressão de uma posição social e ocupacional nas relações de produção e de trabalho) e a proletarização (visto como um processo de desqualificação do trabalho nas relações sociais de produção).

Enguita (1991) aponta que no processo de proletarização, um grupo de trabalhadores perde o controle sobre os meios de produção, os objetivos do seu trabalho e a organização de sua atividade, processo este desenvolvido em um

destacamos Enguita (1991), Hypolito (1991, 1997), Pucci, Oliveira e Sguissard (1991), dentre outros.

período prolongado, de forma desigual e marcado por muitos conflitos. Ao longo do processo de trabalho, o saber do trabalhador é apropriado pelo capital e incorporado ao processo de produção. Também ressalta que, apesar da categoria docente apresentar características distintas de profissionais da indústria, por exemplo, os professores estão submetidos à mesma tendência de proletarização.

Tal processo, segundo o autor, caracteriza-se pela crescente desqualificação do trabalho docente, provocada pela progressiva perda de autonomia dos professores em sua atividade (quanto à tomada de decisão, à divisão do conhecimento, à proliferação das especialidades, entre outros), bem como devido ao seu crescimento numérico, à expansão e à concentração das empresas privadas no setor, à tendência ao corte dos gastos sociais e à lógica controladora da administração pública sobre seus salários. Em contrapartida, os aspectos que favorecem a sua profissionalização incluem a característica da ação educativa em não se adequar facilmente à padronização e à fragmentação extrema de tarefas, além de fatores como a igualdade de nível formação entre docentes e profissionais liberais e a não substituição da atividade humana pelas máquinas (o que, por sua vez, atualmente já começa a acontecer no âmbito educacional pela introdução de algumas tecnologias).

Como conseqüência disso, esta categoria move-se num lugar intermediário e contraditório passando a ser enquadrada no lugar das semi-profissões.³⁸ A submissão dos educadores à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, e aos baixos salários exemplificam essa condição.

Acerca das perspectivas do grupo docente, Enguita (1991:50) sinaliza

Nada permite esperar que os docentes venham a se converter finalmente em um grupo profissional nem em um segmento a mais do proletariado, no sentido forte desses dois termos. As mudanças sofridas pela categoria, assim como os conflitos em curso e as opções presentes, movem-se dentro de um leque de possibilidades cujos extremos continuam contidos dentro dos limites da ambigüidade própria das semi-profissões. Trata-se, sempre, de ganhar ou perder um pouco de algo, não de escolher entre o branco e o preto.

³⁸ O conceito de semi-profissão surgiu principalmente nos anos 50 no contexto anglo-saxônico para designar profissões ocupadas especialmente por mulheres, como a docência. Tal conceito envolve a existência de uma relação entre a feminização de certas ocupações, a sua proletarização em termos salariais, a sua desqualificação profissional e uma maior facilidade do seu controle por parte do Estado. O trabalho educativo, as relações de classe e de gênero são aspectos amplamente discutidos por Hypolito (1997).

Sob essa ótica, as contradições evidenciam-se na seguinte forma: mesmo os professores estando submetidos à autoridade de seus empregadores, eles lutam por manter e ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à renda e à valorização profissional.

Por outro lado, no caso do Brasil, de acordo com Hypolito (1997), em virtude das precárias condições de trabalho, inclusive de salário e prestígio, os professores se aproximam mais de um campo de constituição como uma classe trabalhadora do que como uma categoria profissional. Assim sendo, essa situação propicia que esse grupo busque, por meio dos sindicatos e órgãos representativos, melhorias nas condições de trabalho, tais como: conquistas salariais, planos de carreira, dentre outros aspectos.

Essa mesma visão é apresentada por Pucci, Oliveira e Sguissard (1991: 91) que ressaltam

De um lado, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela “missão de formar os homens do amanhã”, estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo e as últimas grandes e pacientes greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação [grifo dos autores].

A partir do que foi exposto, notamos que pelas características das condições de trabalho docente na realidade brasileira, o professor está submetido a um processo de desqualificação profissional e, por esse motivo, concordamos com os autores que dizem que o professor está mais próximo da classe trabalhadora. A fragmentação presente na escola, no que diz respeito à diminuição do controle sobre o processo educativo e à influência de novos modismos ou mesmo pelas diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais, parecem reforçar esta afirmação. Tais circunstâncias também acabam tendo um impacto na forma como o trabalho se organiza na escola e na própria vida do educador.

Frente a essa realidade, podemos observar professores atuando de forma alienada, onde muitas vezes o seu trabalho é visto como algo penoso, difícil, tornando-se um meio de garantir a sobrevivência. Assim, torna-se importante refletir sobre esse processo, abordando as formas de organização do trabalho escolar e as condições que auxiliem o professor na direção da conscientização quanto aos mecanismos pelos quais as relações alienadas se reproduzem no contexto do capitalismo.

Passemos agora a analisar as significações do professor em sua relação com sua atividade profissional.

3.2. Sentidos da atuação docente

Na literatura, inúmeros estudos (Kramer, 1993; Andaló, 1995; Souza, 1996, Fontana, 1998, Teles e Loyola, 1999; entre outros) têm abordado o fazer docente direcionando o foco para as experiências, representações, sentidos e subjetividade do professor. Dentre esses, podemos destacar as pesquisas de Andaló (1995), Souza (1996) e de Teles e Loyola (1999) por fornecerem indicações relevantes para o presente estudo.

Andaló (1995), pautada nas idéias de Agnes Heller, procurou compreender, dentre outros aspectos, os sentidos elaborados por professoras participantes de um curso de aperfeiçoamento sobre as experiências vividas e trajetórias como profissionais, bem como suas leituras diante das adversidades de suas condições de trabalho nas instituições escolares. A autora discute que a prática pedagógica - que é marcadamente histórica - não pode ser reduzida a uma reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais, na medida em que reflete um *complexo processo de apropriação que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas* (Op. cit:189). Nesse processo de construção seletiva, concepções são reproduzidas, ratificadas ou rejeitadas e são, individual ou coletivamente, elaboradas novas práticas.

Em seu estudo, Souza (1996) buscou conhecer, a partir da perspectiva materialista histórica, os modos como professores vivenciam e representam o processo de trabalho docente em seu cotidiano, entendendo-o como construção de experiências singulares que podem ser identificadas a partir de valores, dos percursos dos sujeitos e de suas elaborações subjetivas. Verificou que as

representações dos profissionais acerca do trabalho docente são produzidas num movimento de ambigüidade, oscilando desde a manifestação de conformação diante das condições adversas até a manifestação de resistência, ao se referirem à atividade profissional como fonte de prazer e como meio potencial de transformação e formação cultural das novas gerações.

A autora aponta ainda para a existência de um embate no tocante às discussões sobre a dimensão política da ação pedagógica, pois embora os *educadores atribuam à educação um significado de transformação e de resgate de elementos para a cidadania, eles pouco discutem ‘em nome do que’ se construirá tal cidadania* (Op. cit: 137). Nesse sentido, ocorre um esvaziamento da dimensão política da ação docente que, segundo os entrevistados, produz um *professor desinteressado e desprovido de responsabilidade perante os alunos (...) decorrendo daí a ausência de significado para o conteúdo do trabalho* (Op. cit: 137). Para a autora, a recuperação deste espaço político possibilitaria a construção do movimento de singularidade, no qual os professores poderiam se reconhecer e se construir como sujeitos coletivos e, sobretudo, políticos.

Teles e Loyola (1999) desenvolveram uma pesquisa-ação em uma escola pública durante dezoito meses, pautada nos fundamentos teóricos propostos por González Rey visando conhecer, dentre outros aspectos, como a subjetividade social ³⁹ é (re)elaborada de formas distintas na práxis de quatro professoras (incluindo aspectos da personalidade, espaço simbólico ocupado na escola) e como essa práxis está inter-relacionada ao movimento da subjetividade do grupo de alunos – subjetividade social da classe. Foram construídas configurações teóricas sobre cada turma acompanhada, abrangendo a participação da docente responsável. As autoras verificaram que grande parte das atitudes das professoras era decorrente do desconhecimento global do desenvolvimento afetivo e sistêmico da criança, bem como de um desconhecimento de si mesmas e de seus próprios processos subjetivos.

A subjetividade social mostrou-se na prática das docentes por meio dos seguintes aspectos: a) ideal de perfeição que em alguns momentos era

³⁹ É definida como *um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual (...) que não está associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual* (González Rey, 2003: 202).

internalizado pelo professor e que em outros era visto como algo externo a ação pedagógica; b) valores e ideais capitalistas verificados nas diferentes turmas, havendo grande estimulação de aspectos como individualismo, competitividade e sucesso nas atividades escolares, sem que houvesse questionamentos sobre os sistemas político e econômico; c) divisão ideológica entre tendências pedagógicas - uma mais tradicional e outra mais progressista; e d) excessiva valorização dos aspectos cognitivos em detrimento da visão de desenvolvimento do indivíduo como ser integral. Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem eram vistas como inerentes ao aluno ou decorrentes de problemas familiares.

Embora existam diferenças de pressupostos teóricos e metodológicos os estudos mencionados partem de um mesmo lugar: a realidade vivida por essas pessoas no cotidiano da escola. Algumas conclusões apresentam similaridades como, por exemplo, a presença de movimentos de manutenção e de mudança na dinâmica interativa e institucional, que produzem as práticas sociais cotidianas e que influenciam a produção das singularidades e da ação profissional dos educadores. Também permitem dizer que a atividade docente é constituída tanto pela apropriação e reprodução de concepções estabelecidas no meio social, quanto pela elaboração de formas do fazer construídas a partir da experiência pessoal com o ensino, nas relações estabelecidas com os alunos e pares, bem como nas formas de organização política dos professores no sistema educacional.

Os estudos de Andaló (1995) e Souza (1996) procuram explicitar a possibilidade da singularização da ação pedagógica, diante da premissa da heterogeneidade da atuação, com o objetivo de compreender as transformações existentes por meio da análise do conteúdo dos relatos. Por outro lado, a pesquisa de Teles e Loyola busca compreender como a subjetividade social é configurada na práxis docente, focalizando além dos aspectos subjetivos a realidade social a partir de uma visão histórico-cultural das várias dimensões do processo educativo. Em síntese, são modos distintos de produzir conhecimento e de olhar para a realidade investigada.

Essas considerações teóricas indicam que a ação pedagógica está permeada pela subjetividade dos seus atores, não existindo, deste modo, divisão estanque entre aspectos subjetivos e sociais. Nessa perspectiva, os sujeitos se formam a partir de suas interações sociais, vivendo e agindo dentro de

determinado contexto e período histórico.

Aqui, em especial, interessa-nos refletir, à luz do referencial da psicologia, baseada no materialismo histórico, sobre como se dá a apropriação e a participação dos sujeitos dentro desse processo de construção/efetivação do p.p.p. e das políticas educacionais em voga no interior de uma instituição de ensino.

Cabe agora apresentar alguns estudos que abordam a questão da prática educativa vinculada à proposta de um projeto político-pedagógico, a fim de ressaltar elementos importantes que possam contribuir para a análise dos nossos questionamentos.

Em sua investigação, Carrer (1999) acompanhou o processo de construção do projeto político-pedagógico de uma instituição educacional paulista visando compreender o tipo de autonomia que é necessária para que a escola possa concretizar esse intento e com isso possa delinear sua identidade. Nessa pesquisa, a autora ressalta a importância de se considerar a vivência do processo como um espaço de construção do conhecimento do professor, e também que o projeto é sempre algo inconcluso e que, portanto, pressupõe uma relação dialética permanente entre intenção e materialização.

A partir das informações obtidas, Carrer chama a atenção para a necessidade de haver um contínuo processo de reflexão coletiva acerca da prática para que não se corra o risco de se criar uma dissociação entre intenção e materialização o que, conseqüentemente, se traduz em obstáculos à concretização do p.p.p., como por exemplo, a burocratização, a improvisação, a repetição e, até mesmo, o esvaziamento de sentido para os seus atores.

Nessa perspectiva, Carrer (1999:165) afirma que

O projeto de escola é mais que a somatória das ações isoladas de seus atores (...) É uma entidade coletiva, produzida historicamente pelo entrelaçamento de práticas, saberes e convicções, num processo sempre contínuo de mudanças. Dessa forma, a reflexão coletiva sobre a prática é condição *sine qua non* para que a escola tenha a possibilidade de construir 'coletivamente' seu projeto, e para ser capaz de, também coletivamente, responsabilizar-se pelas conseqüências e resultados desse projeto. (...) Ele é possibilidade de criação coletiva e individual, da aposta no desejo de uma mudança e nesse sentido torna-se um paradigma para a existência pessoal e profissional.

Associadas a esse aspecto, existem ainda as condições estruturais de trabalho necessárias a realização do p.p.p., tais como: carga horária e formas de organização e de condução das reuniões de trabalho docente, compromisso da direção com uma gestão democrática, além de uma coordenação pedagógica comprometida com a articulação do trabalho coletivo e com a mediação de conflitos, entre outras. A fragilização das condições objetivas de existência do projeto também se constitui como uma barreira ao processo de construção, o que pode gerar frustrações, angústia e descrença na possibilidade de mudança por parte nas pessoas nele envolvidas (Carrer, 1999).

Asbahr (2005) buscou conhecer, a partir da psicologia histórico-cultural e especificamente a Teoria da Atividade de Leontiev, o sentido pessoal da ação docente em uma escola pública no contexto de produção do projeto, que serviria de base para toda a organização da ação pedagógica. Em sua análise, autora aponta que as condições objetivas de trabalho e de produção de vida convertem-se em uma estrutura de consciência e que é perante estas condições, que surgem as dificuldades e impossibilidades dos professores humanizarem-se na relação com o trabalho, isto é, na atividade pedagógica.

Segundo a autora, isso se expressa por meio da cisão existente entre os sentidos das atividades pedagógicas para o professor e os resultados (significados) concretos de suas ações. Nesse contexto, a fragmentação é produzida pela organização do modelo capitalista de produção que desapropria a classe trabalhadora dos produtos do seu trabalho, bem como do próprio trabalho, que deixa de lhe pertencer. No caso do trabalho docente, a ruptura entre sentido e significado provoca uma dissonância entre a ação educativa e o significado social desta ação. Em decorrência, os significados sociais da atividade educativa podem até ser apropriados e reproduzidos pelo professor, mas não são refletidos em propostas práticas ou resultados educacionais em virtude das condições desumanas de trabalho.

Desse modo, a participação do professor no contexto de construção do projeto político-pedagógico sofre profundas implicações, podendo chegar à superficialidade ou até mesmo a indiferença, uma vez que ele não mais se reconhece com agente de mudança. Sua prática pode então refletir-se, como foi apontado anteriormente, em mera repetição devido à perda do sentido do projeto para ele (Asbahr, 2005).

Frente a condições de trabalho desumanizadoras e à dissociação entre as dimensões do real e do ideal, entre o que se encontra no plano do pensar e do fazer, podem emergir angústia, insegurança e desamparo por parte do professor. As exigências contraditórias associadas à insatisfação de necessidades objetivas e subjetivas também podem produzir sofrimento psíquico e potencialmente levar ao adoecimento físico e psicológico (Martins, 2004).

Em síntese, consideramos que ao participar desse movimento de sistematização da ação educativa, o professor depara-se com suas angústias e frustrações no seu processo particular de reflexão e revisão da prática profissional. Além disso, acreditamos que ao construir uma nova organização da atividade educativa, o professor transforma e é transformado pela realidade, num processo mediado pela práxis.

4. Psicologia Social Comunitária e Psicologia Escolar: interfaces possíveis

No fundo de tudo, o que deve continuar vivo é o eterno desafio: Quem somos nós? Como nos vemos e nos entendemos? Quem colabora nessa construção individual e social? E é ao redor deste reduto, que se chama consciência, que tal construção se produz. Um reduto que pode ser até certo ponto controlado de fora, mas que pode se dar conta desse controle e, nesse momento libertar-se. Algo dialético e misterioso. Consciência como espaço de dominação e manipulação e consciência como espaço de libertação e de responsabilidade.

Pedrinho Guareschi

Considerando que a Psicologia Social Comunitária pode fornecer subsídios teóricos e metodológicos relevantes que nos permitam avançar na compreensão e na construção de uma ação do psicólogo escolar a partir de uma visão crítica e comprometida com as camadas populares, este capítulo visa primeiramente apresentar um breve histórico e os objetivos da Psicologia Social Comunitária presente na América Latina e no Brasil.

Em seguida, são apresentados alguns apontamentos sobre a história da relação entre Psicologia e Educação e também a respeito da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que nos auxiliem a traçar algumas aproximações entre esta área de atuação e a Psicologia Social Comunitária. Também são assinalados os desafios da atuação do psicólogo em contextos educativos-comunitários.

4.1. Psicologia Social Comunitária: breve histórico e compromissos

A Psicologia Comunitária teve sua origem nos movimentos sociais comunitários, envolvendo profissionais especialmente na área de saúde mental, em diversos países da América e Europa. Mas foi nos Estados Unidos - na década de 60 durante a Conferência de Swampscott, distrito de Boston - que esse termo passou a ser adotado formalmente. Essa conferência tinha por objetivo debater a formação de psicólogos a partir da insatisfação e da crítica ao modelo médico tradicional - que ignorava os aspectos socioculturais no desenvolvimento de transtornos mentais; da evolução da concepção de saúde e da adoção do

enfoque preventivo em saúde mental comunitária (Alfaro Inzunza, 2001; Góis, 2005).

No entanto, nesse período a atuação dos profissionais, embora estivesse voltada a populações carentes, apresentava um caráter essencialmente assistencialista e com pouca análise crítica quanto a técnicas e procedimentos utilizados (Lane, 1996).

Para Montero (1994), o marco do desenvolvimento da Psicologia Social foi a criação em 1975 do Programa de Psicologia Social e Comunitária no Departamento de Psicologia da Universidade de Porto Rico. Aliado a este fato, a criação em 1979 do Comitê Gestor de Psicologia Comunitária, impulsionaram as discussões e a ampliação desta área para vários países latino-americanos.

En América Latina la psicología social comunitaria nace a partir de la inconformidad con una psicología social que se situaba, predominantemente, bajo el signo del individualismo y que practicaba con rigurosos cuidado la fragmentación, pero que no era capaz de dar respuesta a los problemas sociales, produciendo vías de acción para intervenir en ellos (...) Es también una psicología que mira críticamente, desde sus inicios, las experiencias y prácticas psicológicas y al mundo en que surgía y con cuyas circunstancias debía lidiar (Montero, 2000:70).

Enquanto a Psicologia Comunitária norte americana surgiu como negação ao modelo médico tradicional com base em concepções acerca da saúde mental comunitária, na América Latina ela surge sob influência da Psicologia Social Crítica, da Teologia da Libertação⁴⁰ e da Educação Popular de Paulo Freire (Vasconcelos, 1985; Góis, 2005; Freitas, 1996).

Tais influências permitiram que a Psicologia Social Comunitária assumisse a tarefa de inserir o psicólogo para além das clínicas, superando a visão individualizante e contribuindo para a melhoria das condições de vida da maioria da população.

Segundo Martin-Baró (1996a), a prática psicológica na América Latina deve estar a serviço da conscientização e desideologização com vistas à construção de um cenário social de justiça e igualdade. Sob essa ótica, a Psicologia Social

⁴⁰ A Teologia da Libertação é um movimento teológico que busca mostrar aos cristãos que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora. A libertação é vista como a *libertação do oprimido*. Por isso, a teologia da libertação deve começar por se debruçar sobre as condições reais em que se encontra o oprimido de qualquer ordem que ele seja (Boff, 1986: 40).

Comunitária, ao se aproximar da vida concreta das comunidades, sobretudo das camadas populares, assume um posicionamento teórico-metodológico e político visando produzir conhecimentos e ações direcionadas à mudança social. Desta forma

As perguntas críticas que os psicólogos devem se formular a respeito do caráter de sua atividade e, portanto, a respeito do papel que está desempenhando na sociedade, não devem centrar-se tanto no onde, mas no *a partir de quem*; não tanto em como se está realizando algo, quanto *em benefício de quem*; e, assim, não tanto sobre o tipo de atividade que se pratica (clínica, escolar, industrial, comunitária ou outra), mas sobre quais são as conseqüências históricas concretas que essa atividade está produzindo (Martín-Baró, 1996a:22).

Para isso, segundo Lane (1984), faz-se necessário superar a compreensão do indivíduo a partir de relações causa-efeito, evidenciadas no modelo positivista de ciência e passar a considerar o homem como produto e produtor de sua história, inserido em uma rede de relações sociais complexas de uma sociedade de classes historicamente determinada.

(..) O homem fala, pensa, aprende e ensina, muda a natureza; o homem é cultura, é história (...) Seu organismo é um infra-estrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica. Esta desconsideração da psicologia em geral, do ser humano como histórico-social, a faz se não inócua, uma ciência que reforça a ideologia dominante de uma sociedade (Lane, 1984:12).

No que se refere ao Brasil, em meados dos anos 60, durante a ditadura militar e em um período de intensos confrontos entre partes da sociedade civil e de representantes do modelo capitalista, os movimentos populares urbanos e as ligas camponesas se aglutinaram para reivindicar e lutar por melhores condições de vida e pelo atendimento das necessidades básicas da maioria da população.

Concomitantemente a esse período de reivindicações, em 1962 é regulamentada a profissão de psicólogo e são iniciados os primeiros cursos de Psicologia no país. Os modelos teóricos e metodológicos eram importados em grande parte dos Estados Unidos e a prática era desenvolvida predominantemente em clínicas, organizações e espaços educacionais. Nesse cenário é que vários psicólogos, com o intuito de colaborar para uma psicologia mais comprometida com as necessidades das camadas menos privilegiadas,

passaram a desenvolver ações *nas comunidades* - de caráter ainda voluntário e não remunerado - e que gradativamente começaram a ter uma significação política de mobilização e de mudança social (Freitas, 1996).

Na década seguinte, ainda diante de um clima de repressão política e cultural e de um constante processo de pauperização da sociedade, as atividades desenvolvidas pelos psicólogos ampliaram-se em relação aos espaços e às formas de intervenção.

Frente a um cenário de profundas desigualdades sociais e de sofrimento das populações latino-americanas, uma corrente de profissionais - representada principalmente por Martín-Baró, Maritza Montero e Silvia Lane - passou a apontar a necessidade da construção de uma Psicologia Social crítica voltada para a melhoria das condições de vida desses povos, pautada em um compromisso de transformação da realidade social (Góis, 2005).

Nos anos 80, inicia-se um intenso debate sobre o caráter não remunerado e voluntário da ação do psicólogo em comunidades e a expressão psicologia comunitária começa ser usada em diversos trabalhos e publicações, tais como D'Amorim (1980) e Lane (1981). Para Freitas (1996:66), *a significação destes trabalhos está no fato deles explicitarem uma prática de psicologia social, anunciando seu compromisso político e permitindo que as críticas feitas às teorias psicologizantes e a-históricas sejam evidenciadas.*

Nessa mesma época foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) que constituiu-se como um marco importante no processo de construção da Psicologia Social Crítica, pautada principalmente nos princípios de historicidade e de transformação social. O materialismo histórico-dialético sustentava as discussões na época e foi fundamental para o rompimento da influência da psicologia cientificista norte-americana no Brasil.

Se homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal mas da história de sua sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social. (...) É dentro do materialismo histórico e da lógica da dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo (...) (Lane:1984:15-16).

Uma década mais tarde, nota-se o crescimento do trabalho dos psicólogos em vários setores e segmentos da população (em geral mediadas por algum órgão prestado de serviço, como postos de saúde, secretarias de assistência social, sistema penitenciário, entre outros), dentro de um cenário diverso de práticas e de pressupostos teórico-filosóficos. O termo *psicologia da comunidade* passa a ser amplamente empregado (embora as demais práticas referentes à psicologia *na e da* comunidade continuassem a ser realizadas concomitantemente). Nessa forma de atuação a psicologia passa a ser associada à área da saúde (Freitas, 1996).

Para a referida autora, é importante destacar que diferentemente das demais denominações e formas de intervenção, a Psicologia Comunitária, ou melhor, a Psicologia Social Comunitária (forma utilizada para diferenciar a psicologia desenvolvida na América latina da psicologia comunitária desenvolvida nos Estados Unidos) apresenta uma compreensão de homem como historicamente construído e que transforma a si e ao mundo por meio da práxis social.

Desse modo, a Psicologia Social Comunitária evidencia uma orientação teórica e metodológica voltada à mudança das condições sociais que oprimem as camadas populares. Ela pode ser entendida como uma área da psicologia social que visa estudar os fatores psicossociais que permitem desenvolver, fomentar e manter o controle e o poder que os indivíduos podem exercer sobre seu contexto individual e social, para que busquem solucionar seus problemas e conseguir mudanças em suas vidas e na estrutura social (Montero, 1996).

Freitas (1996: 73) apresenta a seguinte definição

A psicologia (social) comunitária utiliza-se do enquadre teórico da psicologia social, privilegiando o trabalho com os grupos, colaborando para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos.

Para Góis (2005), a especificidade da psicologia social comunitária é que esta área volta-se à compreensão da atividade comunitária pelo estudo dos sistemas de significados e relações, da identidade pessoal e social, dos níveis de consciência, do sentido de comunidade e dos modos de apropriação do espaço da comunidade. Isso por meio do aprofundamento da consciência de seus

membros, o que implica em um trabalho interdisciplinar direcionado à organização e ao desenvolvimento dos grupos e da comunidade.

Este autor também ressalta que foi a partir dos anos 90 que a Psicologia Social Comunitária consolidou-se como disciplina acadêmica e como profissão, o que possibilitou um grande desenvolvimento de práticas e uma diversidade epistemológica e metodológica.

Em face da presença de diversos modelos de pensar e fazer a psicologia comunitária nos vários países, Montero (2004) destaca que os objetivos da psicologia comunitária nesta década envolvem: mudança social, bem-estar, libertação, democratização e inclusão social, conscientização, fortalecimento e prevenção primária. Para a autora, embora existam algumas diferenças entre as práticas realizadas, pode-se observar a existência de um núcleo de objetivos que tem se mantido constante e que tem se desenvolvido ao longo do tempo.

A esse respeito afirma que

Pero es necesario entender que en la medida en que una disciplina se desarrolla y expande, no es posible esperar que todos aquellos que la practican sigan los mismos principios, objetivos y métodos, por deseables que ellos puedan ser. La ciencia no es un culto ni una secta, ni responde, afortunadamente, a órdenes estrictas (Montero, 2004: 186).

No que se refere às características dos trabalhos comunitários, Campos (1996) considera que estes têm se pautado na busca do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, com base em um levantamento das necessidades presentes no cotidiano da comunidade, e por uma ética da solidariedade e de ações cooperativas que visam contribuir para a melhoria das condições de vida da população focalizada. A ênfase seria, então, a criação de condições para que os indivíduos *assumam progressivamente seu papel de sujeitos de sua própria história, conscientes dos determinantes sócio-políticos de sua situação e ativos na busca de soluções para os problemas enfrentados* (Op. cit: 10).

Quanto aos procedimentos metodológicos, observamos que a Psicologia Social Comunitária se apropria e desenvolve diferentes instrumentos e estratégias de pesquisa, especialmente da pesquisa qualitativa, realizando modalidades de pesquisa participante e de pesquisa-ação, nas quais pesquisador e indivíduos/grupos trabalham em conjunto visando encontrar respostas para os

problemas vivenciados, bem como definir ações e executar programas com o objetivo de transformar a realidade (Montero, 2004; Campos, 1996).

Nesse sentido, o psicólogo comunitário seria um facilitador ou agente de mudança e, dentre as atividades inerentes ao seu papel, caberia a identificação e o fortalecimento de potencialidades (recursos e capacidades dos indivíduos e dos grupos), além da modificação de modos de interpretar, construir e atuar sobre a realidade. Esse profissional colocaria o seu saber a serviço dos grupos, numa forma de interlocução interativa, para alcançar as mudanças desejadas. O rol de atividades desse profissional também incluiria a conjugação de técnicas de intervenção, ensino interativo, pesquisa e avaliação (Montero, 2004).

Em síntese, podemos dizer que a Psicologia Social Comunitária apresenta alguns aspectos que, segundo Freitas (1997), são essenciais para sua compreensão e que demarcam sua constituição como área de estudo e prática profissional:

- O desenvolvimento de ações nas comunidades em equipes interdisciplinares que levem em conta os saberes científicos e populares;
- A utilização do enquadre teórico da Psicologia Social Crítica, partindo da compreensão do homem como ser em permanente processo de construção e movimento;
- A realização de trabalhos necessariamente dentro de uma perspectiva micro-estrutural, sem que com isso se desconsidere a dimensão macro-estrutural (isto é, numa visão dialética que transite do singular para a totalidade e vice-versa), estabelecendo relações entre categorias conceituais como identidade, consciência, trabalho, subjetividade, grupos, poder, entre outras, visando compreender o indivíduo em sua relação com a sociedade;
- A necessidade de rigor científico, a fim de construir conhecimentos a partir da prática e que possam também subsidiá-la;
- O desenvolvimento de trabalhos a partir das propostas de pesquisa-ação ou pesquisa participante, o que pressupõe a intervenção na realidade e não a mera observação de indivíduos e de seus contextos.

Dessa forma, entendemos que a Psicologia Social Comunitária tem se pautado em um compromisso ético-político com as camadas populares, segundo princípios de emancipação e mudança social. Esta área de pesquisa e de atuação compreende a realidade em seu movimento histórico e dialético e, ao longo das últimas décadas, tem construído instrumental de análise e de intervenção consistente e relevante em sua busca da transformação das relações e da estrutura da sociedade.

4.2. Psicologia e Educação: contextualização e perspectiva crítica

A relação entre psicologia e educação tem raízes no final do século XIX e início do século XX a partir de teses desenvolvidas na área médica e em disciplinas de formação de professores, fazendo parte, portanto, do processo histórico de consolidação da psicologia como ciência ⁴¹ (Antunes, 1998, Zanella, 1998).

Patto (1984), ao analisar as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade brasileira em termos históricos buscando contextualizar a psicologia escolar como campo de conhecimento e de atuação profissional, ressalta três períodos fundamentais:

a) Primeira República (de 1906 a 1930) quando da presença de um modelo econômico agro-exportador e de uma sociedade marcada pelo analfabetismo e por uma mão de obra não qualificada que, por isso, não atendia aos interesses do grupo dominante, a psicologia desenvolvia-se em laboratórios próximos a instituições escolares com base em modelos experimentais de influência européia, que praticamente não atingiam a população escolar.

b) O momento do fortalecimento do modo urbano industrial capitalista (de 1930 a 1960), caracterizado por uma ideologia desenvolvimentista-nacionalista e pela reforma do ensino na tentativa de qualificar mão-de-obra para ser aproveitada no cenário industrial, a psicologia passa a consolidar um perfil psicométrico, experimental e tecnicista sustentado principalmente por estudos norte-americanos.

⁴¹ Uma ampla descrição da história da Psicologia no Brasil pode ser encontrada em Pfromm Netto (1981), Patto (1984), Pessotti (1988), Massimi (1990), Antunes (1998), Lourenço Filho (2004), dentre outros autores.

c) O último período, a partir de 1960, com a nova ordem econômica existente e com as crescentes demandas impostas pela mesma, a psicologia é inserida nas escolas visando selecionar os indivíduos segundo critérios notadamente adaptacionistas.

Nesse sentido, para a autora, a Psicologia

Nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola (Patto, 1984:96).

Desde então, as significativas mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, calcadas na ideologia do capitalismo, propiciaram as condições concretas para que a psicologia alcançasse seu *status* científico, configurando-se como área específica de saber e de prática e, por conseguinte, delimitando-se como campo profissional específico. Desse modo, a psicologia encontra na educação um poderoso alicerce em sua busca de autonomia científica.

No terreno da educação, especialmente na vertente da Escola Nova, a psicologia passa a fornecer os subsídios teóricos e técnicos que instrumentalizam a prática educativa. A proposta do Escolanovismo foi introduzida sistematicamente no Brasil e com ela as teorias e técnicas da psicologia, importadas dos centros norte-americanos e europeus, tiveram grande influência no contexto educacional.

Segundo Antunes (1998:90)

Escolanovismo e Psicologia eram, no seu próprio âmbito, manifestações de modernidade e sinais de avanço social e cultural, comportando caracteres capazes de colaborar com a formação de um “homem novo” para uma “nova sociedade”. A formação desse “homem novo” estava, portanto, condicionada a uma “nova escola”, baseada nos princípios de racionalização e organização científica, a qual trazia, por seu turno, um novo conceito de disciplina, já não mais baseada nos pressupostos coercitivos da Medicina e da Higiene, mas determinada por fatores interiores ao indivíduo, cabendo à Psicologia instrumentalizar a Educação para que esta pudesse desenvolver tal processo; essa disciplina baseava-se, por sua vez, na concepção política de “colaboração

de classe”, eliminando as contradições e conflitos presentes na relação entre capital e trabalho.

Nesse momento histórico, a psicologia tinha por função colaborar para a construção de um processo educativo direcionado à formação de mão de obra especializada tendo em vista desenvolver o processo industrial no país e contribuir para a manutenção da sociedade de classes.

Ao separar-se da filosofia e constituir-se como ciência, a psicologia reproduz em sua produção teórica e ação técnica um mecanismo de controle ideológico presente na organização do capitalismo e, por esta razão, coloca-se a serviço dos interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, seus principais objetivos envolvem a tradução científica das desigualdades sociais em desigualdades individuais ou culturais e a promoção da adaptação de condutas desviantes (Patto, 1984, Tanamachi, 2000).

No que se refere às bases teóricas em psicologia, evidencia-se uma diversificação de escolas, paradigmas e modelos de atuação que estão calcados principalmente em pressupostos objetivistas (os quais dão ênfase as determinações do meio sobre o comportamento dos indivíduos, como no caso do modelo positivista) ou em pressupostos subjetivistas (que destacam as determinações dos indivíduos sobre o meio, como por exemplo, as teorias humanistas). A dicotomia entre indivíduo e sociedade e a falta de um referencial sociológico que compreenda o ser humano como essencialmente histórico são algumas críticas feitas a essas abordagens (Patto, 1984, Meira 2000).

Em 1962, a Lei 4.119/62 regulamentou a prática profissional do psicólogo no Brasil e isto se refletiu nas atividades desenvolvidas nos diversos campos e locais nos quais a Psicologia já estava inserida, tais como escolas, clínicas e organizações. Esta lei também dispunha sobre a formação profissional em um currículo mínimo ⁴², não sendo oferecida formação especializada em nível de graduação.

⁴² A partir de 2004, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia a formação do psicólogo vem sofrendo algumas mudanças devido à organização dos cursos em um “núcleo comum” de disciplinas em torno do qual se definiriam perfis e ênfases curriculares, de acordo com a proposta do curso. Tais diretrizes estão em processo de implantação nas IES. Sobre o tema ver Marinho-Araujo (2007), Yamamoto (2000).

Ao final da década de 70, a relação entre psicologia e educação começou a ser questionada principalmente pelo seu caráter adaptativo e psicologizante.⁴³ Essa época foi marcada por reflexões e análises críticas que tentavam modificar as bases epistemológicas e conceituais que davam sustentação à prática profissional.

Desde esse período até os dias atuais, a história da Psicologia em sua relação com a Educação tem sido marcada por um crescente movimento de discussão e de questionamento sobre referenciais teóricos e metodológicos, especialmente por profissionais que buscam superar a visão hegemônica no trabalho psicológico.

Autores como Patto (1984, 1990) e Meira (2000), destacam a necessidade de se buscar indicadores de concepções críticas na Educação e na Psicologia com o intuito de construir uma visão mais abrangente sobre as múltiplas determinações presentes no processo educativo.

A perspectiva crítica na Educação⁴⁴ vem contrapor a análise da educação até então concebida de forma independente da sociedade, a partir de sua própria constituição. Saviani (1995) ressalta como critério de criticidade a percepção dos determinantes sociais, isto é, a estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo.

Com base no materialismo histórico-dialético, Saviani (2000:3) ressalta a importância de se retomar as bases do discurso crítico

(...) que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social.

A educação é entendida pelo autor como uma atividade mediadora inserida de forma contraditória e dialética na organização social, cuja função política emerge como instrumento de luta e conscientização das classes trabalhadoras.

⁴³ Como marco inicial dessa revisão crítica na Psicologia escolar/educacional, autoras como Meira (2000) e Tanamachi (2000) referem-se à publicação da tese de Maria Helena Souza Patto, que foi publicada em 1984 como livro denominado *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

⁴⁴ Mais informações sobre o tema e suas várias vertentes na educação podem ser obtidas nas obras de Saviani (1995,2000), Libâneo (2002), Duarte (1993), dentre outros autores.

A apropriação de conteúdos críticos da filosofia da educação, sobretudo os da pedagogia histórico-crítica, permite aos psicólogos compreender a realidade educacional como totalidade, identificar seus compromissos ideológicos e suas contradições como prática social. Ao fornecer uma proposta de análise e de compreensão da educação em suas múltiplas dimensões, essa corrente teórico-filosófica instrumentaliza o psicólogo escolar auxiliando-o na construção de uma prática que se baseie em finalidades transformadoras (Tanamachi, 2000; Marinho-Araujo, 2003).

Guareschi (2005) traz importantes contribuições ao assinalar que a perspectiva crítica adota como pressuposto básico de que os fenômenos e ações humanas não podem ser vistos por somente um ponto de vista, ou seja, como algo absoluto uma vez que contém contradições. Isso significa dizer que o processo de conhecimento envolve necessariamente a aceitação das contradições e um trabalho permanente de negatividade, dentro de uma concepção dialética de fazer ciência.

Nesse sentido, a apropriação da percepção crítica no campo da psicologia implica em um novo posicionamento diante da realidade educacional, sob a influência de uma nova consciência social que busca resgatar o homem em sua humanidade.

La persona humana no puede ser comprendida de modo adecuado sino a partir de estos determinismos fundamentales de clase, ya que ella constituye la estructura portadora de los principales influjos humanos: relaciones, necesidades, intereses, hábitos, ideas, sentido de la propia identidad. Pero que cada individuo asume consciente o inconscientemente estos determinismos y a partir de ahí elabora su historia y se produce a sí mismo o es elaborado y producido por las fuerzas históricas (Martín-Baró, 2000:65).

A teoria crítica volta-se assim para a recriação da humanidade e da historicidade. Seus pressupostos permitem a compreensão dialética da realidade a partir do desenvolvimento da sociabilidade humana, já que é apenas no contexto das relações sociais que o indivíduo pode ser entendido. Tais princípios têm estado presentes no corpo de conhecimento denominado psicologia histórico-cultural, cujos principais representantes são Vygotsky (1991,1994), Leontiev (1978) e Luria (1987), que trouxeram grandes contribuições para o campo da psicologia.

Essa abordagem ressalta a natureza sócio-histórica da subjetividade humana e aponta a necessidade dos fenômenos psicológicos serem estudados enquanto mediações entre a história social e a experiência individual e concreta dos indivíduos. Nesse caso, privilegia-se a relação entre o sujeito e seu contexto social, bem como resgata-se o sentido pessoal do homem a partir da complexa rede de interações da qual faz parte.

A psicologia histórico-cultural nos fornece elementos para entender a essência social do homem e sua relação diferenciada com a natureza, na qual homem e objeto se transformam mutuamente. A ênfase dada ao desenvolvimento histórico do psiquismo e o reconhecimento de que o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores a partir de sua interação com o mundo, mediatizada por instrumentos por ele criados, reafirma a diferenciação existente entre o comportamento animal e as funções especificamente humanas (Vygotsky, 1994).

A esse respeito, Leontiev (1978:282-283) enfatiza que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

Os referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural apóiam-se numa ampla compreensão da cultura e valorizam o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva, por meio da linguagem e de um sistema de signos, que atuam como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim sendo, essa teoria fornece elementos imprescindíveis para a construção de uma perspectiva crítica de psicologia, uma vez que compreende a estruturação do psiquismo humano de uma forma inovadora, reconhecendo-o a partir das inter-relações do homem com o mundo, baseado em seu trabalho, isto é, na atividade social (Martins, 2004; Viotto Filho, 2005).

Nesta perspectiva, Martins (2004:85) destaca que a compreensão da personalidade dos indivíduos no âmbito

(...) da própria vida e de uma forma global” determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas (...) a personalidade de cada indivíduo, não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles. (...) A formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade.

Com bases nessas considerações, consideramos que a psicologia não pode continuar desenvolvendo práticas tradicionais que tem contribuído para o fortalecimento e a difusão de análises individualizadas e, portanto, superficiais em relação aos comportamentos ou ações humanas. As práticas psicológicas devem, sobretudo, focalizar o homem em sua concreticidade, percebendo-o como uma manifestação de uma totalidade histórico-cultural.

A esse respeito Libâneo (1984:161-162) assinala

Por isso compreender o indivíduo ou buscar as causas do seu comportamento significa situá-lo no contexto de uma existência socialmente configurada, ou seja, condições de trabalho e de vida numa sociedade de classes. Significa, enfim, compreender que o lugar que ocupa na hierarquia de classes modifica diferencialmente suas percepções, sua relação com o futuro, sua relação com as instituições sociais (escola, por exemplo) e expectativas sociais em geral.

Antes de focalizarmos um pouco da história da Psicologia em sua relação com a Educação, torna-se necessário explicitar a questão da terminologia empregada para se referir à inserção da Psicologia no campo educacional.

O uso dos termos Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia da Educação ainda causa certa confusão, visto que apresentam diferentes conceituações, o que se traduz na falta de consenso entre os estudiosos da área (Maluf, 1992; Meira, 2000).

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), fundada em 1991, buscou esclarecer a questão ao utilizar as duas denominações (escolar e educacional), seguindo as definições internacionais para as áreas de

atuação, o que inclui aspectos como atuação e pesquisa nessa definição (Jucá, 2001).⁴⁵

De acordo com Almeida e Guzzo (1992), a Psicologia da Educação ou Educacional consistiria em uma área mais geral e teórica, referindo-se à pesquisa e à formação de professores, enquanto a Psicologia Escolar focalizaria a intervenção de psicólogos em instituições educacionais, ou seja, definindo-se pela prestação de serviços no espaço educativo utilizando para isso os conhecimentos da Psicologia e da Educação.

Todavia, como aponta Marinho-Araujo (2003), em virtude de a realidade escolar ser muito complexa e multideterminada, faz-se necessário que a Psicologia Escolar utilize os subsídios teórico-práticos da Psicologia enquanto área de estudo, de atuação e formação profissional, bem como produza conhecimentos a partir de sua inserção nesse contexto. Para a autora

A Psicologia Escolar define-se como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições, assume um compromisso *teórico* e *prático* com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores (Marinho-Araujo, 2003:11).

Neste estudo optamos pela referência Psicologia Escolar por ser mais usual na literatura utilizada neste trabalho e na produção teórica nacional e internacional.⁴⁶

Isso posto, passemos a tratar especificamente do campo da Psicologia Escolar. Vimos anteriormente que quando essa área torna-se efetivamente prática na escola o profissional de psicologia tinha a tarefa de contribuir, principalmente mediante o uso da testagem psicológica, para a adaptação dos indivíduos aos objetivos educacionais.

Essa forma de intervenção e de produção de conhecimento começou a ser amplamente criticada, sobretudo a partir dos anos 80, por estar a serviço dos

⁴⁵ Tal denominação também é adotada pelo grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEPP) formado por docentes e pesquisadores, pois segundo Campos (2007), devido à abrangência da atuação dos psicólogos no campo em questão e à interface com a Educação, houve a necessidade de atualização do nome do grupo para GT de Psicologia Escolar e Educacional.

⁴⁶ Cabe destacar que, ao utilizarmos essa denominação, estamos nos referindo a Psicologia Escolar em sua vertente crítica que, com base no materialismo histórico-dialético, assume a concepção de homem como ser historicamente e socialmente constituído. Isto porque entendemos que essa fundamentação epistemológica é coerente com a proposta de transformação social, uma vez que visa à construção de um sujeito crítico e consciente e de uma sociedade com mais justiça e igualdade entre os homens.

interesses da classe dominante. Assim, *procurava-se redefinir o objeto de estudo da Psicologia Educacional, identificar a atividade profissional que nela se apóia, e melhor compreender sua posição, limites e possibilidades no quadro disciplinar de outras áreas do conhecimento* (Maluf, 1992:172).

Marinho-Araújo (2003:9) sintetiza bem a visão emergente sobre os compromissos ideológicos que devem ser assumidos pela psicologia em sua relação com a sociedade ao dizer que estes

(...) não se coadunam à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, à negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, a tendência de “psicologização” no cenário educacional.

Desde então, inúmeros autores têm apontado a necessidade de o psicólogo escolar superar o modelo clínico (médico) de atuação que, em geral, culpabiliza a criança e sua família pelo fracasso na escola, passando a nortear suas ações pelo compromisso de transformação visando um efetivo processo de democratização educacional e social (Patto, 1984, 1997; Machado, 1994; Guzzo, 1999; Machado e Souza, 1997; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000, Sirino, 2002, entre outros).

Contudo, Patto (2003) ressalta que ainda evidenciam-se trabalhos que focalizam o indivíduo de forma isolada, sem uma análise das relações históricas e sociais que o constituem, isto como reflexo da influência de uma ideologia liberal e positivista vigente na sociedade capitalista.

Apesar disso, nota-se na literatura atual em Psicologia Escolar um movimento voltado à construção de elementos teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma ação competente e comprometida com mudanças na escola e na sociedade. Verifica-se uma tendência à ampliação das atividades do psicólogo escolar abrangendo os seguintes aspectos: competências e/ou habilidades necessárias ao exercício profissional (Marinho-Araujo e Almeida, 2003), intervenções de caráter preventivo e comunitário, envolvendo os diferentes segmentos que compõe a comunidade escolar (Guzzo, 2005; Guzzo e Lacerda Junior, 2007; Sant’Ana, Euzébios Filho e Guzzo, 2007), além de pressupostos e ações que denotam o compromisso ético, político e social com a realidade

brasileira (Meira e Antunes, 2003; Martínez, 2005; Campos, 2007; Guzzo, Martinez e Campos, 2007, dentre outros).

Independentemente das mediações teóricas usadas, tais estudos buscam apontar reflexões teórico-práticas relevantes que se contrapõem ao desenvolvimento de ações reprodutoras acerca da culpabilização do aluno e da patologização dos problemas educacionais.

Outros estudos e formas de intervenção referem-se à participação do psicólogo escolar no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola (Martínez, 2003; Asbhar, 2006), à discussão acerca das políticas públicas em Educação (Asbhar e colaboradores, 2006; Martínez, 2007), assim como o trabalho de capacitação continuada de psicólogos e assistentes sociais (Guzzo e Lacerda Junior, 2007; Marinho-Araujo e Almeida, 2003) e ações junto a pessoas com necessidades especiais (Anache, 2007; Araújo e Campos, 2007).

Podemos assim dizer que nos últimos anos as produções teóricas e práticas no campo da Psicologia escolar tiveram uma grande expansão e de certa forma seguiram as indicações existentes na literatura desde a década de 90 sobre as perspectivas de atuação psicológica na área educacional, tais como: assessoria na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico, de programas especiais de ensino que estejam voltados aos interesses e necessidades dos alunos; participação na seleção de conteúdos e metodologias, na formação e desenvolvimento técnico-profissional de educadores, no suporte a alunos, famílias e a equipe da escola em questões relativas ao desenvolvimento humano e ao cotidiano escolar (Del Prette, 1999; Guzzo, 1999).

Após realizar uma análise das produções críticas na área com base em um levantamento de periódicos científicos nacionais entre 1995 e 2003, Souza (2007) aponta tendências na área de Psicologia Escolar e Educacional referentes à formação e à atuação do psicólogo. Os resultados obtidos pela autora sinalizam os seguintes aspectos: 1) a presença de uma variedade de temas em discussão sobre a Psicologia Escolar/Educacional - abordando as dificuldades ou problemas relacionados à atuação e psicólogos e/ou professores; a descrição de processos de aprendizagem de crianças e adolescentes na escola ou na vida e estudos sobre aspectos cognitivos e sócio-emocionais; 2) as formas de contribuição da Psicologia à Educação incluem estudos que destacam a necessidade de se levar

em consideração aspectos subjetivos na dimensão educativa sem, contudo, psicologizar o processo educativo, bem como trabalhos pautados nas abordagens psicanalítica e histórico-crítica; 3) a caracterização das formas de atuação do psicólogo escolar contém trabalhos que dão ênfase a necessidade de se conhecer o contexto educativo para se trabalhar com a queixa escolar. A autora conclui que a implementação de discussões e de elementos relativos à atuação crítica em Psicologia Escolar ainda se constitui como um desafio no terreno da formação profissional e defende a idéia que o psicólogo necessita ter um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira, pois ao compreender *as raízes sociohistóricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir a sua práxis profissional* (Souza, 2007: 157).

Frente ao que foi exposto, entendemos que a adoção da concepção crítica sobre a realidade educacional contribui para que o trabalho com alunos, pais e educadores supere as análises descontextualizadas e preconceituosas relacionadas ao aluno e as suas dificuldades na escola. Essa premissa nos permite vislumbrar outras formas de atuação que busquem superar o modelo hegemônico historicamente presente na psicologia brasileira.

No que concerne às possibilidades de intervenção psicológica, Martínez (2005) assinala algumas estratégias para o planejamento de um trabalho efetivo com a comunidade, envolvendo a utilização de diferentes formas da pesquisa-ação, da técnica do grupo focal, das dinâmicas de grupo, dos grupos de reflexão, de produção escrita, dentre outros tipos, visando dar subsídios para o trabalho com a equipe pedagógica e com a comunidade escolar, com o objetivo de contribuir com as mudanças pretendidas.

Sob essa ótica, várias são as formas de ação do psicólogo que atua em contextos educativos-comunitários que podem ser utilizadas de acordo com as metas definidas ao longo de sua atuação profissional.

Ao considerar as condições concretas da comunidade e do contexto educativo e suas multi-determinações, o psicólogo pode direcionar sua prática visando à autonomia dos sujeitos e à melhoria das práticas pedagógicas, por meio do diálogo com os diferentes agentes da escola (Guzzo, 2005).

Ainda segundo a autora, a prática do psicólogo no contexto educacional deve-se pautar em uma perspectiva emancipadora a fim de fomentar a

consciência crítica das pessoas para que possam intervir na realidade, contribuindo para a melhoria de suas condições de vida. Sobre isso nos diz que

Na busca por caminhos para compreender o processo de transformação pessoal e de contextos específicos e contribuir com ele, nós, profissionais de psicologia, defrontam-nos com um conjunto de teorias e intervenções que nem sempre respondem às demandas de transformação da realidade específica com que trabalhamos. Neste sentido, a psicologia da libertação oferece a possibilidade de questionamento e crítica do que ocorre, estabelecendo compromissos com uma nova movimentação popular na direção de uma maior autonomia e perspectivas concretas de decisão e escolha da própria vida (Guzzo, 2005:26).

A perspectiva da conscientização requer do psicólogo um posicionamento crítico diante do cenário de desigualdade existente na sociedade capitalista, isto é, uma opção ético-política pelas maiorias submetidas às condições de opressão. Afinal, concordamos com Guzzo (Op. cit.), quando afirma que não é mais possível conceber a omissão da escola perante as circunstâncias que geram o fracasso escolar e à situação de sofrimento e violência psicológica em que vivem muitas crianças e adolescentes neste e nos demais contextos da realidade brasileira.

4.3. Psicologia Social Comunitária e Psicologia Escolar: interfaces possíveis

Até aqui discorreremos sobre os principais aspectos que caracterizam a Psicologia Social Comunitária e a Psicologia Escolar com o intuito de estabelecer algumas aproximações entre as duas áreas.

Vimos como a perspectiva crítica possibilitou a revisão e a redefinição de objetivos tanto no campo da Psicologia Social Comunitária como na Psicologia Escolar, assim como contribuiu para a adoção de um compromisso social da psicologia com as necessidades da maioria da população que vive dentro de uma sociedade em que estão presentes altos índices de desigualdade e injustiça social produzidas pelo modelo capitalista neoliberal, que também se refletem nas escolas públicas brasileiras.

A atuação do psicólogo social comunitário junto ao contexto educativo não se configura como algo novo, uma vez que estudos da década de 80, como por exemplo o de Andery (1984), já assinalam a realização de experiências em

escolas públicas de Ensino Fundamental visando contribuir para que o processo educativo atenda às necessidades reais dos alunos de bairros populares.

Esse autor entende que há um descompasso entre a prática educativa e as condições reais de vida crianças e de suas famílias, criando-se assim um impasse entre os objetivos ideais da escola e o processo de ensino. Nesse sentido, as ações do psicólogo estariam voltadas à presença ativa nas reuniões de pais de professores; visitas domiciliares e reuniões com mães de alunos a fim de compreender a realidade de vida e os problemas sociais que podem interferir na aprendizagem das crianças; diagnóstico do bairro e das características sociais da população com o objetivo de favorecer a adaptação de conteúdos e procedimentos educacionais aos interesses e às necessidades dos alunos; utilização do espaço escolar para a realização de grupos de estudo, leitura e treinamento de professores e agentes da comunidade para lidar com as dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens do bairro, dentre outros aspectos.⁴⁷

Andery (1984) ressalta ainda que o trabalho com esses grupos pode ser direcionado à conscientização das pessoas em relação às condições adversas dos bairros, no tocante à falta de condições de infra-estrutura, de educação e de lazer. Ademais, considera que seus estudos têm indicado uma maior conscientização dos agentes envolvidos, o que tem facilitado o desenvolvimento de ações organizativas e reivindicatórias que marcam a busca por melhorias nas condições sociais.

Montero (2004) já havia destacado a psicologia da educação comunitária como uma área de aplicação da psicologia comunitária, na qual os princípios, valores e objetivos e métodos desta área convergem para as práticas escolares, incorporando a tarefa de educar formalmente para a própria comunidade, o que

⁴⁷ Em estudo publicado em 1990 utilizando alguns procedimentos semelhantes aos mencionados por Andery (op. cit), porém com base na perspectiva crítica em psicologia escolar, Patto (1990) alerta para as formas de discriminação existentes no interior da escola que geram o fracasso de alunos de segmentos mais pobres da população. Por meio da análise dos relatos de professores, de visitas domiciliares e de conversas com crianças e suas famílias, a autora reconstruiu histórias de vida de pessoas e percebeu o quanto o discurso dos educadores estão imersos no preconceito e na discriminação contra populações economicamente desfavorecidas. Essa investigação trouxe grandes contribuições para a compreensão do fracasso escolar, pois buscou superar a lógica da culpabilização de crianças, pais e professores e passou a focalizá-lo como uma questão política, ligada às relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar e ao não reconhecimento e na desvalorização da cultura popular.

parece se assemelhar à proposta de educação popular de Paulo Freire.

Viotto Filho (2005) propõe a construção da escola em uma perspectiva escola-comunidade, a partir dos referenciais teóricos da Psicologia Social Comunitária e das contribuições de Agnes Heller. Para o autor, a escola sob a ótica comunitária configura-se como um espaço estruturado e organizado no qual os educadores e educandos possam se expressar livremente e de forma autêntica sem se prender às imposições desta instituição no que se refere à estrutura burocrática e hierarquizada. É nesse espaço que, segundo o autor, podem ser desenvolvidas ações que contribuam para a superação de valores individualistas, tendo em vista a construção de uma consciência do coletivo, uma consciência crítica da realidade que contribua para que o sujeito se aproxime de sua condição de homem genérico.

A escola é pensada, então, com base em suas possibilidades ontológicas, pois na medida em que tem como objetivos a transmissão do saber e a construção de consciências, *a escola poderá encontrar as possibilidades de desenvolvimento de consciências comunitárias e por isso críticas, solidárias, indignadas e voltadas pra a transformação da sociedade* (Viotto Filho, 2005:161).

Para isso, o autor considera que a escola deve se estruturar a partir das necessidades e das demandas da comunidade a fim de que os sujeitos possam se reconhecer, se identificar com a própria comunidade, favorecendo assim o seu desenvolvimento em

(...) uma escola-comunidade, pensada e organizada por seus próprios sujeitos (educandos, educadores, pais e familiares), possibilitando a efetiva prática da democracia em seu interior, que poderá se constituir como uma organização que supere, por incorporação, a instituição escolar tradicional que se configura eminentemente, pela existência de meros grupos de "interesse circunstancial" (Viotto Filho, 2005:168).

Nesse sentido, para Viotto Filho (Op.cit.), cabe ao psicólogo escolar direcionar suas práticas com o intuito de estruturar a escola dentro desse conceito de comunidade, superando formas que reproduzem a ideologia dominante visando finalidades transformadoras. Isso implica uma atuação que favoreça o desenvolvimento de consciência dos sujeitos, sujeitos estes que serão responsáveis pelas mudanças necessárias tanto na escola como na sociedade.

No entanto, ao pensar uma nova configuração para a escola, o autor

reconhece que dentro da sociedade capitalista ainda não são oferecidas as condições plenas para que a prática educativa, organizada nos moldes da escola entendida como comunidade, seja concretizada. Diante disso, ressalta a necessidade de se ter como objetivo a possibilidade de superação da sociedade de classes para que sejam criadas historicamente as condições nas quais a prática educativa - estruturada segundo os princípios e valores de comunidade - possa se efetivar.⁴⁸ No trabalho de Viotto pode-se perceber o resgate dos pressupostos epistemológicos e ontológicos da Psicologia Social Comunitária associado à visão crítica da Psicologia Escolar.

Em nossa experiência profissional dentro do projeto de intervenção “Do Risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade” segue-se a perspectiva crítica e conscientizadora nas práticas do psicólogo que atua em contextos educativo-comunitários. Pauta-se na crença que a escola e a comunidade podem se integrar para o planejamento, avaliação e desenvolvimento de ações conjuntas com vistas à melhoria do processo educativo e das condições de vida das pessoas.

Com base nessas finalidades, ao longo de nossa intervenção na escola têm sido desenvolvidas diversas ações⁴⁹ que têm produzido avanços quanto à construção de espaços de interlocução no trabalho em rede com outras instâncias que visam implementar as políticas de proteção à criança, ao favorecimento do desenvolvimento de alunos e de melhorias na qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes participantes do contexto educativo, bem como situações que expressam a necessidade de uma maior mobilização e participação dos indivíduos da comunidade a partir da conscientização sobre a realidade de opressão a que estes estão submetidos (Guzzo e cols., 2007, Sant’Ana, Euzébios e Guzzo, 2007; Sant’Ana, Costa e Guzzo, 2007a,2007b).

A partir da análise das propostas mencionadas, evidenciam-se dois movimentos que partem de lugares diferentes (um da escola em direção à comunidade e um da comunidade em sua interação com o espaço educativo),

⁴⁸ Saviani (1995) já apontava essa necessidade ao mencionar que a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais, existentes na sociedade de classes.

⁴⁹ Como, por exemplo, a participação e a discussão com grupos com pais e comunidade visando à criação de espaços de reflexão sobre as dificuldades encontradas no cotidiano da escola e na comunidade a fim de favorecer de movimentos individuais e coletivos e contribuir para a solução dos problemas vivenciados por estes grupos (ver Sant’Ana, Euzébios Filho e Guzzo, 2007).

mas que almejam objetivos comuns: o compromisso com as populações menos favorecidas e a busca por uma psicologia que vise à emancipação⁵⁰ dos homens em sua interação com o mundo.

Para Guzzo (2002, 2005), os princípios teóricos da conscientização e da libertação podem resultar em um modelo que subsidie as intervenções do psicólogo na busca de transformação do espaço educativo. A conscientização é vista dentro de um posicionamento político a partir do referencial de Paulo Freire (1979,1983) e se constitui como um processo de reflexão crítica acerca da realidade, do cotidiano da escola e dos seus agentes.

Outro referencial adotado é a Psicologia da Libertação de Martín-Baró (1998a, 1998b) que tem como propósito mudar a realidade dos indivíduos, atentando para o homem em sua corporeidade, em suas características específicas e também para a comunidade sem, contudo, desconsiderar os aspectos estruturais e de ordem social que condicionam situações de opressão e desigualdade.

Em sua obra, Martín-Baró faz críticas à falta de dignidade em que vivem as populações latino-americanas, submetidas à situação de marginalização e injustiça social, e ressalta a importância da prática do psicólogo visar o bem-estar físico, social e psicológico e a libertação ético-social dos homens (Blanco,1998).

Para Martín-Baró (1998a), o processo libertador é histórico, de natureza grupal, no qual se constrói a identidade social e o objetivo da psicologia social consiste em mostrar a conexão entre a estrutura individual (características da personalidade humana e suas ações concretas) e a estrutura social (sociedades ou grupos específicos que os homens estão inseridos).

Esse autor opõe-se à crença de que existe uma ordem natural, na qual os indivíduos são colocados em determinadas posições na estrutura social, e ressalta a importância da concepção de Paulo Freire sobre conscientização para a libertação dos povos oprimidos.

De acordo com Martín-Baró (1996a:16-17), a conscientização

(...) não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade, uma mudança na subjetividade individual que deixa intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança nas pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais.

⁵⁰ Tal como aponta Tonet (2005), conceito este que já foi explicitado em capítulo anterior.

Nessa visão, a conscientização seria o horizonte primordial do fazer psicológico. A esse respeito afirma

Na medida em que a psicologia tome como seu objetivo específico os processos de consciência humana, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma coletividade. O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis cotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não às pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência (Martín-Baró, 1996a:14-15).

Isso evidencia uma preocupação em realizar um trabalho de desalinhamento das pessoas e dos grupos para promover a construção de um saber crítico acerca de sua realidade.

Ademais, Martín-Baró (1998a) traça os objetivos que podem orientar a psicologia no processo de libertação popular: a reformulação de modelos teóricos e o fortalecimento das instâncias populares. Para o autor, torna-se fundamental a revisão de pressupostos epistemológicos básicos e de modelos teóricos tendo em vista à construção de conhecimentos gerados a partir da perspectiva crítica dos povos marginalizados. Para tanto, aponta a urgência da sistematização teórica da multiplicidade de experiências libertadoras desenvolvidas por diversos grupos de psicólogos latino-americanos. O segundo aspecto diz respeito ao fortalecimento das opções das camadas populares, por meio da ação em projetos comunitários, cooperativas, organizações e sindicatos, visando estimular a participação e a luta por melhorias nas condições de vida desses indivíduos.

A fim de concretizar os objetivos propostos, sob a ótica dos ideais de libertação, três tarefas tornam-se relevantes: a realização de estudos sistemáticos sobre as formas de consciência popular (referindo-se ao sentido freireano de conscientização), o resgate e a potencialização das virtudes populares e, por último, a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica (Martín-Baró, 1988b).

Martín-Baró assume a perspectiva da teoria marxista para abordar as relações entre ordem social e estrutura psicológica. Refere-se a uma *psicologia*

de classe que estaria relacionada às *formas de pensar, sentir e atuar que são próprias dos indivíduos que formam uma 'classe social histórica'* (De La Corte, 2001:115).

Sob essa ótica, o homem é compreendido como ser histórico-social e que por meio da mobilização, da consciência crítica e da necessidade de tomada de decisões é que se pode superar a alienação e o fatalismo.

A consciência alienada estaria presente na psicologia nos segmentos sociais dominados, na medida em que estas incorporam os mesmos interesses e valores das classes dominantes. Isso quer dizer que a alienação configura-se como uma representação ideologizada dos setores menos favorecidos acerca de sua condição social, o que lhes impede de se organizarem para lutar por seus reais interesses (De La Corte, op. cit).

O fatalismo pode se configurar como uma tendência dos indivíduos a se referirem aos acontecimentos da própria vida a alguma força externa que contribui para a perpetuação da situação de dominação e produz, por conseguinte, o enfraquecimento da percepção e da sensação de poder das pessoas em dar direção às suas vidas. Assim, *as raízes do fatalismo jazem, não na rigidez psicológica de indivíduos mas no caráter imutável das condições sociais nas quais pessoas e grupos vivem e são formados* (Martín-Baró, 1996b: 217).

O fatalismo não é considerado como um comportamento casual, mas sim como um comportamento próprio verificado numa determinada configuração psíquica, que sofre influência da estrutura social vigente nos diversos países latino-americanos, visto que se caracteriza *pela interiorização da dominação social* (Blanco, 1998: 24).

A noção de fatalismo é essencial nas formulações de Martín-Baró, pois é considerado por ele como o mais nocivo efeito psicológico da pobreza e o mais difícil aspecto para a mudança social. Nele estão interligados mecanismos subjetivos - tais como a submissão e o conformismo - que interferem negativamente na participação das pessoas em movimentos sociais. Enfim, esse autor trata da importância de uma nova práxis que permita conhecer a realidade dos segmentos mais pobres da população e a partir disso, possa se estabelecer um compromisso ético-político de transformação.

Outro aspecto importante da ação do psicólogo é o fortalecimento dos indivíduos ou grupos sociais. Montero (2003) ressalta que o conceito de

fortalecimento surgiu na década de 70 nos países latino-americanos, como um meio de propiciar mudanças na sociedade. Essa autora aponta o fortalecimento como um modelo de intervenção essencial na ação comunitária e psicossocial, visto que visa superar aspectos como o fatalismo, a alienação e o imobilismo dos indivíduos diante de uma realidade de opressão.

Segundo a autora, o fortalecimento é um processo

Mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos (Montero, 2003:72).

O processo de fortalecimento é formado por componentes intrapessoais, interativos e comportamentais. Os primeiros referem-se ao modo como as pessoas percebem suas capacidades de agir na direção de influenciar mudanças nos sistemas sociais e políticos de que participam, incluem, portanto, características como auto-eficácia, motivação e competências. Os componentes interativos envolvem o conhecimento que as pessoas têm sobre a sua comunidade e acerca dos recursos necessários para alcançar as transformações desejadas, fazem referência, sobretudo, à consciência crítica sobre a realidade e ao desenvolvimento de associações ou mecanismos colaborativos para a resolução dos problemas encontrados. Enquanto os componentes comportamentais focalizam as ações realizadas que visam conseguir os resultados almejados pelo grupo ou pela comunidade, o que inclui as formas de participação dos indivíduos em instituições, organizações e em atividades comunitárias (Zimmerman, 1995; Montero, 2003).

Montero (2003) apresenta uma análise ampla sobre o processo de fortalecimento e diferencia este termo de outro empregado usualmente na literatura em diversos países como, por exemplo, nos Estados Unidos e Canadá – *empowerment*. Para a autora, esta denominação tem um sentido diferente do termo fortalecimento, uma vez que implica atribuir poder ou força a alguém correndo-se o risco de favorecer relações de dominação. Assim, afirma que o emprego da palavra fortalecimento é mais adequado no campo da psicologia comunitária nos países latino-americanos, porque reflete melhor os objetivos

desta área – o que pressupõe o desenvolvimento de forças através de um processo de reflexão e de ação coletiva que, ao mesmo tempo em que transforma o grupo, transforma o próprio sujeito.

A autora ressalta ainda que o processo de fortalecimento necessariamente supõe as seguintes fases: o desenvolvimento de um forte sentido da pessoa em sua relação com o mundo; a construção de uma concepção crítica sobre as forças sociais e políticas que compõe a realidade e que influenciam o contexto de vida dos indivíduos e das comunidades; o desenvolvimento da capacidade de relacionar reflexão e ação e, por último, a criação e a aplicação de estratégias e recursos visando fortalecer os grupos e produzir intervenções que beneficiem a coletividade (Montero, Op.cit).

Dentro deste contexto, a participação é percebida como um elemento fundamental, pois permite que as demais características do processo de fortalecimento possam ser desenvolvidas e aprofundadas. A noção de participação implica em uma ação conjunta do grupo que compartilha os mesmos objetivos e interesses e requer aspectos como colaboração, solidariedade, comunicação horizontal, compromisso, capacidade de organização, de execução e de tomada de decisões compartilhadas pelos atores sociais (Montero, 1996b).

Um fator importante apontado pela autora é a existência de diferentes níveis ou matizes de participação e de compromisso ⁵¹ no interior de grupos ou comunidades. Assim, as múltiplas manifestações de participação e de compromisso podem variar ao longo do tempo e serem influenciadas pelas circunstâncias vividas pelos sujeitos em um determinado contexto histórico e social.

Os fundamentos teórico-práticos da Psicologia Social Comunitária apresentados durante esta exposição são relevantes porque nos forneceram os subsídios necessários para a nossa participação no âmbito educativo-comunitário, principalmente, quanto à definição de procedimentos e de estratégias de ação mais próximas e condizentes com a realidade e com as demandas evidenciadas neste espaço. Ademais, convém lembrar que as categorias assinaladas aqui se configuram como elementos centrais no processo de análise das informações

⁵¹ Adotamos neste estudo a perspectiva de Montero (2003), que entende o compromisso como o envolvimento do indivíduo a partir de um sentimento de pertencimento e de dever para com a comunidade, com ações que objetivem produzir benefícios para um coletivo.

obtidas no decorrer de nossa intervenção.

Todavia, mais do que dar suporte ao presente estudo, nossa intenção em expor os pressupostos ontológicos e metodológicos que norteiam essa área de pesquisa e de atuação profissional foi assinalar alguns elementos que julgamos essenciais para a construção de uma prática profissional que se desenvolve nos espaços de interseção entre escolas e comunidades, a partir de um compromisso com os ideais de conscientização e de emancipação.

Por fim, gostaríamos de abordar algumas questões que para nós são peças-chave quando pensamos nas implicações decorrentes dessa abordagem teórico-metodológica em nosso campo de inserção profissional.

Entendemos que a adoção de uma perspectiva crítica na atuação em psicologia escolar, vinculada aos fundamentos da Psicologia Social Comunitária, ressalta alguns aspectos problemáticos relativos à formação e à ação do psicólogo que atua na interação entre estes dois contextos.

Sabemos que a formação em Psicologia ainda não fornece o suporte adequado para a intervenção nesta realidade de desigualdade social vivida por uma grande parte da população, o que contribui para a realização de um trabalho muitas vezes descontextualizado e ineficaz, em virtude também da falta de um posicionamento ético-político e de um compromisso social do psicólogo a favor de melhorias nas condições de vida das classes menos favorecidas.

Desse modo, destacamos a necessidade de uma formação sólida em termos teóricos e técnicos, a fim de concretizar essa forma de intervenção profissional. Para isso, torna-se imprescindível a preparação teórico-prática do psicólogo, fundada em preceitos epistemológicos e metodológicos coerentes com a perspectiva crítica, que permita a esse profissional construir estratégias e formas de ação que possibilitem uma participação ativa no processo de conscientização dos sujeitos, contribuindo assim para transformações na escola e na sociedade.

Outro ponto importante a ser considerado é o fato do psicólogo ainda não estar inserido na rede pública de ensino em grande parte dos municípios brasileiros. A busca pela inclusão nos espaços educacionais tem sido uma luta constante de profissionais de diferentes regiões que buscam a formalização da inserção no psicólogo no quadro funcional da escola, superando o que está previsto no artigo 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual exclui o serviço psicológico do âmbito escolar e o situa como outras formas de assistência

social (Del Prette, 1999).

Especificamente no caso do município onde tem sido realizada o nosso projeto de intervenção, tal inserção ainda não é uma realidade, mas gradativamente tem se procurado discutir e criar demandas junto às instituições educacionais para que o psicólogo possa ocupar efetivamente um lugar dentro da equipe escolar.⁵²

Isso é importante na medida em que entende-se que o conhecimento do cotidiano escolar só pode ser construído a partir da participação efetiva deste profissional nesse espaço e em sua interação com todos os segmentos que compõe a realidade educacional. Assim sendo, a presença do psicólogo no campo educativo é condição primordial para que ações dessa natureza possam ser viabilizadas.

Em síntese, estes são alguns pontos a se considerar quando pensamos em uma articulação da Psicologia Escolar e a Psicologia Social Comunitária a partir de uma visão crítica e comprometida com ideais de emancipação e libertação para as classes populares.

Neste estudo buscamos, a partir de referências críticas, pontuar algumas aproximações e articulações teórico-filosóficas e epistemológicas entre as referidas áreas da Psicologia. Para isso, focalizamos autores que concebem o homem tendo o materialismo histórico e a dialética como pressupostos fundamentais, que nos possibilitaram compreender o indivíduo como um ser concreto e como manifestação de uma totalidade histórico-social.

⁵² Em 2005, a proposta de inclusão do psicólogo na rede de ensino foi levada por representantes da escola, na qual estava sendo realizado o projeto Vôo da águia, ao Congresso Municipal de Educação, mas por apenas cinco votos esta proposta não obteve aprovação necessária para ser analisada e posteriormente implementada no município (informação contida no diário de campo da pesquisadora).

Objetivos

Com base na tese de que o professor está submetido às condições de opressão produzidas pelo modelo capitalista neoliberal, que desenvolve seu trabalho de forma alienada, sem reconhecer o potencial político de sua ação e que o psicólogo pode favorecer o processo de conscientização do professor sobre essa realidade, apontamos como objetivo principal deste estudo conhecer como professores de uma escola pública de Ensino Fundamental percebiam sua atuação durante a efetivação de um projeto político-pedagógico pautado em uma perspectiva emancipadora de Educação e no processo de implementação de duas políticas educacionais no município onde se realizou a pesquisa.

Como objetivos específicos foram definidos:

- 1) conhecer a visão dos professores sobre o exercício profissional;
- 2) verificar como os professores percebem o projeto político-pedagógico e como se inserem na efetivação da proposta de educação emancipadora da escola, com o intuito de identificar as dificuldades e as possíveis contradições existentes entre a proposta teórica e as ações pedagógicas realizadas;
- 3) acompanhar e analisar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e as formas de participação dos professores nas reuniões de trabalho docente visando identificar as estratégias de organização, mobilização na resolução de problemas e processos psicossociais (como alienação e fatalismo), assim como analisar a ação do psicólogo escolar nesse processo;
- 4) conhecer as opiniões dos docentes sobre as políticas educacionais, especificamente acerca do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Ampliação de carga horária para os alunos; saber como tais políticas afetam a prática dos educadores e como estes se sentem nesse processo de mudança.

Capítulo 2: Método

Neste capítulo são expostas as escolhas teórico-metodológicas que norteiam o presente estudo.

1. Escolhas teórico-metodológicas: os caminhos da pesquisa

A construção do método em uma pesquisa qualitativa é sempre um momento decisivo e difícil face à diversidade de enfoques, estratégias e instrumentos que podem ser utilizados em uma investigação científica.

Ao pensar em um objeto, tema ou questão para estudo, o pesquisador depara-se com a árdua tarefa de definir procedimentos ou estratégias que busquem responder a indagação apresentada e/ou conhecer realidades ou situações por ele investigadas.

Mas a investigação qualitativa não se restringe ao uso de metodologias alternativas na produção do conhecimento. González Rey (2002) ressalta que a perspectiva qualitativa está essencialmente relacionada ao surgimento de uma nova epistemologia, isto é, na forma de se fazer ciência. Este autor dá ênfase à necessidade do desenvolvimento de representações teóricas que reconheçam o importante papel das idéias e das produções de sentido sobre o assunto investigado, considerando que tal proposta não poderia ser realizada por vias tradicionais, como as usualmente utilizadas no modelo positivista de ciência.

Assim sendo, não é o emprego de métodos alternativos que caracteriza o qualitativo na pesquisa, mas sim a identificação e a existência de pressupostos epistemológicos que subsidiam a construção do processo de conhecimento.

Ao situarmos nossa investigação na escola, mais especificamente, junto a um grupo de professores do Ensino Fundamental, visando conhecer as percepções dos docentes sobre suas práticas no contexto de um projeto pedagógico emancipador e em um momento de implantação de políticas públicas educacionais, temos como pressuposto que o conhecimento científico não é construído por fatos e informações isoladas, mas sim que é produzido dentro de um determinado período e lugar histórico. Nessa perspectiva, o homem é concebido como um sujeito histórico e social - ator e construtor da realidade, sendo, portanto, o pesquisador parte importante no processo de construção do conhecimento por não estar dissociado do seu objeto de estudo.

- *Materialismo histórico-dialético*

Na medida em que definimos uma escola pública como lugar da pesquisa, faz-se necessário atentar para as múltiplas determinações e implicações micro e macro sociais que ali se estabelecem. Deste modo, optamos pela realização da análise dialética por considerá-la mais condizente com os objetivos da investigação e por permitir a interpretação dos fenômenos existentes no interior do espaço escolar, bem como a articulação destes com os condicionantes sociais mais amplos, ou seja, sob a perspectiva da totalidade.

A concepção dialética pressupõe a inter-relação permanente entre homem e sociedade, na qual ambos interagem e se influenciam mutuamente. É a partir dessa relação recíproca que o homem se constitui (Konder, 2005).

Cabe salientar que, ao apontarmos a perspectiva dialética, estamos nos referindo à concepção de dialética do materialismo histórico (Marx, 1844/2005).

Bottomore (2001:102) sintetiza a visão de Marx sobre a dialética

A dialética para Marx é científica porque explica as contradições do pensamento e as crises da vida sócio-econômica em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que a geram (dialética ontológica). E a dialética de Marx é histórica porque a mesma tem raízes nas – e é condicionalmente um agente das – mudanças nas relações e circunstâncias que descreve (dialética radical).

Para Frigotto (1991:73), a dialética

Para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nesta perspectiva, o homem é percebido em sua totalidade, em uma relação dialética com a natureza e com os outros homens.

Konder (2005) destaca que a totalidade ou visão de conjunto é sempre provisória e não consegue esgotar a realidade a que se refere. A partir dessa visão de conjunto é que o homem elabora a síntese que lhe permite descobrir a estrutura significativa da realidade a que se depara. O autor também ressalta que a totalidade deve ser entendida dialeticamente, na medida em que é apenas um momento de um processo de totalização, que nunca pode ser visto como

definitivo e acabado.

Afinal, segundo Konder (2005:39)

A dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagula-se suas sínteses, recusando-se ao invés de revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

O materialismo histórico propõe uma mudança na forma de interpretar os fenômenos sociais que antes da origem do marxismo, ressaltava as concepções idealistas da sociedade humana.

No materialismo histórico e dialético, o sujeito e o objeto têm existência objetiva e real e, na perspectiva dialética, formam uma unidade de contrários que agem um sobre o outro. Nessa concepção o sujeito é ativo, age sobre o objeto a fim de transformá-lo. Sua ação transforma o objeto e ao mesmo tempo o próprio sujeito. Essa ação existe, é histórica e socialmente situada (Gonçalves, 2005).

No processo de pesquisa, cabe ao pesquisador focalizar o objeto em sua magnitude, refletir, analisar as contradições e ter como fim a transformação e a produção do conhecimento científico. Com o propósito de conhecer as multideterminações e de transformar a realidade, o conhecimento será construído a partir de uma realidade concreta, por meio *da* e *na* práxis. Aqui, então, teoria e ação formam uma unidade indissolúvel.

Neste sentido, Frigotto (1991) aponta que a dialética materialista histórica envolve ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação e uma práxis, que implica um movimento de superação e de transformação. Segundo o autor, *há, pois, um tríplex movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação* (Frigotto, 1991:79). Assim, a crítica e o conhecimento crítico visam, necessariamente, uma prática que busque alterar e transformar a realidade anterior tanto no âmbito do conhecimento como no âmbito histórico-social.

Considerando-se que o professor está submetido às condições opressoras provocadas pelo atual sistema social, político e econômico, mas que parece não reconhecer ou não crer no potencial político de sua ação profissional, buscamos nessa pesquisa participante favorecer a discussão e a reflexão, dentro das

reuniões de trabalho docente, de temas identificados ⁵³ pelos próprios agentes educativos, na tentativa de contribuir para movimentos de emancipação e de superação das dificuldades existentes. Desse modo, cremos que o professor atua na realidade e pode sim ser capaz de transformá-la.

Frente a essas considerações, evidenciam-se nesse estudo as três premissas referidas anteriormente: a adoção de uma postura crítica para analisar a realidade, um método de investigação - no caso nos moldes da pesquisa participante, bem como uma práxis que tem em vista à promoção da autonomia dos indivíduos.

Outro aspecto importante a ser mencionado refere-se a não neutralidade do conhecimento. Na medida em que os métodos de pesquisa implicam, necessariamente, em uma concepção de realidade, isto é, na qual o pesquisador parte de uma visão de homem, sociedade e de ciência previamente estabelecida, pode-se dizer então, que o conhecimento construído não pode ser neutro. Assim, neste tipo de investigação o pesquisador não assume uma posição de neutralidade, mas sim configura-se como um agente político que visa alterar as conjunturas do contexto em que está inserido.

- Pesquisa qualitativa

A segunda orientação metodológica adotada nesse estudo é a proposta apresentada por González Rey (2002, 2005) acerca do conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa.

Esse autor propõe um enfoque construtivo-interpretativo que difere-se da análise de conteúdo tradicional – na qual é dada ênfase à construção de categorias a partir do discurso dos sujeitos, num processo de interpretação condicionado pelo tipo de unidades objetivas definidas pelo pesquisador.

Segundo o autor, a análise de conteúdo

Pode ser orientada para a produção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam em um processo construtivo-interpretativo. Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas (González Rey, 2002:146).

⁵³ As atividades propostas e desenvolvidas com o grupo de docentes serão descritas a seguir.

O discurso é visto como uma categoria que permite o acesso a processos de significação (com forte conotação ideológica) que são constitutivos das estruturas de sentido subjetivo. O processo de construção de informação se dá a partir de indicadores que permitem conhecer processos ou formas diversas de subjetivação da vida social, constituídas na história singular de seus protagonistas.

González Rey (2005) entende o conhecimento como construção, produção humana e não como apropriação linear de uma dada realidade. O autor salienta que a realidade é um complexo sistema de campos inter-relacionados, no qual só podemos ter acesso parcial e limitado por meio das práticas. Ainda segundo González Rey, na pesquisa científica, forma-se um novo campo da realidade onde são produzidas *zonas de sentido*, isto é, espaços de inteligibilidade que não esgotam o problema estudado, mas sim abrem novas possibilidades para o aprofundamento da produção teórica.

Nessa perspectiva, o conhecimento legitima-se não pela correspondência linear da realidade, mas pela capacidade permanente do pesquisador de produzir novas construções a partir das confrontações do seu pensamento com os múltiplos eventos que constituem o processo de investigação.

Para González Rey (2002), o conhecimento é um processo permanente de produção de inteligibilidade, pois se legitima na medida em que são produzidas diferentes formas de sentido sobre o problema investigado. Esse autor fundamenta sua abordagem em três princípios gerais, a saber:

a) o *conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa* - não é uma constatação imediata do momento empírico e tem um caráter interpretativo que é produzido pela necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos investigados. A tarefa do pesquisador consiste na integração, reconstrução e apresentação de construções interpretativas de diversos indicadores obtidos, que dão sentido as informações trazidas;

b) o *caráter interativo do processo de produção do conhecimento* - a relação do pesquisador-pesquisado é essencial para o desenvolvimento da pesquisa e no processo de produção do conhecimento; e

c) a *significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento* – aqui propõe o resgate do papel da singularidade como fonte de conhecimento científico. A singularidade refere-se a uma *realidade diferenciada*

na história da constituição subjetiva do indivíduo (González Rey, 2002:35).

Tal proposta torna-se importante para esse estudo por abordar o papel ativo do pesquisador e sua responsabilidade intelectual na construção teórica como produto da investigação científica.

-Pesquisa participante

Seguindo o percurso metodológico adotado no estudo, faz-se necessário expor o último enfoque a ser considerado - o que trata dos fundamentos da pesquisa participante.

Existem diferentes formas de pesquisa participante (Brandão e cols., 1999) apresentando orientações de pensamento distintas e práticas de investigação com alcance e significados diferenciados. Todavia, podem ser apontadas algumas semelhanças às diversas alternativas de pesquisa que permitem uma aproximação entre esses processos.

Nesse sentido, Gajardo (1999) apresenta as seguintes: explicitação de uma intencionalidade política e opção por um trabalho direcionado a grupos sociais desfavorecidos; integração de investigação, educação e participação social em um processo que focaliza a análise das contradições existentes na realidade investigada; incorporação de setores populares que são vistos como atores no processo de conhecimento; e sustentação de atividades de investigação e ação educativa envolvendo um grupo que propicie a geração de propostas de ação que visem à mudança social.

Segundo Gajardo (1999), a pesquisa participante visa promover: a produção coletiva de conhecimentos; a análise coletiva do ordenamento da informação e de sua utilização; a análise crítica utilizando-se a informação ordenada a fim de determinar as origens dos problemas e as possíveis soluções; e o estabelecimento de relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas para as dificuldades encontradas.

Na vertente educativa, a maioria das propostas propõe uma seqüência de estratégias metodológicas abrangendo uma sucessão de passos e fases compartilhadas por todo o grupo.

Por fim, Le Boterf (1999) ressalta que não existe um modelo único de pesquisa participante e que é necessário adaptar o processo às condições

particulares de cada situação concreta no que tange aos recursos, às limitações, aos contextos sócio-políticos e aos objetivos delimitados, dentre outros aspectos.

2. Contexto da pesquisa

- Caracterização da escola:

A escola foi fundada em 1980 e é uma das escolas mais antigas do bairro.

O bairro está inserido em uma região nobre da cidade, em um espaço de grande valorização imobiliária. Embora o Mapa de exclusão/ inclusão social da cidade de Campinas ⁵⁴ (PMC, 2004) revele que a região apresenta um dos maiores índices de inclusão social no que concerne ao indicador dos chefes de família com renda superior a 20 salários mínimos (apresentando também uma distância social de 491 vezes sobre outra região da cidade que apresenta o maior índice de exclusão), observamos que a região, na qual a escola está situada, é marcada por profundas desigualdades sociais. O cenário é de contrastes, pois casas simples encontram-se ao lado de condomínios fechados de alto padrão. De forma geral, o bairro apresenta uma razoável estrutura de pavimentação, saneamento, transporte e comércio.

Uma característica importante é que a escola apresenta professores e funcionários que trabalham há muitos anos na instituição, dentre os quais podemos citar o caso de uma funcionária que está na escola desde a sua fundação e de professores há 10 anos atuando nesse local.

a) Espaço físico, estrutura e funcionamento

Essa escola atendia 450 alunos, funcionando em dois turnos: pela manhã com turmas de 5^a a 8^a séries e no período da tarde com as turmas de 1^a a 4^a séries, tendo em média 25 alunos por sala de aula. O horário de funcionamento era assim distribuído: início às 7h até o meio dia para as turmas de 5^a a 8^a séries e das 13h até às 17h para as turmas iniciais do ensino fundamental. A partir do início de 2006, seguindo as orientações da SME, o turno para as séries iniciais foi ampliado de quatro para cinco horas diárias.

⁵⁴ O índice de exclusão/inclusão varia entre -1,00 e +1,00, quanto mais próximo de +1,00 maior é o nível de inclusão. Vale frisar que a distância social é medida a partir do índice de discrepância com base na relação entre a maior e a menor expressão de uma mesma variável (PMC, 2004).

O espaço físico era pequeno e era composto por: sala de direção, secretaria, sala de orientação pedagógica, sala de professores, sala de vídeo improvisada, sala de computação ampla com 29 computadores, almoxarifado, cozinha, refeitório, banheiros para professores e funcionários, banheiros e bebedouros que eram usados pelos alunos dos dois turnos, mas que não eram adequados para as crianças menores, além de área externa reduzida e com uma pequena quadra de esportes não coberta e oito salas de aula divididas para quatro séries (1ª a 4ª), sendo duas para cada série.⁵⁵

A unidade escolar dispunha de uma boa estrutura referente a equipamentos eletrônicos de uso pedagógico, tais como: TV, vídeo, DVD, aparelhos de som, retroprojetor, copiadora, máquina fotográfica, computadores e impressora que eram usados pelos alunos nas atividades escolares, além de microfone, caixa amplificadora e projeto multimídia e telão para projeção que, em geral, eram usados em palestras ou durante as reuniões de trabalho docente.

A biblioteca que, no ano de 2004, funcionava num lugar improvisado, em 2005 foi transferida para um espaço maior no qual anteriormente funcionava uma sala de aula. Nessa ocasião, o acervo foi ampliado com livros para as diversas idades e disciplinas e a biblioteca foi aparelhada com diversos materiais lúdicos e pedagógicos, inclusive com um espaço reservado a fantasias e adereços que foram usados pelos alunos em apresentações teatrais. O acervo para uso dos professores era pequeno e era composto por periódicos e de alguns informes relativos à área educacional, este ficava disposto na sala dos professores.

A decisão de mudança de local da biblioteca foi tomada pela direção em conjunto com os docentes. Por este motivo, a escola reduziu de nove salas (em 2004) para oito salas de aula (nos anos seguintes) e, em consequência, o número de alunos atendidos pela instituição, o que foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação.

b) Equipe de gestão, equipe técnica e funcionários

⁵⁵ Em 2006, com efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a escola optou pela seguinte organização: as crianças de seis anos foram agrupadas em uma turma denominada de “Primeiros passos” (primeiro ano do 1º ciclo), as crianças de sete anos permaneceram na turma denominada de primeira série (segundo ano do 1º ciclo), e as demais salas foram destinadas às séries posteriores, permanecendo duas para cada série.

Inicialmente a equipe de gestão era formada por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Em março de 2006, ocorreram mudanças no organograma da escola, pois a diretora efetiva pediu exoneração e a vice-diretora assumiu o cargo. A equipe técnica era composta por uma professora de educação especial.

A escola dispunha de dez funcionários, sendo dois locados na secretaria, duas responsáveis pela supervisão de alunos, três cozinheiras e três auxiliares de limpeza. O serviço de segurança era feito por profissionais contratados pela prefeitura municipal.

A equipe de gestão e a maioria dos professores não residia no bairro, mas grande parte dos funcionários morava nos arredores da escola ou em bairros próximos. Por isso, foi comum observar essas pessoas e os professores mais antigos conversando com os alunos e suas famílias, demonstrando conhecer seus nomes e suas histórias. Vale mencionar que alguns professores ministraram aulas para os pais dos seus atuais alunos. Também verificamos que alguns funcionários apresentavam grau de parentesco com alunos. Esses aspectos parecem indicar que a escola encontrava-se bem integrada ao bairro, fazendo parte da sua história e da comunidade.

Quando entramos na escola ⁵⁶, em julho de 2004, esta instituição contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora de educação especial, sendo que esta última estava afastada por licença saúde. Isto implicou na vinda de outras profissionais de educação especial que a substituíram no trabalho direcionado as crianças com necessidades especiais. Tal ação da SME, por meio do NAED, prejudicou a realização de um acompanhamento sistemático junto aos alunos, em virtude da fragmentação do trabalho e da mudança, por duas vezes, das profissionais na escola. Foi somente em fevereiro de 2005, que uma profissional efetiva foi designada para assumir a educação especial na escola - logo após a saída da profissional efetiva anterior que optou por se transferir para uma escola municipal de educação infantil.

⁵⁶ Aqui estamos nos referindo à entrada da pesquisadora na escola e não do projeto "Do Risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade", que desde 2003 estava desenvolvendo atividades junto à comunidade e à escola em questão.

Essa professora de educação especial também apresentava larga experiência como docente, inclusive no ensino superior, e defendia concepções políticas-filosóficas que se assemelhavam as da equipe de gestão. Tal profissional começou a desenvolver um trabalho com caráter diferente do que era desenvolvido anteriormente – predominantemente individual e fora do contexto da sala de aula, e passou a realizar atividades em grupo nas salas de aula, em conjunto com as professoras regulares, tendo em vista concretizar a proposta de educação inclusiva na escola.

A diretora efetiva era uma pessoa com grande experiência em docência, nos níveis fundamental e superior, e também já havia ministrado vários cursos para professores da rede municipal. Assim, essa profissional era conhecida por seus pares e seu trabalho era respeitado no meio educacional. Na escola, todavia, alguns professores discordavam da forma com que esta conduzia e propunha os diversos projetos educativos, principalmente, pelo caráter progressista e, de certa forma audacioso, de suas concepções e ações.

A vice-diretora defendia os mesmos princípios políticos-filosóficos e a relação das duas era marcada por uma sólida parceria e também pela amizade. O relacionamento das duas com professores e funcionários da escola era pautado no diálogo e no respeito. Essa característica foi apontada por esses profissionais e também por vários pais e responsáveis em diversos momentos do trabalho de campo, como por exemplo, em conversas informais e durante as reuniões de trabalho.

A coordenadora pedagógica da escola também estabelecia boa relação com os professores e funcionários da escola, era reconhecida por eles como uma pessoa que se dispunha a auxiliar o grupo, mas mostrava-se frágil na concretização desse suporte e na condução da organização do trabalho pedagógico.

Cabe mencionar que no primeiro semestre de 2005 a coordenadora pedagógica ficou afastada da escola durante três meses, alegando problemas de saúde, sendo suas funções assumidas, em parte, pela diretora efetiva. Neste momento, e em outros nos quais ela solicitou afastamento devido a problemas de saúde, foi evidenciado uma descontinuidade no andamento de algumas propostas, o que prejudicou a organização do trabalho pedagógico que estava sob a responsabilidade da coordenadora.

c) Organização do trabalho da equipe

Ao longo da observação e participação no campo ocorreram mudanças na organização do trabalho da equipe escolar, especialmente no que se refere aos dias em que eram realizadas as reuniões de trabalho docente. Vale mencionar que nesse estudo focalizamos especificamente a organização escolar referente às turmas de 1ª a 4ª séries.

A estrutura do trabalho institucional encontrava-se prevista no calendário escolar e era realizada da seguinte forma:

- TDC (Trabalho Docente Coletivo): reunião semanal na qual eram discutidos diversos assuntos referentes ao trabalho pedagógico e a aspectos do cotidiano escolar. Era conduzida pela coordenadora pedagógica e dela participavam também os profissionais da equipe de gestão e de psicologia. Tal espaço, de acordo com o p.p.p, deveria ser usado para a *integração entre as séries, estudos sistemáticos e de planejamento e organização do trabalho pedagógico e para encontros com a equipe de psicologia* (p.5). Em 2004 e em 2005, essas reuniões ocorreram às quartas-feiras, no horário de 17h às 18:40h, e a partir de 2006, em virtude da ampliação da jornada diária de trabalho, às segundas-feiras, no horário das 18h às 19:40h;

- TDCG (Trabalho Docente Coletivo geral): encontro realizado uma vez por mês, envolvendo professores de 1ª a 8ª séries, com a participação da equipe gestora e técnica, além de representantes de funcionários e membros da equipe de psicologia. Esses encontros eram coordenados pela direção ou pela orientadora pedagógica e visavam integrar os docentes e funcionários dos dois turnos e apresentavam objetivos similares do TDC, neles também eram realizadas deliberações e votações sobre vários aspectos do trabalho educativo. As reuniões ocorreram de 2004 a 2006 geralmente às sextas-feiras, no horário de 11h às 14:30h;

- TDPR (Trabalho Docente em Projeto): reunião semanal na qual a equipe escolar deveria refletir e apontar as necessidades da escola, assim como definir uma linha pedagógica de atuação visando à coerência desta com os objetivos educacionais apontados pelo grupo no p.p.p. Nesse documento foi destacado que a escola optou por realizar nesse espaço uma formação continuada, que envolvesse *estudo e produção por parte da equipe escolar por entendermos que a teoria nos ajuda a superar algumas práticas por podermos enxergá-las de um outro patamar* (p.6). Tais reuniões ocorriam em 2004 e 2005 na escola às terças-feiras, no horário de 17h às 18:40h, e a partir de 2006, em virtude da política do Ensino Fundamental de Nove Anos, a equipe optou por realizar cursos externos oferecidos pela Prefeitura Municipal.

- TDI (Trabalho Docente Individualizado): horas dedicadas à atuação individualizada com alunos, sendo o trabalho realizado de forma integrada, por duplas de professoras, de acordo com as séries. As aulas deveriam acontecer em horários diferentes dos das aulas regulares e o planejamento das aulas destes horários deveria abranger atividades diferenciadas que auxiliassem os alunos a superarem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. A participação dos alunos nessas aulas dependia da autorização dos pais, devido estas ocorrerem em horários diferenciados. Em 2004 e 2005, essas atividades foram realizadas após o término das aulas regulares, mas em 2006, estes momentos foram incorporados no quadro das aulas, sendo até difícil identificá-los em virtude das mudanças decorrentes no processo de efetivação da ampliação da jornada diária de trabalho.

Além dessas reuniões, faziam parte do calendário da escola os seguintes encontros, que apresentavam funções e objetivos específicos:

- Reuniões sobre o projeto político-pedagógico: encontros ocorridos em geral no início do ano letivo, com a participação da equipe técnica e de gestão, educadores, funcionários e em alguns momentos membros da comunidade, que visavam discutir e definir aspectos práticos do trabalho educativo que foram evidenciados nas reuniões de avaliação do p.p.p.;
- Reuniões de Avaliação do projeto político-pedagógico: encontros realizados ao final de cada semestre, envolvendo a participação de diretores, técnicos, educadores, funcionários, nos quais eram abordados e avaliados assuntos relativos ao trabalho pedagógico, aos projetos e às atividades desenvolvidas na escola;
- Conselhos de Classe: reuniões realizadas ao final de cada trimestre, conduzidas pela coordenadora pedagógica, nas quais o grupo de professoras discutia sobre vários aspectos relativos à avaliação e ao desempenho dos alunos nas atividades escolares. A equipe de psicologia participava destes encontros fornecendo informações sobre o desenvolvimento psicossocial dos alunos que estavam sendo acompanhados por este serviço na escola;
- Conselhos de Escola: dos quais participavam a equipe de gestão, a equipe técnica, os educadores e representantes de alunos, pais, funcionários e a equipe de psicologia. Nesses conselhos, que ocorriam trimestralmente, eram apresentadas as prestações de contas que eram avaliadas e aprovadas pelos participantes, bem como eram discutidas questões relativas ao âmbito escolar, como por exemplo, compra de materiais pedagógicos, reformas e diversos aspectos do trabalho educativo;
- Reuniões de pais: encontros realizados ao final de cada trimestre, com os pais e responsáveis, visando fornecer informações sobre a

avaliação e o desempenho escolar dos alunos. A equipe de psicologia também participava destes encontros dando orientações aos pais e fornecendo informações sobre o desenvolvimento psicossocial dos alunos que eram acompanhados na escola.

- Caracterização dos participantes:

Participaram desta pesquisa dez docentes de uma escola pública do Ensino Fundamental da periferia de Campinas, sendo oito professoras de classes regulares, uma professora de educação especial e uma professora de educação física.

Um aspecto importante a ser mencionado é que durante a nossa participação no campo a configuração do grupo de professoras mudou diversas vezes em virtude de diferentes motivos, tais como: ausência de professoras por licença saúde, transferência de professoras substitutas e mudanças provocadas pela inserção de professoras inseridas judicialmente na rede municipal de ensino. Vale mencionar que as professoras substitutas ficavam na escola por um período variado, dependendo das circunstâncias verificadas na escola e na rede de ensino.

No quadro a seguir apresentamos a configuração do grupo de professoras de 1ª a 4ª séries em diferentes períodos em que este estudo foi realizado.

Quadro 1. Configuração do grupo de professoras

Período	Número de professoras efetivas	Número de professoras substitutas
Julho a dezembro de 2004	7	3
Janeiro a julho de 2005	6	4
Agosto a dezembro de 2005	7	3
Janeiro a julho de 2006	7	3

As professoras efetivas apresentavam grande experiência de exercício profissional, de dez a vinte e cinco anos de experiência de trabalho na área educacional. Uma delas já teve experiência como vice-diretora na atual unidade de ensino. As professoras substitutas apresentavam um tempo variado de trabalho em educação, desde um ano a até trinta anos de atuação profissional.

Neste estudo optamos por realizar as entrevistas individuais com duas professoras efetivas que trabalham a cerca de dez anos na escola, uma professora substituta ingressante na instituição em 2006 e a professora de educação especial, presente na escola havia pouco mais de um ano, na tentativa de conhecer mais de perto as opiniões destas profissionais sobre a prática docente e acerca da realidade em que atuavam. As participantes entrevistadas apresentavam mais de 50 anos de idade.

3. A estrutura da pesquisa e a busca de informações

- *Aspectos éticos*

Esta pesquisa seguiu as determinações da Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e da resolução no. 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia – que trata da realização da pesquisa em Psicologia com seres humanos – e que estabelecem, em seus princípios fundamentais, o respeito à dignidade e à integridade que o profissional de psicologia deve ter com o ser humano.

Posteriormente ao exame de qualificação deste estudo, o projeto foi entregue ao Comitê de Ética da Universidade para análise. Neste documento estavam descritos os materiais que seriam utilizados, como o termo de consentimento livre e esclarecido contendo os objetivos e as normas éticas da pesquisa, referentes a não identificação dos participantes e de seus locais de trabalho e à condição de participação voluntária, a qual baseia-se na liberdade dos sujeitos em optar pela participação ou não no estudo, além de ter o cuidado de preservar o anonimato dos profissionais (Anexo 1).

Após a aprovação do referido Comitê, como já estávamos inseridos no contexto educativo, demos início a busca de informações.

- *A pesquisa participante*

A partir do quadro sobre o processo de estruturação da pesquisa participante apresentado por Gajardo (Brandão e cols., 1999), definimos a seguinte seqüência metodológica:

1ª Fase: Apresentação da pesquisa aos participantes

A nossa inserção na escola ocorreu em julho de 2004 em uma reunião de trabalho docente (TDC) no final do primeiro semestre. Nesse momento a pesquisadora foi apresentada à equipe de professores e funcionários pela coordenadora do projeto “Vôo da águia” e somente em agosto começamos a desenvolver as atividades pertinentes a essa proposta de intervenção neste espaço, tais como acompanhamento psicológico de alunos, orientações a pais, entre outras.

A apresentação da pesquisa ocorreu em setembro de 2005, durante um encontro de TDC de professores de 1ª a 4ª séries, coordenado pela diretora e pela equipe de psicologia. Neste momento, a escola vivia um processo de mudança em que a equipe estava discutindo e organizando o planejamento para a implementação das políticas referentes à ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e também da carga horária de trabalho. Foi neste cenário de intensa discussão que propomos a realização deste estudo (por meio da entrega e explicação de uma síntese do projeto ao grupo), tendo como contribuição o suporte da pesquisadora no processo de mudança e na busca de soluções conjuntas para as dificuldades existentes.

Todavia, naquele momento não obtivemos resposta do grupo de professoras. Talvez pela preocupação dessas profissionais em resolver questões práticas relativas às mudanças previstas para o ano seguinte ou mesmo pela falta de interesse ou pela não compreensão da proposta da pesquisa. Diante disso, consideramos mais adequado conversar individualmente com as professoras a fim de fornecer maiores informações sobre a pesquisa, sanar possíveis dúvidas e explicar os procedimentos éticos àquelas que aceitassem participar.

2ª Fase: Levantamento das informações

Esta etapa incluiu o conhecimento sobre a realidade, os pontos de vista e as formas de participação dos profissionais no contexto da proposta de educação

emancipadora por meio do acompanhamento das reuniões de trabalho docente, incluindo a coordenação de uma delas a cada mês e registros desses encontros em diários de campo; da identificação com os professores os temas/problemas que foram discutidos nas reuniões coordenadas pelo serviço de psicologia; da realização de entrevistas individuais com participantes do grupo que foram gravadas e posteriormente transcritas, bem como da análise documental.

Frente às múltiplas técnicas de coleta e de fontes variadas de informações que podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa, optamos nesse estudo pelas seguintes fontes:

1. Diários de campo

O diário de campo é uma técnica utilizada comumente na pesquisa etnográfica e consiste no relato escrito pelo pesquisador de suas observações, experiências e pensamentos durante o processo de investigação qualitativa.

As notas de campo podem originar um diário pessoal do investigador que o ajudam a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, a visualizar os efeitos das informações tanto no plano de investigação como para si próprio (Bogdan e Biklen, 1994).

Nesse sentido, na presente pesquisa, optamos por utilizá-la pelos seguintes motivos: em virtude de ser uma técnica que fornece diretrizes importantes para o registro das informações obtidas no campo de estudo, visto que permite realizar uma contínua avaliação do desenvolvimento e de possíveis alterações no curso da investigação; e porque este procedimento era padrão para os profissionais que atuavam no projeto Vôo da águia.

As notas ou diários de campo são compostos por duas partes. A primeira abrange os dados descritivos, na qual são apresentadas informações sobre locais, pessoas, ações e conversas observadas, da forma mais concreta e precisa possível. A outra envolve comentários, incluindo as idéias e preocupações do pesquisador, que variam de acordo o esquema analítico escolhido (Goetz e LeCompte, 1988).

A parte reflexiva das notas de campo reflete um relato mais pessoal durante o processo de investigação, nela são registradas as especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões e inclui também correções e clarificações sobre o

que foi registrado no diário de campo. Essa parte é fundamental uma vez que nela são expostas reflexões que permitem ao pesquisador manter um registro do método, de procedimentos e avaliar a evolução do plano e da análise das informações (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, os diários de campo da pesquisadora foram construídos logo após as visitas à escola e continham informações referentes às atividades desenvolvidas no projeto, à dinâmica da escola, às relações interpessoais, bem como os questionamentos e impressões da pesquisadora.

Entre agosto de 2004 a junho de 2006 foram produzidos 134 diários de campo assim distribuídos:

Quadro 2: Distribuição dos diários de campo

Período	Número de diários de campo
Agosto a dezembro de 2004	20
Fevereiro a dezembro de 2005	77
Fevereiro a junho de 2006	37
Total	134

Cabe mencionar que a partir de 2005 os diários de campo referentes às reuniões de trabalho docente (TDCs) foram feitos separadamente do restante das atividades desenvolvidas. Isso ocorreu devido a uma reorganização da base de dados do projeto Vão da água.

2. Entrevistas Individuais

Nas investigações qualitativas, a entrevista pode ser utilizada como fonte principal de obtenção de informações ou pode estar associada à observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Na entrevista predomina o caráter da interação, visto que em sua realização é criada uma atmosfera na qual pesquisador e participante se influenciam mutuamente (Lüdke e André, 1986).

Nesse estudo realizamos a entrevista semi-estruturada, que se desenvolve a partir de um roteiro básico, contudo, não existindo uma forma rígida de aplicação, o que permite ao investigador fazer adaptações de acordo com o relato do

participante.

Foram realizadas seis entrevistas individuais, sendo três com professoras regulares, uma com a professora de educação especial e duas com a vice-diretora. As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos do processo de investigação e tiveram uma duração média de 35 minutos. A escolha dos participantes ocorreu pelos seguintes motivos: disponibilidade das educadoras em participar, maior interação com a pesquisadora, participação mais efetiva das discussões em grupo e importância de ouvir as professoras de primeira série no momento da implantação da política da Escola de Nove Anos.

As entrevistas com a vice-diretora tiveram como foco principal a história da construção do p.p.p. e suas percepções sobre este processo, não foi usado nenhum roteiro de questões. A segunda entrevista com essa profissional foi necessária para explicitar aspectos que não ficaram claros no primeiro momento.

Vale ressaltar que as entrevistas com as professoras Helena ⁵⁷(P1) e Ana (P2) foram realizadas em dezembro de 2005, período em que foi finalizada a discussão e a elaboração de um planejamento feito pelo grupo de professoras para o trabalho no ano seguinte, dentro das novas circunstâncias produzidas pelas políticas educacionais. Nosso intuito era realizar outra entrevista com as duas professoras para observar possíveis mudanças de opiniões e desafios provocados pelas demandas surgidas a partir da prática educativa, bem como uma entrevista com a diretora, porém, devido a dificuldades e, posteriormente, em virtude da saída do projeto Vão da águia da escola isto não foi possível.

As entrevistas com as professoras Maria (P3) e Silvana (P4) foram realizadas em maio e junho de 2006, respectivamente, portanto, quando as referidas políticas já estavam em andamento.

Para a realização das entrevistas com as professoras foram utilizados os seguintes materiais: termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1); ficha de identificação para as professoras visando obter informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de exercício profissional e dados do trabalho atual (Anexo 2); e roteiro de questões que orientou as entrevistas individuais e semi-estruturadas com as professoras (Anexo 3); além de gravador e fitas de gravação.

A primeira versão do roteiro apresentada para o Exame de qualificação foi

⁵⁷ Os nomes usados são fictícios.

modificada e a segunda versão foi elaborada a partir do novo delineamento das questões centrais da pesquisa (considerando o momento de implantação das políticas educacionais, incluímos questões sobre a percepção das professoras sobre tais políticas). Assim, foram definidas três dimensões: **experiência como professor** (idéias e sentidos referentes à trajetória e ao exercício profissional), **visão do projeto político-pedagógico da escola** (conceitos ou idéias dos profissionais acerca do projeto pedagógico e a relação deste com a prática docente), **percepções do professor sobre as políticas educacionais e suas influências na prática docente** (opiniões e sentimentos dos profissionais referentes à implementação das políticas e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico). As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas.

3. Consulta documental

A análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador. Pode ser uma técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, visto que pode complementar informações obtidas por outras técnicas.

Os documentos são materiais escritos que se constituem como fonte de informação sobre aspectos do comportamento humano e podem ser de vários tipos, tais como: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, entre outros (Lüdke e André, 1986).

Segundo Holsti (*apud* Lüdke e André, 1986) a utilização da análise documental é apropriada quando: a) o acesso às informações é problemático como no caso de limitações de tempo ou de deslocamento; b) se pretende ratificar e validar as informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, entrevistas e observação e; c) o interesse do pesquisador está voltado a estudar o problema a partir da expressão dos sujeitos com base em produções escritas como cartas, redações, entre outras.

No presente estudo esta técnica foi utilizada para complementar as informações obtidas tanto nos diários de campo como nas entrevistas individuais. No caso do projeto político-pedagógico, como não participamos (especificamente a pesquisadora) do início de sua elaboração, este material permitiu-nos conhecer as diretrizes e os objetivos definidos pelo coletivo da escola.

Foram consultados os seguintes documentos:

- Projeto político-pedagógico da escola de 2005;
- Avaliação do projeto político-pedagógico feita pela equipe de gestão em conjunto com a equipe docente, técnica e funcionários, de dezembro de 2005;
- Plano para aumento da carga horária diária dos alunos de 1^a a 4^a séries, de setembro de 2005.

3^a Fase: *Análise das informações obtidas*

Os diversos procedimentos de investigação forneceram um grande volume de informações sobre a realidade investigada.

De posse das informações contidas nos diários de campo, nas transcrições das entrevistas e nos documentos consultados, foi feita uma leitura exaustiva desses materiais a fim de organizarmos as informações e levantarmos as temáticas referentes aos objetivos do estudo. Desse modo, na organização dos dados, procuramos separar as informações por natureza e identificar categorias que nos fornecessem subsídios para analisar dialeticamente e interpretar os fenômenos ocorridos na escola de uma forma mais ampla, em um movimento que vai do singular a totalidade e vice-versa, considerando-se os fatos sempre dentro de um determinado contexto histórico e social.

Quanto aos diários de campo, as informações relevantes contidas nesses materiais foram selecionadas e compuseram uma síntese que foi inserida em um protocolo de análise dos diários de campo (Anexo 4). Isto deu maior visibilidade às informações obtidas e permitiu que fossem identificadas várias dimensões (fatalismo, alienação, formas de participação das professoras, ações do psicólogo) que compuseram a descrição e a discussão dos resultados com base nos eixos definidos de acordo com os objetivos do estudo.

As entrevistas foram analisadas por meio de uma análise de conteúdo aberta, processual e construtiva (González Rey, 2002), na qual foram identificadas as seguintes categorias: visão do professor sobre a atuação profissional, conhecimento do docente sobre a proposta política-pedagógica da escola e sua influência na prática cotidiana, opinião dos educadores sobre as políticas educacionais, preocupações, sentimentos e dificuldades existentes no processo de implementação das políticas, que relacionavam-se com os objetivos da pesquisa e que fizeram parte dos primeiros eixos do capítulo que trata dos

resultados e das discussões.

No caso da análise documental, utilizamos um protocolo de análise dos documentos (Anexo 5) e optamos por incluir as informações importantes na descrição dos resultados, seguindo a lógica de exposição mencionada a seguir.

A apresentação dos resultados far-se-á de acordo com os seguintes eixos de organização: 1) **o projeto político-pedagógico da escola**; 2) **visão do professor acerca do exercício profissional**; 2) **conhecimento e inserção do professor na efetivação do projeto político-pedagógico**; 3) **opinião do professor sobre as políticas educacionais e suas implicações no trabalho docente**; 4) **O desenvolvimento do p.p.p. e as formas de participação do grupo de professores**; e 5) **ação do psicólogo no contexto educativo-comunitário**. Embora estes eixos apareçam aqui de forma elencada, eles devem ser vistos numa relação dialética, pois encontram-se interligados.

No quadro abaixo ⁵⁸, apresentamos uma síntese do processo de análise das informações, na qual são ressaltados os eixos acima mencionados, os procedimentos de investigação e de análise usados em cada eixo, assim como os conteúdos neles evidenciados durante a análise.

Quadro 3. Síntese do processo de análise

Eixos de análise	Procedimentos de investigação	Procedimentos de análise	Conteúdos
1. O projeto político-pedagógico da escola	Consulta documental e entrevistas individuais com a vice-diretora	Leitura detalhada dos materiais, organização dos temas relevantes e análise dialética	Contextualização, processo de elaboração e construção do p.p.p.

⁵⁸ Adaptado de Asbahr (2005).

2. Visão do professor acerca do exercício profissional	Observação do cotidiano escolar (diários de campo), entrevistas individuais com as professoras	Leitura detalhada dos materiais, organização dos temas relevantes e análise dialética	Experiência profissional, peculiaridades, percepções acerca do trabalho docente
3. Conhecimento e inserção do professor na efetivação do projeto político-pedagógico	Participação das reuniões de trabalho docente (diários de campo); entrevistas individuais com as professoras	Leitura detalhada dos materiais, organização dos temas relevantes e análise dialética	Visão do p.p.p: importância e influência do p.p.p nas ações pedagógicas, contradições entre o discurso e a prática em sala de aula
4. Opinião do professor sobre as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho docente	Participação das reuniões de trabalho docente (diários de campo); entrevistas individuais com as professoras	Leitura detalhada dos diários, organização dos temas relevantes e análise dialética	Dificuldades, sentimentos, perspectivas e desafios no trabalho docente
5. O desenvolvimento do p.p.p. e as formas de participação do grupo de professoras	Consulta documental e participação das reuniões de trabalho docente (diários de campo)	Leitura detalhada dos diários, organização dos temas relevantes e análise dialética	Estratégias de organização e mobilização na resolução de problemas Processos psicossociais (fatalismo, alienação)

6. A ação do psicólogo no contexto educativo-comunitário	Participação das reuniões de trabalho docente (diários de campo)	Leitura detalhada dos diários, organização dos temas relevantes e análise dialética	Papel conscientizador Ação voltada à emancipação humana, limites e possibilidades da atuação
--	--	---	---

Capítulo 3: Resultados e Discussões

Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm a obrigação de explicar-se por si mesmas.

José Saramago

Nesta parte são apresentadas as informações obtidas por meio de diferentes fontes, ao longo da pesquisa de cunho participante. A apresentação segue os eixos anteriormente mencionados.

1. O Projeto político-pedagógico da escola

Consideramos essencial abordar o projeto político-pedagógico da escola, contextualizando o momento histórico no qual foi criado, seus movimentos e processos de construção. Nessa primeira parte são expostas as informações colhidas mediante a análise dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas com a vice-diretora da escola.

A entrada da equipe de gestão na escola (em especial a diretora e a vice-diretora) ocorreu em setembro de 2002, após a realização de um concurso público para especialistas em Educação no município.

Antes desse concurso, os cargos técnicos e de gestão eram preenchidos por um concurso de acesso, do qual participavam educadores que após um período de experiência na rede municipal de ensino, poderiam realizar uma seleção incluindo provas e títulos, para assumirem os referidos cargos, segundo critérios que levavam em consideração anos de atuação, experiência profissional e hierarquia. Até então, somente eram realizados concursos abertos para os cargos de professores do Sistema Municipal de Educação.

Nessas circunstâncias é que vários profissionais passaram a desenvolver atividades técnicas e administrativas, por vários anos, sendo, contudo, lotados como professores das unidades escolares. Criou-se assim uma rede de substituições para os diferentes cargos, o que se entendeu por algumas décadas.

Após a determinação legal de que todo concurso público deveria tornar-se

aberto houve a necessidade de modificar tal organização. Essa discussão foi levada adiante principalmente a partir de 2000, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no município de Campinas, em especial pela Secretária Municipal de Educação da época.

Segundo o relato da vice-diretora, houve um período de intensas discussões e de conflitos, no qual evidenciou-se muita resistência de alguns segmentos da rede em modificar a estrutura, em especial, por parte daqueles educadores que se mostravam descontentes em voltar para os seus cargos de origem. Após esse período, e sem haver consenso por parte dos profissionais da rede Municipal de Educação, a Prefeitura determinou a realização de um concurso público aberto que foi realizado em 2002.

Foi nesse contexto de mudanças que ocorreu a inserção da equipe de gestão na escola. Nesse momento, já estava em andamento um projeto político-pedagógico nesta instituição, cujo tema central era a valorização da vida. Esse projeto teve continuidade até o início de 2003, quando essa equipe buscou construir com os participantes da escola um novo projeto, a partir das necessidades verificadas nesse contexto.

Nesse ínterim começaram a ocorrer na escola situações de violência entre alunos, alunos e professores e alunos e funcionários. Segundo a vice-diretora, esses problemas fizeram com que a escola procurasse atuar de forma mais integrada com os diversos equipamentos públicos do bairro, dentre estes o posto de saúde e a guarda municipal. Tal situação também determinou o convite e a posterior participação do serviço de psicologia na escola, mediante a proposta de intervenção denominada “Vôo da água”, que faz parte do projeto maior “Do Risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”, que a partir daí foi inserido no p.p.p. desta unidade de ensino.

Assim, foi a partir de 2003 que a diretora e a vice-diretora passaram a discutir a elaboração do projeto político-pedagógico, buscando, a partir das discussões sobre as dificuldades, pensar e edificar um projeto que refletisse uma concepção de educação e que norteasse a prática pedagógica dessa escola. Sobre esse processo a vice-diretora ressaltou:

“E como a gente construiu?” Sempre junto, sempre no coletivo, nas reuniões e assim: “O que a gente quer? Qual a escola que a gente quer? Ah, a gente quer uma escola que não seja violenta, uma escola assim...” dentro daquilo que os

professores e a equipe trazia de reflexões, “Mas como a gente pode conseguir isso?” Daí a gente resolveu... que realmente a gente só ia conseguir isso se a gente se aliasse a outros equipamentos públicos e a outros projetos. Foi uma construção da equipe, aí quem trouxe o projeto, por exemplo, o da guarda municipal ou o projeto de vocês [serviço de psicologia] e tudo a gente foi atrás, foi buscar (VD).

A dinâmica da construção do p.p.p, segundo essa profissional, foi realizada em reuniões em grupo, das quais participavam os professores e os funcionários. Após as reuniões, em virtude de naquele momento inicial a escola não contar com o trabalho de uma orientadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora ficaram responsáveis pela redação do material que configurou o projeto político-pedagógico da escola.

Nós lançávamos questões, discutíamos em grupo e fazíamos uma plenária que servia pra ter o retrato do grupo com relação a algumas questões que teriam que entrar ali, feito aquilo, a gente passava para o papel (VD).

No tocante aos princípios e conteúdos definidos pelo grupo, a vice-diretora afirmou que

Nós trouxemos uma proposta, mas os eixos em si, de trabalho, foi uma coisa que foi elencada por eles [pelos educadores]. A proposta que a gente trouxe foi de fazer uma educação mais voltada pra autonomia, pra liberdade, um aluno crítico, consciente (VD).

Ainda sobre a construção do p.p.p., essa profissional ressaltou a importância de incluir a comunidade e os funcionários nesse processo, pois até então o projeto era elaborado somente pelo grupo de professores e pela equipe de gestão.

Desde o início, a gente começou a fazer uma discussão maior, falando, tentando inserir a comunidade, os funcionários, todos os participantes da escola porque isso não era uma prática. Eram os professores que faziam o projeto pedagógico e aí a gente desde então, começamos a fazer uma mobilização dos funcionários que precisavam participar dessa elaboração, porque eles eram educadores. Tivemos resistência por parte deles também porque eles não queriam participar, achavam que era uma discussão muito teórica pra eles, que eles não acompanham e nós insistimos, insistimos dizendo que se era difícil é porque eles não estavam inseridos, se eles comesçassem a se inserir eles iam

participar (VD).

Todavia, a vice-diretora relatou que apesar dos esforços a escola não conseguiu favorecer a participação da comunidade na elaboração e implantação do p.p.p.

Eu acho que nos até hoje nós buscamos essa interação maior com a comunidade. Porque nós tínhamos uma participação muito pequena, eram sempre os mesmos pais e eu acho que a gente nunca conseguiu fazer uma discussão ampla com os pais com relação ao projeto (VD).

Com o objetivo de conhecer a proposta político-pedagógica da escola, solicitamos uma cópia desse documento à vice-diretora que forneceu o projeto político-pedagógico do ano de 2005. Nesse material são apresentados os objetivos, o método e os procedimentos de ensino e avaliação adotados no trabalho pedagógico, além dos projetos especiais como dança, coral, dentre outros.

Conforme exposto no documento, o projeto político-pedagógico da escola não pretendia se traduzir como um documento burocrático, mas sim constituir-se em um instrumento que buscava indicar continuidades e rupturas produzidas ao longo das discussões e reflexões sobre a prática pedagógica dos profissionais dessa instituição de ensino nos últimos dois anos. Em termos gerais, o documento destacava o compromisso da escola em oferecer uma educação de qualidade aos educandos, a partir da reflexão acerca das relações da escola com as políticas públicas, de uma gestão participativa e democrática e na perspectiva de uma educação emancipadora.

Nele foram apresentados quatro pressupostos norteadores na construção do projeto político-pedagógico dessa instituição: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva e articulação da escola, da família e da comunidade ⁵⁹.

Como eixos de trabalho encontravam-se: a construção de uma política de leitura – que passa a nortear as ações em sala de aula e que tem como objetivo favorecer a autonomia, a criticidade e a inserção social dos alunos, e o resgate da identidade e a auto-estima dos educandos - mediante o respeito e a valorização

⁵⁹ Informações extraídas do Projeto político-pedagógico de 2005 dessa instituição escolar que foi

das diferenças étnicas e culturais que constituem a comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico apresentava uma visão progressista e realista das dificuldades existentes no processo educativo e apontava os desafios de realizar um trabalho pautado na consciência crítica. No p.p.p. era focalizado o contexto de desigualdade social e de conflitos em que vive a comunidade atendida pela escola, alertando para a existência de choques sociais, econômicos e culturais no convívio próximo de moradores das áreas pobres com os moradores dos condomínios fechados. A escola era vista como um dos poucos espaços públicos existentes no bairro, na qual os alunos podiam conviver, se alimentar e desfrutar de uma organização que muitas vezes não dispõem em seus lares.

Nesse sentido, o documento ressaltava que a escola se constitui em um espaço no qual essa realidade se manifesta abertamente, pelas vozes de alunos, pais e educadores e por condutas que refletem a exclusão social vivida por essa parcela da população.

A ação educativa deveria envolver, segundo o referido documento, toda a equipe escolar em um processo de reflexão que gere avanços significativos direcionados à reorientação do currículo, levando-se em consideração a realidade social do aluno, na tentativa de favorecer a sua compreensão e a modificação de tal realidade.

Como objetivo primordial da escola foi ressaltado a democratização do saber, por meio do desenvolvimento de um processo crítico que propicie o exercício da cidadania. Segundo a concepção apresentada, o conhecimento era entendido como uma construção histórico-social, no qual indivíduo e sociedade necessariamente encontram-se em permanente interação e não podem ser considerados como aspectos estanques.

Os demais objetivos referiam-se à garantia do acesso e da apropriação ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, à formação integral do aluno para o exercício da cidadania, ao desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de cooperação segundo valores éticos e morais, além do incentivo à leitura, a fim de contribuir para uma efetiva participação social.

Assim sendo, era exposta uma concepção de educação tendo em vista a

autonomia e a participação e a busca de mudanças nas condições de vida das pessoas e da comunidade. Como condições essenciais para a concretização dessa proposta foram apontados os seguintes aspectos: a necessidade da formação continuada de educadores, da discussão coletiva e características como engajamento, desejo e disponibilidade desses profissionais visando alcançar tais metas. Além disso, notava-se no documento a busca pela construção de uma gestão democrática visando apoiar as ações dos educadores, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a partir da realização de um trabalho coletivo, assim como favorecer a autonomia social e política de todos os agentes envolvidos no processo educacional.

Em 2004 e 2005, o projeto original passou por algumas reformulações que não alteraram seus princípios fundamentais e que são apresentadas na parte que trata do desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Em linhas gerais, esses são os princípios e propostas que foram delineados no projeto político-pedagógico dessa instituição escolar. No entanto, torna-se necessário atentarmos para a forma como isso se evidenciou nas práticas escolares, no cotidiano e nas relações estabelecidas no contexto educacional.

Contudo, ainda é relevante apresentar algumas considerações acerca desse documento, antes de seguirmos com a exposição dos resultados.

A partir da análise do p.p.p., percebemos que, embora a proposta estivesse voltada aos pressupostos de autonomia e de participação, a concepção de emancipação adotada parece estar relacionada ao conceito de cidadania e não à idéia de emancipação humana.

Como expusemos anteriormente, Tonet (2005) considera que a cidadania é um constructo limitado, pois baseia-se nas relações econômicas postas e não visa mudanças na estrutura da sociedade capitalista. Apesar de reconhecer os progressos que a cidadania trouxe à humanidade, quando em comparação com modelos primitivos, esse autor destaca que por mais que se vise à ampliação dos direitos do cidadão, isso não se traduz na eliminação definitiva das desigualdades sociais.

Desse modo, entendemos que o p.p.p. da escola está atrelado à visão de emancipação política, ou seja, visa formar sujeitos para o exercício da cidadania. Apesar de expressar a intenção de formar sujeitos críticos sobre a realidade social na qual vivem, o que certamente é um aspecto positivo, a proposta da

escola não supera a visão de uma sociedade na qual a democracia e a garantia de direitos sejam os fins últimos para a vida humana. Assim não se percebe que a luta pela cidadania deva ser superada por uma luta pela liberdade, a qual só poderá ser alcançada no interior de uma nova sociabilidade, onde não há relações de dominação e de exploração entre os seres humanos.

2. Visão do exercício profissional

Tivemos a oportunidade, ao longo de nossa participação na escola, de acompanhar o trabalho desenvolvido pelas professoras, por meio do auxílio, em vários momentos, às atividades conduzidas por estas nas próprias salas de aula e em outros espaços da escola.

Optamos por apresentar as informações obtidas nas fichas de identificação, nas entrevistas realizadas e nos diários produzidos durante a observação em campo, visando analisar suas semelhanças e diferenças para que fosse possível extrair sínteses desse processo.

Iniciamos nossa exposição abordando a experiência profissional das professoras entrevistadas.

Professora Helena

Helena (P1) tinha vinte anos de exercício como docente, todos na rede pública. Na entrevista, essa professora não forneceu muitos detalhes sobre a sua trajetória profissional. Relatou que desde a formação em magistério e mesmo depois de concluir a graduação em pedagogia em 1995, sua prática sempre esteve voltada às crianças das séries iniciais do ensino fundamental, principalmente a primeira série. A esse respeito afirmou:

Só trabalhei com primeira e segunda porque eu amo de paixão os baixinhos, eu me identifico muito com eles, vibro bastante e fui ao longo do tempo fazendo esse trabalho com as crianças menores. É uma atividade apaixonante, com certeza (P1).

Essa professora estava na escola há cinco anos, nos dois primeiros anos teve experiência como vice-diretora e coordenadora pedagógica, e desde então voltou às salas de aula.

Helena tinha uma presença marcante na escola, pois era muito respeitada pelas colegas e suas opiniões eram sempre consideradas nas reuniões e nas discussões do grupo. No trabalho com as crianças, demonstrava muito empenho na preparação das aulas e materiais e na condução das atividades em classe. Mostrava-se atenciosa com os alunos, mas exigente com as produções e com o desempenho deles. Manifestava também muita preocupação com aqueles que, em sua opinião, estavam atrasados em relação aos demais. Nesse sentido, ressalta:

Eles fazem a gente procurar caminhos, né? O que eu preciso para aquele aluno? A gente passa por todos os aspectos: alegria, angústia (P1).

Durante uma dinâmica de apresentação organizada pela pesquisadora, Helena se apresentou às colegas da seguinte forma

Sou uma pessoa vaidosa. Me preocupo muito com o trabalho e com os alunos. Fico pensando como posso ajudá-los, por isso sempre procuro pesquisar materiais e novas atividades (P1).

Até 2006, quando assumiu a turma dos “Primeiros passos”, nome dado pela escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (para crianças de seis anos), sua prática era mais conservadora, com muitos exercícios escritos e materiais mimeografados, tendo como foco a alfabetização. Mas, a partir daí começou a participar de curso de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e buscou adequar sua ação à faixa etária dos seis anos, introduzindo atividades mais lúdicas, histórias infantis e conversas, porém sem abandonar sua perspectiva de trabalho anterior.

Professora Ana

Ana (P2) tinha mais de 20 anos de exercício profissional e sempre atuou na rede de ensino público, foi professora substituta em várias escolas em quase todas as regiões da cidade. Sobre seu início como professora, relatou as dificuldades de atuar com uma classe com alunos adolescentes e multi-repetentes e sem ter ainda experiência de trabalho.

Quando eu comecei, eu peguei uma escola bem da periferia e eu nunca tinha dado aula, senti uma dificuldade imensa, mas eu tinha uma OP [orientadora pedagógica] que era ótima (...) Eu cheguei na escola e falei assim: “Olha, eu

nunca dei aula, mas eu quero aprender” (risos) (...) Ela foi me ensinando e naquele ano eu achei que foi assim... Nossa! Eu acho que foi o melhor ano que eu trabalhei, de tanto empenho, de tanta coisa, sabe?(...) Era uma primeira série que tinha aluno de doze, treze, o mais novo acho que tinha nove anos. Era uma classe que... era todos os renitentes na tua classe. “Nossa, como eu vou dar conta desses moços?” Eu fiquei apavorada! (P2)

Embora tenha apontado algumas dificuldades, Ana destacou a importância dessa experiência para seu aprendizado e manifestou satisfação em ter conseguido bons resultados.

Foi uma experiência ótima, foi sofrida, mas foi um ano que aprendi bastante e me identifiquei demais, tanto é que muitos saíram lendo, sabe? Estavam no caminho de aprender e aprenderam naquele ano (P2).

Essa professora trabalhava como efetiva na escola há 12 anos, também com as séries iniciais do ensino fundamental. Era uma das que atuavam há mais tempo nessa instituição de ensino. Ana contou que, ao chegar na escola, ficou chocada com a realidade em que vivem as crianças nesse bairro.

O primeiro ano que eu trabalhei aqui foi uma fase difícil porque ... no fim do ano eu só chorava. Me deu depressão porque eu me choquei com a realidade daqui, me choquei, juro mesmo. Eu tinha vindo do parque universitário, que era assim um bairro bem longe, mas o pessoal era bem humilde, mas proprietários, que moravam em casa própria, outros não, pessoas simples, mas não revoltadas, assim... tão problemáticas. Quando eu cheguei aqui e que eu vi assim... essa violência, o jeito deles falarem, deles se tratarem, eu me choquei. Falando francamente, eu me choquei. Até as minhas filhas falaram: “Mãe porque você não muda de escola?” Aí, como o ambiente aqui é acolhedor, as colegas, aí eu me apaixonei pela escola e fui conseguindo assim, mais ou menos, separar as minhas emoções aqui, sabe, e deixar um pouco, me controlar...(P2).

Ana concluiu o curso de magistério em 1968 e não tem curso superior. Atuava também com base em um modelo tradicional de ensino, e em conjunto com a atual professora da turma dos primeiros passos, fazia a seleção e a montagem de materiais para as aulas. Essa professora era exigente com as crianças, mas também era carinhosa e em muitos momentos envolvia-se com as dificuldades vividas pelos alunos.

Na apresentação escrita que fez às outras colegas durante uma dinâmica de

grupo ressaltou os seguintes aspectos

Sou exigente comigo mesma. Gosto de crianças, não tenho preguiça de trabalhar, apesar de estar um tanto cansada. Sou persistente, perseverante, responsável. Sou humilde, estou aberta a aprender. Tem hora que fico revoltada, mas pondero e tento me confortar. Sou experiente, mas sempre tento procurar coisas novas. Me acho corajosa, batalhadora, chorona e gosto também de brincar (P2).

Ana apresentava idade um pouco avançada (quase 60 anos) e relatou em vários momentos sentir-se cansada com a agitação das crianças. Em 2006 atuava com a turma do segundo ano do Ensino Fundamental (antiga primeira série), com alunos de sete a nove anos.

Professora Maria

Maria (P3) tinha 31 anos de exercício profissional, e graduação em Pedagogia, concluída em 2005. Era a única das professoras entrevistadas que atuava como substituta na rede municipal e também trabalhava na rede estadual de Educação. Já trabalhou na rede privada por alguns anos como professora auxiliar, pois na época não tinha formação superior e há 17 anos está no sistema público de ensino.

Já trabalhei em particular, mas como auxiliar por não ter formação universitária na época. Fiquei quatorze anos, depois fui pra rede pública e agora trabalho em período integral, Estado e escola pública do município. Eu me levanto muito cedo e quase nunca chego atrasada porque vou feliz da vida trabalhar (P3).

Essa professora ressaltou que seu interesse pela profissão ocorreu desde a infância, pois seu objetivo era torna-se docente. Maria afirmou que apesar das dificuldades, gostava de ser professora e sentia prazer no que fazia. Em seu relato também destacou que sua escolha não agradava inicialmente o pai e que não recebia apoio do marido.

A minha experiência profissional foi ótima, eu sempre quis mesmo é ser professora e trabalhar com crianças. (...) meu pai, desde pequena, pedia pra mim pra que eu fosse médica, que ele trabalhava dia e de noite e ele chegou a trabalhar em três empregos. E eu dizia a ele que eu jamais queria ser médica, mas eu sempre disse: “Eu quero ser professora!” Naquela época, eu tinha uma tia já professora no sítio e ele dava exemplos: “Sua tia viaja, pisa no barro, fica

com os pés sujos”. E a gente morava na cidade, que era bem no interior. E eu falava: “Não tem importância, quando eu for dar aula já não vai estar mais assim e eu vou ser professora” (risos). E eu fui professora, graças a Deus, foi difícil e não teve muita colaboração do marido, mas eu não me importava também, mas eu faço o que gosto, costume fazer o que eu gosto (P3).

Maria relatou que sua prática esteve mais voltada à alfabetização nas turmas de 1ª série, mas disse também já haver atuado nas demais séries iniciais do Ensino Fundamental. Entrou na escola no início de 2006 para assumir a turma da quarta série devido ao afastamento da professora efetiva da turma estar afastada por motivos de saúde. Sua classe era composta por crianças de 10 a 14 anos, pois vários alunos eram multi-repetentes.

Essa professora tinha uma postura firme e rígida com os alunos, trabalhava também de forma bem conservadora, ressaltando as atividades escritas apresentadas principalmente por meio do uso da lousa. Demonstrava ser comprometida com seu trabalho e manifestava preocupação principalmente com aqueles que apresentavam muita defasagem em relação à aprendizagem. Maria destacou que conhecia a realidade dos alunos porque havia atuado na escola há alguns anos e que isto favoreceu o trabalho pedagógico com os mesmos.

Em sua apresentação para o grupo Maria destacou

Sou esperançosa, corajosa, muito responsável, exigente, pontual. Quero resolver tudo. Gosto do novo, mas também me acho crítica, briguenta, mas procuro ser honesta e muito leal com todos. Mesmo diante de situações difíceis procuro demonstrar alegria. Procuro sempre cumprir com meus deveres. Amo o que faço e me relaciono bem com todos (P3).

Maria também relatou ter muito interesse em se aperfeiçoar profissionalmente, e por essa razão, participava de vários cursos de formação continuada. Além disso, manifestou ser exigente consigo mesma, principalmente diante de situações de dificuldades de aprendizagem de alunos.

Eu acho que o profissional de educação tem que ser envolvido com os estudos, com o conhecimento, com a busca mesmo e mesmo assim... é pouco! Eu acho pouco, eu me cobro muito. Eu acho que às vezes, o aluno não conseguiu isto ou aquilo por falha minha. Eu fico pedindo ajuda mesmo, pros outros profissionais, pra direção, o que nós vamos fazer com ele? Porque eu quero ver resultado positivo (P3).

Apesar de ter pouco tempo de trabalho na escola, pôde-se perceber o interesse de Maria nas atividades desenvolvidas nesse espaço. Integrava-se bem à equipe, posicionava-se diante das situações verificadas no cotidiano escolar e interagia de forma positiva com colegas e funcionários.

Professora Silvana

Silvana (P4) tinha 28 anos de experiência profissional. Graduou-se em Pedagogia com habilitação em Educação especial em 1978 e concluiu o curso de mestrado em Educação Especial em 1990. Ela expressou que no início da carreira teve dúvidas se continuaria na profissão.

Então, quando eu me formei, eu estava bem satisfeita. Eu comecei a fazer medicina, eu não queria ser mais professora porque eu pensei que não ia ajudar, que não queria, mas assim... por outro lado, eu nunca deixei de dar aula (P4).

Segundo Silvana, por influência de um ex-professor, decidiu então retomar os estudos na área educacional, apesar de ter ressaltado que nunca parou de atuar como docente.

Então, assim, um padre que tinha sido meu professor na PUC, falou: “Mas como? Você é uma educadora nata, você vai ficar fazendo medicina?” E ele conseguiu uma bolsa pra eu ir pra [outro país] fazer especialização em educação especial que na época, em 79, que eu fui, assim... a tônica do momento eram as deficiências (P4).

Silvana era uma profissional ativa e que apresentava larga experiência na Educação Básica e também no Ensino Superior. Sobre sua prática afirma que

Eu me considero uma pedagoga bem sucedida, super feliz na minha profissão, gosto do que eu faço. O que não quer dizer que não seja difícil, mas eu gosto (risos). E o que eu gosto sempre de destacar é assim, é que o mais importante, o que eu acho que me mantém mesmo bem pra trabalhar é que eu gosto de me atualizar. Eu estudo bastante, eu me mantenho dando aula, estudando, é fazendo cursos e a gente sempre vê novas perspectivas. Então, eu acho que isso é uma coisa que eu me sinto bem (P4).

A partir do registro escrito, Silvana se apresentou ao grupo da seguinte

maneira

Sou uma pessoa ativa e que gosto de desafios. Procuro estar animada e otimista no cotidiano. Gosto de me expressar e às vezes me excedo. Sou emotiva e tenho vontade de chorar tanto mediante alegrias como tristezas. Tenho vontade de dar atenção às pessoas e ajudá-las quando é possível. Eu estudo bastante e quero compartilhar sempre o conhecimento que acabo adquirindo. Fico feliz quando ajudo as pessoas (P4).

Essa professora apresentava uma visão progressista de educação e um posicionamento firme em defesa da educação inclusiva. Por essa razão, discordava da postura de alguns educadores que ainda não aceitavam a inserção de crianças com deficiências na escola regular.

Nem sempre o ambiente de trabalho condiz com isso... Então, em geral, é... o que existe é uma resistência, o que as pessoas querem é uma coisa de décadas atrás. Muitas pessoas querem que as crianças deficientes sejam atendidas separadamente, que não dêem trabalho em sala de aula, que não tenham que estar na escola, coisa que há muitos anos já... podia não estar ouvindo mais... uma coisa bem antiga mesmo, de outra era (P4).

Para a professora os estudos permitiram-lhe fazer a crítica à forma de intervenção fragmentada até então praticada junto às pessoas com necessidades especiais. Silvana relatou que depois da volta ao Brasil atuou como professora substituta em uma instituição destinada a bebês e crianças pequenas, cuja proposta era prestar atendimento a crianças que não conseguissem vaga na escola regular. Trabalhou vinte anos nessa instituição como funcionária cedida pela Prefeitura e, concomitantemente a isso, era chamada para ministrar cursos de formação de educadores e monitores na rede municipal de Campinas.

Quando o [nome de um ex-secretário] entrou na Secretaria da Educação, em 89, ele quis que incorporasse as creches para a Educação, aí que começou todo um movimento de ter mais pedagogo, de ter pessoal especializado. Aí eu dei muitos cursos na Prefeitura, de bebê, antigamente chamava pajens, hoje são as monitoras que tinha que aprender a lidar com o soro das crianças.(...) Professores pra trabalhar com bebês ainda não tinha. Que era 89, quando o [nome de um ex-secretário] começou, aí 90, 91, que houve aquela incorporação até 96, quando da alteração da LDB, que de 0 a 6 anos passou a pertencer a educação básica. Aí então, assim... eu sempre trabalhei com a formação de professores, com municipais, tanto particular, como da rede, do ensino

universitário (...). Mas assim, a prática não anda junto com esse trabalho, não anda, a prática, ela é mais... bem mais lenta, a gente tem que ter... aprender a ter paciência, né? (P4).

Além disso, disse que voltou a ser efetiva na rede após prestar um concurso público em 2000. Essa professora entrou na escola no início de 2005 e passou a desenvolver um trabalho diferenciado com atividades em grupo nas salas de aula e em outros espaços da escola.

Nessa instituição Silvana participava ativamente das atividades, coordenando projetos, como o de material para reciclagem, de jardinagem e de teatro, desenvolvidos para os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental. As atividades despertavam o interesse das crianças e eram momentos de diversão e também de aprendizado para estas.

Discussão

Diante da frase “Fale sobre a sua experiência como professora”, cada participante ressaltou aspectos significativos de suas vivências, isto é, de como se constituíram como professoras.

O interesse pela atuação junto a crianças foi um fator importante para as professoras Helena e Maria, sendo que para esta última a docência constituiu-se como um sonho de infância que foi concretizado. Maria refere-se à profissão como uma escolha da qual tem orgulho. Foi a única participante que mencionou ter tido dificuldades para tornar-se professora. Possivelmente isso está relacionado ao fato dela ser proveniente de uma família humilde e das demais professoras possuírem uma condição social mais favorecida, o que certamente facilitou a conclusão do curso de magistério.

No relato da professora Maria, evidenciou-se uma situação que merece destaque: a referência do seu pai à docência como uma profissão difícil, de pouco reconhecimento social, exemplificada pela situação vivida por uma tia de Maria e a exigência dele para que a filha fosse médica (uma profissão reconhecida e com *status*). Maria contrariou o pai, decidiu seguir seus objetivos e formou-se professora, porém anos mais tarde também se deparou com a falta de apoio do marido em relação a essa profissão – socialmente desvalorizada. Novamente persistiu, pois segundo seu depoimento, é mais importante sentir-se bem na

profissão.

O conteúdo da fala de Ana aponta questões interessantes para análise. Ana destacou o sentimento de angústia diante de duas situações: inicialmente quando de seu primeiro emprego, destacou não ter experiência, mas ter muita vontade de aprender. Seu medo aumentou por deparar-se com uma classe de pré-adolescentes que experienciaram anos de fracasso escolar aos quais denominou de “*renitentes*”. Apesar das dificuldades, Ana destacou que esse evento foi marcante em sua carreira uma vez que seu desespero fez com que procurasse ajuda, buscando se apropriar de um saber-fazer para o trabalho que, ao final, avalia como sendo produtivo. A segunda refere-se ao choque de Ana quando teve contato com a realidade vivida pelos alunos da escola. Aqui fica claro que Ana não vê os comportamentos e as situações de vida das pessoas como um produto de determinado contexto histórico-social, marcado principalmente pela pobreza e pela exclusão produzidas por um sistema econômico neoliberal, mas sim como características inerentes aos sujeitos, que são vistos como agressivos, violentos, problemáticos.

Assim, verifica-se em seu relato, juízos de valor e o preconceito da professora a respeito dessa população que está numa condição social diferente (e inferior) da sua. Tal situação foi discutida por Patto (1990), que identificou comentários preconceituosos e descontextualizados nas falas de educadores que culpabilizavam crianças e suas famílias pela produção do fracasso escolar.

A esse respeito, Guzzo (2005) focaliza a distância existente entre os segmentos sociais, evidenciada na relação professor-aluno, que se manifesta por meio dos valores e das expectativas idealizadas dos educadores sobre o comportamento e o desempenho, e de concepções sobre a função da família em relação aos alunos que estudam em escolas públicas.

Por outro lado, notamos na fala de Ana a vontade de “*separar suas emoções*”, como uma defesa diante do sofrimento provocado pelo contato com essa outra realidade. Para Ana, o apoio dos pares e a escola, vista como ambiente acolhedor, foram os aspectos essenciais para que permanecesse nesse espaço. Nesse sentido, é importante salientar que na prática educativa o estabelecimento do vínculo afetivo do educador com o aluno é condição fundamental para o processo de ensino, principalmente no caso de crianças menores que ainda requerem cuidados.

Codo e Gazzotti (1999) apontam que a tensão entre o vincular-se ou não afetivamente vai permear com frequência as atividades do educador na atuação com os alunos, sendo que o educador estará sujeito a essa tensão em diferentes níveis. Isto porque em sua atividade, o educador deve seguir diversas normas e determinações, que muitas vezes impossibilitam a concretização do vínculo afetivo em sua plenitude.

No caso de Ana, evidenciou-se um movimento de ambigüidade, oscilando entre separação e envolvimento. Ao mesmo tempo em que busca não atentar para o contexto de vida das crianças, em vários momentos manifestou preocupação, tristeza, enfim, envolveu-se com a situação dos alunos.

No relato de Silvana destacamos um período inicial de dúvidas e incertezas na carreira a seguir, quando desenvolveu seus estudos em Medicina (possivelmente também em busca de um reconhecimento social maior nesta profissão) e atuou como docente no Ensino Superior. Isso só foi definitivamente resolvido após a definição em realizar um curso de especialização fora do país, embora tenha ressaltado que nunca deixou de lecionar.

Os conflitos emergem quando a prática é percebida como algo difícil devido à realidade dos educandos, como no caso de Ana, e para Silvana no momento em que sua posição e seu trabalho não são compreendidos pelos outros membros da equipe. Apesar disso, para ambas as professoras a docência ainda é considerada como uma atividade que gera satisfação.

No caso de Silvana, também vale frisar que, apesar de suas críticas quanto ao ensino excludente, continua a realizar atividades junto a crianças com necessidades especiais em instituições específicas. Assim, é importante observar essa contradição, a partir de uma forma dinâmica de sentidos psicológicos, que fazem a mediação de suas ações em diferentes esferas da vida, e de contexto concreto em que ocorre a sua função educativa (Martínez, 1998).

A partir das informações vimos como a profissão docente foi sendo construída para cada uma das participantes. Para algumas professoras (Maria e Helena) o viés que marca a opção pela profissão é a vontade de se tornar professora, ou a identificação com pessoas da família, ou mesmo com o trabalho com crianças, cujas características remetem às idéias de vivacidade, alegria e entusiasmo. Em contrapartida, as dificuldades, os desafios e até as incertezas inerentes à ação pedagógica são aspectos que marcaram a construção do

exercício profissional, especificamente para as professoras Ana e Silvana.

Assim sendo, os relatos das professoras forneceram elementos que ajudaram a compreensão do significado que a prática educativa tem para as educadoras. Aqui também destacamos alguns indicadores que, segundo González Rey (2005), permitiram conhecer um pouco do processo pelo qual se dá a subjetivação da vida social das professoras, que foi sendo construído a partir de suas experiências e histórias individuais.

Evidenciam-se nas verbalizações de todas as participantes a presença de dificuldades relativas ao ofício profissional (não existindo, porém, a descrição de tais dificuldades), mas também referências a uma prática prazerosa, o que reafirma a escolha feita a certa altura da existência. Expressões como *“faço o que gosto”*, *“sou feliz com a profissão”*, exemplificam essa condição. Assim, a profissão é vista como forma de auto-realização, o que pode ser um indicador importante de como o trabalho tornou-se um mediador no processo de constituição da singularidade dessas profissionais na trama de suas relações sociais.

A esse respeito, Soratto e Olivier-Heckler (1999) afirmam que, embora os professores da rede pública enfrentem dificuldades na escola, a maioria deles mostra-se satisfeita com o seu trabalho. Souza (1996) analisa que as representações dos profissionais acerca do trabalho docente são produzidas num movimento de ambigüidade, mostrando desde situações de conformação diante das condições adversas, até a manifestação de resistência ao considerarem a prática profissional como geradora de prazer e como meio potencial de transformação.

Na apresentação de cada docente feita ao grupo, as professoras expuseram algumas características pessoais e profissionais que sinalizaram o entrelaçamento de aspectos subjetivos com práticas desenvolvidas ao longo da vida e que certamente tiveram grande influência na composição de sua atuação como educadoras. Isso se assemelha ao que é apontado por vários autores, como por exemplo Andaló (1995), que entende a prática pedagógica como produto de um complexo processo de apropriação que envolve tanto a biografia individual, como a história das práticas sociais e educativas, ou seja, um processo ativo no qual o professor constrói, reproduz, ratifica ou rejeita idéias e ações de forma intensa e contínua.

Um aspecto importante, mas que não apareceu diretamente nos relatos durante as entrevistas, foi o papel ou a função social da prática educativa. Isso, porém, é apresentado ao longo da intervenção no campo por meio das falas e das ações realizadas no cotidiano da escola.

Finalmente, há que se assinalar a concordância com a perspectiva apresentada por Fontana (1998), quando a autora afirma que o tornar-se professora envolve um processo dialético de unidade e dispersão, continuidade e ruptura, no qual a professora produz e é produzida na história (de forma consciente ou não), pela mediação dos outros seres humanos e, em um constante movimento de aproximação, confrontação, conformação e resistência às condições sociais de produção em que está inserida.

3. Conhecimento e inserção do professor na efetivação do projeto político-pedagógico

Em relação ao conhecimento e à inserção na realização do projeto político-pedagógico da escola, as participantes ressaltaram diferentes aspectos que sinalizaram a forma como compreendem a importância do p.p.p. para a sua prática profissional.

Professora Helena

Para Helena (P1) o projeto é visto como algo que norteia a ação docente. Contudo, não especifica como esse documento a ajuda em seu ofício diário com os alunos.

Serve pra nortear com certeza. A questão da identidade é importante, norteia bem (P1).

Essa professora destacou que segue os eixos norteadores contidos no p.p.p, fazendo algumas adaptações de acordo com a faixa etária dos alunos, e comentou que o trabalho com o tema da identidade contribui para que a criança possa se

Localizar, modificar, na verdade, dentro da comunidade que ela vive e essa comunidade dentro do espaço cidade, município. É lógico que a gente vai trabalhando de acordo com o nível de entendimento das crianças, não pode ser extremamente complexo para a primeira série, mas você já trabalha regras com

as crianças e elas aceitam as regras (P1).

Helena relatou que o processo de construção do p.p.p. na escola ocorreu de forma aberta, democrática, no qual os professores puderam manifestar suas opiniões, sem interferências.

Foi tranqüilo, foi aberto. Aqui a gente tem essa possibilidade de saber, de se colocar, não teve problema não (P1).

Em relação às dificuldades na efetivação do p.p.p, essa professora apontou falhas no trabalho de leitura realizado na biblioteca, mas que em sua opinião foram contornadas pelas atividades que desenvolveu em sala de aula.

Acho que assim, por exemplo, que a gente encontra dificuldades é... no sentido de, por exemplo, a gente não teve trabalho efetivo de biblioteca, então, de leitura, ela é extra-classe, isso ficou comprometido, mas em compensação, a gente tem biblioteca de sala, entendeu? A gente tenta fazer (P1).

Sobre esse aspecto, vale mencionar que a biblioteca passou meses em processo de organização, sem contar com uma professora responsável pelo empréstimo e utilização dos materiais e que, ao final do primeiro semestre de 2005 esse espaço foi aberto e também passou a ser utilizado pela educadora especial, que passou a desenvolver atividades de teatro, usando fantasias e diversos adereços. Isso, segundo as professoras, prejudicou a atividade de leitura, pois dificultava a atenção dos alunos e o “controle” sobre o comportamento destes.

Professora Ana

Ana (P2) ressaltou que o p.p.p. fornece subsídios para a definição de atividades, contribuindo para a realização do planejamento pedagógico.

A gente tem um eixo norteador, então, a gente se programa, a gente se planeja, isso ajuda você no planejamento (P2).

No que se refere à construção do projeto político-pedagógico, de forma semelhante à professora Helena, Ana afirmou que foi um processo democrático e destacou a importância da diretora no processo de discussão e na elaboração do p.p.p e os avanços conseguidos na parte pedagógica a partir da criação deste

projeto.

Todos participaram. Depois que a [diretora] veio pra escola (...) ela mudou muita coisa, ela é muito batalhadora, ela quer sempre avançar, é uma diretora que na parte pedagógica ela contribui muito, ela não fica só na administrativa, ela se preocupa muito com a parte pedagógica. Eu acho que isso contribui muito com a aprendizagem dos alunos, com a escola, nós fizemos esse projeto, estudamos (P2).

Ana mencionou ainda que as ações realizadas pela diretora, no tocante à formação continuada dos educadores, favoreceram bastante o desenvolvimento do trabalho educativo. Essa professora não apontou dificuldades na efetivação do p.p.p e deu ênfase a aspectos como a ajuda e a discussão coletiva para o bom andamento da prática pedagógica.

Não, me adapto bem. A gente troca bastante entre as colegas e vai avançando (P2).

Professora Maria

Maria (P3) foi a única que não conhecia o p.p.p. Sua entrada como professora substituta na escola ocorreu em 2006 e até maio do referido ano - quando a entrevista foi realizada, ainda não havia recebido orientações sobre os eixos norteadores definidos nesse projeto. A esse respeito, Maria apontou algumas possibilidades e mencionou ter expectativa quanto à apresentação do p.p.p. em algum momento oportuno.

Não vi o projeto. Talvez por falta de tempo, talvez possam apresentar ainda. (...) E com essa mudança da rede municipal pra algumas escolas, acredito que as coisas ficaram tumultuadas, mas acredito que eles apresentem ainda. Mas na reunião do início do ano foi falado alguma coisa sobre o projeto (P3).

A falta de conhecimento sobre o projeto político-pedagógico não se constituiu em um problema para Maria, pois considerava que o seu contato prévio com a realidade dos alunos a ajudaria no trabalho educativo.

Então, assim... eu não estou assim por fora porque eu já conheço um pouco a clientela. Eu já trabalhei aqui há cinco anos nessa escola, então, eu não estou preocupada com esse projeto. (...) Olha, eu não sei se é a minha maneira de ser, eu não me senti prejudicada não. Porque logo que eu faço a sondagem, quando eu inicio o ano na classe, procuro conhecer os alunos, o ambiente e como trabalhar e aqui já é um lugar conhecido, então, isso não me prejudicou. E

eu consegui sentir melhor a minha classe, então, tá dando pra trabalhar normalmente (P3).

Professora Silvana

Em seu relato, Silvana (P4) ressaltou que a pedido da direção colaborou ativamente para a ampliação do p.p.p, desde que entrou na escola e teve conhecimento do conteúdo desse documento.

Conheço, participei dele desde que eu cheguei. Na época a diretora... ela pediu pra que eu colocasse as minhas propostas, como eu achava melhor. Inclusive, o trabalho da educação especial vinha como item separado do projeto, eu pedi pra incorporar e aí assim eu fui colocando no decorrer da própria estrutura, não alterei muito a estrutura, lógico, já estava pronto, né? (P4).

Essa professora mencionou que se sentiu à vontade para acrescentar as suas propostas e disse que tais contribuições estão relacionadas à sua área específica de atuação profissional.

Eu só fui incorporando o que tinha a ver com a educação especial, então, a parte dos objetivos, na parte introdutória mesmo, na retomada da própria historicidade que consta ali, de como se chegou a essa temática de trabalhar a identidade, que é identidade e leitura. E eu fui colocando as minhas propostas no meio, nos objetivos também, na metodologia. Eu acrescentei muita coisa na metodologia porque a minha metodologia tem que ser específica, porque atinge vários tipos de dificuldades (...) Eu conheço o projeto, tenho bastante liberdade pra colocar e além do projeto pedagógico da escola, eu tenho o meu que é submetido todo o ano à Secretaria, à avaliação que o coordenador pedagógico, (...) e até o ano passado que ele [o coordenador] deu um retorno muito legal, ele me mandou com observações, foi bem interessante, complementando a devolutiva (P4).

Sobre a efetivação do p.p.p. Silvana apontou que esse é um processo gradativo e que depende das pessoas que estão atuando diretamente junto aos educandos. Além disso, enfatizou a necessidade de uma posição firme e coerente de todos os agentes envolvidos no contexto educacional para que o p.p.p. seja concretizado.

Eu vejo assim, que a efetivação dele depende de quem tá na prática, não depende só de uma pessoa. Então, se só eu sei, se só a [diretora] sabe, se só a [vice-diretora] sabe, não adianta! O que tem é que todo mundo saber. E essa

incorporação desse saber não é de repente, então, a gente tem que ter paciência. (...) Eu acho que depende de uma constância de atitudes, principalmente pessoais, então, se eu hoje defino assim, eu vou mostrar que assim que tem que ser (P4).

Essa professora avaliou as dificuldades que encontrou nesse processo como estando relacionadas à falta de compreensão e de apoio dos educadores acerca da sua proposta de atuação com os alunos.

A gente tem que aceitar muita coisa, a gente tem que relevar muita coisa. O que mais eu faço na escola é relevar. Então, se você é... que em todo momento mostrar o que você acredita e só você acredita e não respeita o que os professores acreditam, em geral, você acaba criando um atrito, elas não te aceitam, não trabalham, não querem você e aí você não trabalha. Se você também entra muito na delas, você se frustra porque a gente faz um trabalho que não é muito satisfatório, eu busco um meio termo, tá? (...) Eu vou ser sincera, eu não acho que isso é ruim, o que eu acho que isso cresce, eu tenho aquela sensação assim... da realidade me testando o tempo todo, entendeu? O tempo todo a realidade me testa. Então, seria muito fácil se todo mundo mudasse, se todo mundo esquecesse o currículo no momento, não precisa seguir mais aquela questão curricular amarrada a série, nem é mais série agora a gente tá em ciclo. As pessoas nem sabem disso, elas continuam preocupadas com conteúdo curricular; "Ah, eu tenho que ensinar a ler, eu tenho que ensinar...". Então, assim, eu acho que é devagar. E o bom é que estou no final da minha carreira e não estou desanimada, não quero parar (risos) (P4).

Discussão

Com exceção da professora Maria, as demais afirmaram ter conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Como mencionado anteriormente, a professora Maria iniciou na escola em fevereiro de 2006 para substituir uma professora em licença saúde. No entanto, essa professora até praticamente a metade do referido ano, ainda não tinha sido informada com maiores detalhes sobre as diretrizes do p.p.p, assim sua prática estava sendo realizada conforme a sua experiência anterior. Por conseguinte, não estava em consonância com os princípios estabelecidos na proposta pedagógica da escola.

Sobre essa questão é importante tecermos alguns comentários. Maria levantou algumas hipóteses para esse fato destacando a falta de tempo e as

mudanças provocadas pela efetivação das políticas nessa instituição de ensino. É certo que no primeiro semestre do referido ano, a escola passou a implementar as políticas do Ensino Fundamental de nove anos e da Ampliação de carga horária e nesse processo de reorganização existiram alguns problemas e situações que prejudicaram o andamento de algumas atividades da escola, como por exemplo, a discussão sobre o p.p.p dentro dessas políticas.

Entretanto, nessa situação pode-se perceber claramente falhas na comunicação entre esta docente e a orientadora pedagógica da escola, pois tanto a professora não procurou obter informações sobre os princípios e a organização do trabalho, como a orientadora pedagógica não deu o suporte adequado ao trabalho dessa profissional no espaço educativo. Cabe também mencionar que o trabalho pedagógico (incluindo o suporte dado às professoras e, em especial, no caso de Maria) não foi realizado de forma eficiente devido às fragilidades técnico-profissionais da orientadora pedagógica e aos freqüentes períodos de licença solicitados por essa profissional ao longo do tempo em que participamos das atividades nessa instituição.

Em vários momentos evidenciou-se a descontinuidade das ações acordadas com essa profissional (como por exemplo, em relação às atividades direcionadas aos alunos com dificuldades), bem como a falta de apoio às ações das educadoras e de um compromisso da orientadora pedagógica com o que havia sido definido pelo grupo. Isso prejudicou a realização de um trabalho mais efetivo voltado à integração entre o conteúdo contido no p.p.p. e a ações desenvolvidas nas salas de aula.

Neste sentido, Malavazi (1995) ressalta a importância do papel do orientador pedagógico na concretização do p.p.p., visto que requer que esse profissional atue em contato permanente com os demais integrantes da equipe escolar, vivenciando e acompanhando planos e ações realizadas pelo grupo a fim de identificar se estas estão em consonância com as concepções e metas presentes no p.p.p. Assim, a falta de um profissional com as competências necessárias para atender a essas necessidades certamente constitui-se em um obstáculo nesse processo.

Além disso, vale frisar que as freqüentes trocas de professores no sistema público de ensino pode configurar-se como um entrave na efetivação do p.p.p. Para Cavagnari (1998) a rotatividade do corpo docente e da equipe escolar como

um todo, aliada à falta de professores e a situações de improvisação nas unidades escolares, denotam uma realidade que dificulta a organização pedagógica da escola, na medida em que prejudicam um maior envolvimento do professor e sua identificação com o projeto ali construído.

Verificamos que as professoras percebem o projeto político-pedagógico como um instrumento que fornece subsídios às suas atividades na escola, conforme indicaram os relatos das professoras Helena e Ana.

Observamos ainda que a inserção do professor no p.p.p apresenta-se aqui relacionada ao trabalho dentro dos eixos nele contidos. A professora Helena referiu-se ainda à necessidade de adaptar os temas à atuação junto aos alunos menores e destacou em sua fala o trabalho com regras já nas séries iniciais.

Embora os princípios expostos no projeto estejam voltados ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos, pudemos observar durante nossa participação no campo que as professoras Helena e Ana realizavam atividades muito diretivas, nas quais as crianças tinham poucas oportunidades de escolha e decisão, pois tais professoras se preocupavam muito com o controle da turma (situação semelhante foi observada na classe de Maria). Isso possivelmente devido terem recebido uma formação de cunho tecnicista, com um olhar mais voltado ao cumprimento do conteúdo programático, do que ao processo de como desenvolver um ensino direcionado à promoção da autonomia dos educandos.

No que diz respeito ao controle dos alunos, Fontana (1998) esclarece que, apesar da relação de poder ser criticada em muitos estudos sobre a atuação docente, essa é constitutiva da prática pedagógica e é freqüentemente silenciada nos discursos dos professores. Essa autora analisa esse fato afirmando que a negação favorece o silenciamento, uma vez que a relação de poder é analisada como antítese do bom professor.

O fato de essas educadoras trabalharem com crianças menores, e em uma turma com uma média de 25 alunos, certamente, são circunstâncias que precisam ser consideradas. Todavia, mesmo depois da diminuição do número de alunos (em 2006 passou a ser de 20 crianças) e da vinda de uma professora auxiliar para ajudá-las no trabalho com os alunos deficientes, essa forma de atuação mais diretiva praticamente não se alterou.

No caso de Silvana, percebemos que suas propostas e ações junto aos

alunos pautavam-se nos mesmos princípios estabelecidos no p.p.p. (autonomia e criticidade). Porém, destacamos que a professora encontrou dificuldades em sua atuação, principalmente por não restringir sua intervenção àqueles que apresentavam algum tipo de dificuldade ou deficiência.

Ademais, quanto à participação de Silvana, notamos que devido à abertura dada pela direção e à especificidade de sua prática, essa professora pôde inserir sua proposta de trabalho de uma forma mais autônoma que as demais. No entanto, cabe dizer que tal proposta foi apresentada e obteve aprovação do grupo de professores, assim como foi avaliada pelos profissionais da Secretaria Municipal da Educação.

As professoras apontaram aspectos diferentes sobre as dificuldades verificadas na efetivação do p.p.p. Helena enfatizou falhas nas atividades de leitura na biblioteca, em parte, em virtude de discordar da proposta de trabalho da professora de educação especial realizada naquele espaço. Ana não mencionou nenhuma dificuldade no trabalho e salientou o apoio das colegas como essencial para os avanços obtidos. Por outro lado, Silvana pareceu estar ressentida ao verbalizar que é alvo de críticas dos colegas em relação a sua proposta de intervenção, mas ao mesmo tempo demonstrou-se otimista e segura quanto a suas concepções sobre Educação e prática pedagógica. Por isso também, criticou alguns colegas que, mesmo diante de mudanças na estrutura do ensino (que nas séries iniciais passaram, de acordo com as diretrizes municipais, a constituir ciclos), ainda mantém uma prática conservadora focada nos conteúdos curriculares.

Um aspecto importante abordado por Silvana é o fato de considerar que a concretização do p.p.p depende do compromisso de todos os participantes do contexto escolar. Somente essa professora destacou a importância das atitudes pessoais, ou seja, do envolvimento de cada indivíduo na tentativa de alcançar os objetivos propostos, alertando também que isso é um processo gradativo e de longo prazo.

Vários autores (Pimenta, 1995; Veiga, 1995; Freire, 1996) afirmam que o projeto político-pedagógico é uma construção coletiva de todos os envolvidos com o processo educativo. Isso implica também em uma criação individual, envolvendo convicções, saberes e práticas que podem ou não estar direcionadas aos mesmos fins estabelecidos no p.p.p. (Carrer, 1999; Asbahr, 2005).

As diferenças verificadas entre o que se encontra definido no p.p.p. e o que é efetivamente posto em prática, podem ser analisadas por diversos aspectos, tais como: a possibilidade de que o projeto político-pedagógico pode ser assimilado pelos professores em tempos diferentes e por motivos diferentes, a falta de uma conscientização sobre que o realmente seja um projeto transformador e a ausência de uma visão globalizante e participativa de Educação (Malavazi, 1995).

Além disso, ressaltamos que embora as docentes reconheçam a importante função do p.p.p. como norteador da prática pedagógica, a influência de uma formação acadêmica tradicional aliada a um certo comodismo e a uma resistência à mudança, também podem ser considerados como importantes fatores que interferem na concretização do projeto.

Sob essa ótica, resgatamos a concepção de Pinheiro (1998), segundo a qual a concretização do p.p.p não é uma tarefa simples nem imediata, pois pressupõe a compreensão sobre a necessidade de mudanças e a disposição para o rompimento com práticas sedimentadas na atuação docente. Nessa direção, o autor enfatiza a importância da discussão coletiva sobre a ação educativa, da avaliação contínua do p.p.p., da troca e do enriquecimento de procedimentos didáticos-metodológicos, com o intuito de ajudar o professor a superar tais dificuldades.

4. Opinião do professor sobre as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho docente

Frente ao momento histórico de implantação das políticas públicas do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Ampliação de carga horária para os alunos no município, e pela nossa inserção na dinâmica dessa unidade escolar, consideramos relevante conhecer as percepções das professoras sobre tais políticas e seus efeitos na prática docente.

Cabe lembrar que as entrevistas com as professoras Helena e Ana foram realizadas no final do ano de 2005 (antes da implementação das políticas educacionais), e com as professoras Maria e Silvana em maio e junho de 2006, respectivamente, já durante a realização das políticas no município.

As respostas das educadoras abrangeram inúmeros aspectos: desde apoio a

essas políticas públicas, críticas às condições estruturais e organizacionais das escolas, até perspectivas quanto ao trabalho pedagógico diante das novas demandas.

Professora Helena

Helena (P1) posicionou-se a favor das políticas educacionais, pois julgava que o tempo maior de permanência do aluno na escola pode beneficiá-lo, favorecendo o seu desenvolvimento. No entanto, fez críticas acerca da forma como essas políticas são efetivadas: sem contar com a participação dos educadores no processo de tomada de decisão e sem considerar a estrutura da escola para atender aos educandos.

Eu sou a favor da ampliação da permanência da criança na escola, eu acho que quanto mais tempo ela passar na educação é um ganho, isso não tenho dúvida nenhuma. A única coisa que pega um pouco é como isso está sendo feito, né? Sem a participação dos professores de uma forma mais efetiva e o espaço. Acho que quando a gente se propõe a uma ampliação, qualquer que seja, a gente tem que pensar no espaço físico, na estrutura de trabalho, que possibilite essa ampliação (P1).

Essa professora ressaltou que reconhecia a obrigatoriedade da Lei (relativa à Escola de Nove Anos) e a defasagem em relação ao seu cumprimento no sistema educacional, mas ao mesmo tempo sentia-se incomodada por ter que acatar uma decisão tomada na esfera governamental, sem ter sido feita uma consulta ampla aos educadores. Embora Helena tenha mencionado que a Secretaria Municipal de Educação promoveu reuniões sobre o tema, enfatizou que tais reuniões tinham como objetivo informar, e não discutir o processo de implementação dessas políticas.

Isso é complicado. A gente não se sente bem, nós gostaríamos de ser consultadas porque eu acho que aconteceram reuniões e elas acontecem, entendeu, não são discussões, são reuniões, onde são informadas as decisões. (...) houve uma vez num sábado o dia inteiro, eu tive um problema de saúde e não participei, entendeu. A gente até sabe que tem uma Lei Federal que ampara essa decisão, que nós estamos defasados com relação a ela pelo tempo, mas não adianta falar que não (P1).

Essa professora apresentou dúvidas em relação ao período em que o aluno permaneceria no Ensino Fundamental de Nove Anos e de como ocorreria o processo do ciclo de alfabetização.

E isso também com relação à permanência aos nove anos e não ficou bem claro porque os dos nove anos... quando a gente tem criança de 6 anos alfabetizada, de 7 e como é que fica essa de 7, vai ficar nove? A de 6 vai ficar nove? Na passagem da 1ª para a 2ª de 7 pra 8 anos, quem fica? O de 6 fica nove? O de 7 fica oito anos? Todos entrando no mesmo período na escola... Então, são indagações que não foram respondidas a contento. Acho que, talvez, precisa ser mais esclarecido (P1).

Sobre esse aspecto, cabe mencionar que o comunicado da Secretaria Municipal de Educação sobre a proposta do ciclo de alfabetização havia sido publicado no Diário Oficial do Município menos de um mês do momento de realização dessa entrevista. A escola ainda não havia discutido tal proposta com o grupo de educadores, o que certamente influenciou a existência de dúvidas por parte das professoras.

A professora Helena destacou algumas dificuldades iniciais para a efetivação das políticas educacionais. Primeiramente, em relação à falta de infra-estrutura na escola para o trabalho com crianças menores.

Não tem modificações nesse sentido, o espaço físico em que ela [a escola] está inserida não tem como ampliar mais, entendeu? Não é uma questão de querer é uma questão de não ter. Não tem, não tem. A gente não tem espaço suficiente pra todos comerem ao mesmo tempo, não tem espaço lá fora que as crianças brinquem como precisam. Os mais novos que precisariam de um parquinho, talvez agora a gente tenha, é tudo muito reduzido (P1).

Em seguida, a respeito de aspectos referentes à distribuição dos horários e da organização do trabalho pedagógico durante essa hora a mais de atuação com os alunos.

Olha... não sei, não ficou bem claro aí esse aumento da permanência, quem fica com a criança nesse tempo a mais, isso... quem tem jornada... Afeta sensivelmente até porque se não tiver uma proposta pedagógica pra esse aumento de permanência da criança, ela vai estar uma hora na sala de aula fazendo quase a mesma coisa. Acho que isso afeta bastante, acho que a gente precisa pensar o quê essa criança precisa. Hoje em dia, do jeito que está, a criança já se cansa, pra ela é enfadonho, de uma certa maneira ficar as quatro

horas, imagina uma hora a mais. A gente tem que pensar a proposta pedagógica, tem que se eficiente pra essa ampliação do tempo da criança na escola. Isso afeta, com certeza, o número de crianças que nós sabemos aí que vai ser ampliado (P1).

No que se refere às possibilidades de superação das dificuldades, Helena destacou que o trabalho coletivo seria importante nesse processo e que somente a partir da prática surgiriam outras formas de enfrentamento e desenvolvimento da ação educativa. Nesse sentido afirmou que

Não sei... Eu não pensei na solução. Normalmente, a gente consegue detectar o problema e acaba não pensando muito na solução, até porque ninguém tem a soluções assim... prontas, ninguém tem uma varinha mágica. Eu acho que vai mudar da gente conversar, discutir, cada um colocar a sua opinião e a gente ir melhorando conforme o tempo (...) É complicado falar, a gente pode pensar em propor algumas ações e adequar, como eu falei, a essas crianças que estão chegando. Às vezes a gente tem surpresas aí pelo caminho. A partir do momento em que isso está colocado, a gente até gostaria que ela tivesse sido mais discutida, mas às vezes a gente tem aí uma surpresa nesse trabalho (P1).

Professora Ana

Ana (P2) considerou que as políticas educacionais geram mudanças na prática do professor. Apesar de ter se referido a estas como algo positivo, a professora manifestou dúvidas em relação aos resultados e apontou sugestões sobre o processo de avaliação dos alunos, especificamente no que tange à proposta do ciclo de alfabetização.

Elas [as políticas] modificam a tua prática. Elas tentam acertar, sei lá, acho que eles tentam acertar, mas ao longo do tempo vamos ver se vai ser válido mesmo, porque eu acho assim... que ficar repetindo o aluno, não sei o que vai melhorar pra criança... Agora, passar sem saber e ele ficar aqui três anos, por exemplo, no primeiro ciclo. Eu acho assim que no término de cada ciclo teria que ter uma avaliação e ter assim... sabe, aquela criança até os oito anos, teria que ter atingido um objetivo e se não atingir, ela ficar ou num reforço ou ficar no último ano com as crianças, tem que ter alguma coisa, uma reavaliação (P2).

Ademais, Ana criticou a maneira como a Prefeitura (SME) respondeu às solicitações da escola (contidas no plano de trabalho elaborado pelo grupo de educadoras, abrangendo a proposta e a lista de recursos materiais e humanos

necessários para a ação docente durante a ampliação da carga horária com os alunos) diante das mudanças provocadas pela implantação das políticas educacionais.

Eu acho bem chato, viu? Eles mandam a gente planejar como a gente quer, como a gente pediu, depois não vem nada como a gente pediu, algumas coisas só. Já estava tudo pronto. É de cima pra baixo (P2).

Essa educadora disse que não se sentia bem dentro desse contexto e relatou, sem demonstrar muita convicção, esperar que um dia essa forma de intervenção fosse modificada.

A gente não se sente bem, a gente não gosta, mas já estou acostumada, na Prefeitura sempre foi assim.(...) Um dia talvez mude isso tudo daí, talvez até mude (P2).

A professora relatou que estava confusa devido à falta de orientações claras sobre a efetivação das políticas e também sobre a forma que a Secretaria Municipal de Educação (SME) promoveria a formação dos educadores que trabalhariam com as crianças de seis e sete anos.

A gente fica meio confusa no começo, logo que chega, porque a gente nem sabe como vai acontecer direito porque eles falaram que a gente vai ter cursos fora do horário, então, a gente fica meio na expectativa, porque a gente não sabe direito como vai ser. Eles falaram que quem vai pegar os primeiros passos, as primeiras séries, vai ter que participar de cursos, sabe, de palestras (P2).

Quanto ao aspecto da formação continuada, Ana considerou inadequada a posição da SME em programar os cursos somente para o ano seguinte, e não antes do início das atividades escolares junto às crianças das classes iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, destacou que começou a se preparar com antecedência (selecionando materiais) para atuar com essas crianças.

Ana também relatou que considerava importante adaptar os procedimentos pedagógicos para o trabalho com os alunos menores e mencionou que a SME deveria oferecer cursos dentro de uma linha de trabalho, isto é, uma proposta mais diretiva que ajudasse o professor em sua prática.

É porque antigamente, quando eu comecei na rede, quando começava o ano, tinha uns cursos que eu acho que ajudava tanto a gente.(...) Assim, abre a cabeça da gente, você já fica... vou trabalhar assim, vou trabalhar assado, era

muito bom. E não tinha nada pronto, apostila, igual tinha antigamente. Antigamente eles davam até apostila pra gente seguir: primeira aula, segunda aula, terceira aula, era bom pra quem estava começando na rede, mais orientação, né? Eu achava que ficava mais uniforme a rede, sabe, agora cada escola trabalhava de um jeito. (...) Acho que tinha que ter uma linha de trabalho, nada pronto, mas eu acho que tem que ter, não uma receita (P2).

Embora tenha apontado essa necessidade, a professora ressaltou que o fato da rede não ter essa linha de trabalho contribuiu para que, juntamente com suas colegas, buscassem se aprimorar e construir elas próprias um modelo de atuação.

Professora Maria

Para Maria (P3) a Lei que regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos deveria ser posta em prática no sistema municipal de ensino. Porém, esta professora criticou a forma pela qual a Prefeitura Municipal implantou essa política, pois em sua opinião, o governo não tomou as providências necessárias à preparação das escolas a fim de atender às crianças de seis anos.

Quanto ao ensino fundamental, eu entendo que é uma Lei federal que deve ser aplicada até 2010. A minha preocupação é que eles tomaram a decisão muito rápido, sem ter estrutura. Até 2010 daria pra estruturar bem a escola. Temos que cumprir a Lei federal sim, mas eu acho que as crianças merecem chegar numa escola com estrutura, com brinquedoteca, com playground e com outras atividades aí pra crianças de seis anos: materiais didáticos, jogos, o mobiliário adequado e isso não está acontecendo. Então, isso é uma preocupação e até mesmo uma indignação de luta e não pode acontecer. A educação não pode ser feita assim, as crianças não podem ser prejudicadas. Tem crianças que sentam e ficam com os pezinhos no alto, batem o queixo nas carteiras, não é por aí. Acho que tem que ser implantada sim, mas tem que adequar o ambiente escolar (P3).

A falta de estrutura também foi vista como um fator negativo, que segundo Maria, tem prejudicado a ampliação da carga horária para os alunos.

Quanto à carga horária, são apenas 17 escolas, acredito, que foi em caráter experimental. E, segundo informação que eu tenho, eu faço parte de um grupo de reuniões pra saber mais, aprender mais e ter uma visão melhor da coisa, as outras não vão entrar porque não tem verba na rede municipal, diz que não tem,

né? E o que acontece é que isso não deveria acontecer agora, eu acho também pelo mesmo motivo: falta de estrutura. Prometeram uma série de coisas. A criança fica mais tempo na escola, mas não tem atividades diferentes, o que foi prometido: aula de espanhol, balett para as meninas, capoeira, enfim, outras atividades, várias atividades lúdicas. E isso veio de lá da Secretaria (P3).

Maria também enfatizou e criticou o caráter assistencialista que o atual governo municipal tem assumido frente a questões relativas à alimentação e à distribuição de vestuário dentro do contexto educacional.

E o que aparenta, é que está existindo um assistencialismo da parte do governo. Todos de uniforme, no ano seguinte tem novas turmas e não tem uniforme, então, isso é muito político. Você dá almoço, você dá fruta, você dá isso, eu acho que não bem isso que a educação precisa, ela precisa de base, de base correta. Eu acho que não é aumentando a carga horária, não é dando alimentação que vai dizer que está melhorando o ensino, acho que não é por aí, isso é político (P3).

Ao ser questionada sobre o que era importante para melhorar o ensino Maria respondeu

Tá faltando ver a realidade desses educandos. Dar oportunidade às necessidades deles, assistência à família, outros profissionais serem integrados a escola. Ao invés do aluno sair da escola e ir para o postinho onde o atendimento demora de três, quatro, cinco meses, ter um profissional na escola mais contínuo, um psicólogo, fono, assistente social. Um assistente social pra ajudar essas famílias (P3).

Em seu relato, a professora apontou que procurava evitar que as políticas prejudicassem os seus alunos (referindo-se à ampliação da carga horária). Mas, segundo Maria, a ausência de uma programação de atividades diferenciadas configurava-se como um problema, visto que os alunos ficavam cansados das atividades cotidianas realizadas em sala de aula.

Eu procuro que não prejudique as crianças, mas de uma forma ou de outra ela interfere sim. As crianças saindo às 18 horas, quando saíam às 17 horas, elas não produzem nada. É muito difícil segurar a criança com outras atividades. Tem criança que já tem uma certa idade mais avançada que ela não gosta de ficar mais tempo na escola. (...) Só a classe, só a lousa. Embora a gente saia com eles pra brincar, pra fazer um jogo, pra pular corda, isso não é suficiente. Ela teria que ter mesmo atividades, outros profissionais de áreas diferentes e

não só profissional contratado não. Eu acho que deve ser efetivo na rede pra que isso continuasse, não fosse temporário (P3).

Apesar das dificuldades, Maria demonstrou ter persistência e vontade de lutar para produzir mudanças nessa realidade.

Eu me sinto com muita força de lutar, de tentar reverter essa situação. Pelo menos, na minha opinião, mostrar a minha indignação, o que eu não concordo, mas nunca desistir. Eu faço parte de várias reuniões, procuro ouvir, procuro analisar se também estou certa, procuro ver como está sendo em outras escolas com o mesmo sistema, pra ver se eu também não estou pensando de forma errada (P3).

Professora Silvana

Em sua fala, Silvana (P4) ressaltou que as políticas educacionais são condições dadas e que o professor não deve usá-las como justificativa para os problemas vivenciados no âmbito escolar.

A política, ela é inevitável, ela existe, ela é inerente em qualquer situação social brasileira (...) Eu não gosto muito, eu não sou muito simpática a essa coisa de queixa da política porque acho que é uma maneira de justificar a ineficácia e isso eu não gosto. Eu acho que se a gente quiser fazer, apesar da política você faz. Se você não quiser fazer, você acha defeito. Isso tudo vira um caldeirão de justificativas que não leva a nada, que você não se enriquece e que te desgasta (P4).

Silvana também afirmou que, embora tenha perdido alguns horários de estudo devido à necessidade de trabalhar com os alunos, isso não a impediu de continuar estudando e se atualizando profissionalmente.

A tarefa é nossa, então, tanto com a escola de cinco horas vem, se você tem que cumprir, aí eu... você vai ficar reclamando? Eu perdi o meu TDPR, minha carga horária com aluno, eu perdi uma série de coisas. Eu já tinha carga horária completa, eu já tinha 44 horas, por exemplo, o TDPR que eu tenho direito de estudar e nesse horário, eu estou trabalhando com aluno por conta dessa alteração de horário. Então, a gente tem uma mudança e que nem por isso eu vou deixar de estudar, porque eu quero estudar. Não é porque eu perdi a carga horária paga que eu vou deixar de me atualizar (P4).

Essa professora relatou que encarava as mudanças de uma forma otimista, pois considerava que as reclamações não ajudavam o professor a prosseguir e a buscar superar as dificuldades.

Então, eu acho que são circunstâncias assim... que eu tento ver com otimismo, porque senão a gente fica ruim, pessoalmente fica mal, com a auto-estima abalada e acaba não fazendo e aí fica naquela coisa: reclamando, achando ruim, tudo é ruim, tudo é mal (P4).

A respeito da influência das políticas educacionais na sua prática, Silvana verbalizou que procurava atuar de acordo com as suas possibilidades, e que também buscava ressaltar os aspectos positivos das situações evidenciadas na escola (aqui referiu-se especificamente aos comportamentos dos alunos com algum tipo de necessidade especial).

Eu procuro... não deixar que interfira tanto. Eu tento fazer o que é possível e, o que não é possível, eu sinto muito, alguém vai fazer, eu não posso. Então, o que é possível dentro da minha capacidade de trabalho, de estudo, de competência profissional, eu faço, estou tranqüila com isso, não deixo nada a desejar, vou reclamar, vou buscar... Mas, bem em segundo plano, eu não vou deixar isso nunca encobrir assim... essa minha vontade de avançar. Então, procuro levar pra equipe pedagógica sempre, eu participo das reuniões, eu procuro levar sempre o que de bom aconteceu: “Ah, mas o aluno não pára disso, não pára daquilo, porque ele fez cocô, porque...” “E o que de bom ele fez?” (P4).

Para essa educadora as dificuldades já existiam independentemente das políticas. Ressaltou a importância do trabalho coletivo, das discussões e da avaliação do grupo para a resolução dos problemas.

Então, eu acho que as dificuldades, elas independem, pelo menos, não diretamente das políticas. (...) O pátio quebrado continua quebrado. Tem que mudar? Tem! Mas, não é só pela política. Tem que mudar porque a criança cai, se machuca, por isso. Então, não vai mudar porque a política quer as cinco horas, não é as cinco horas que vai fazer alguma mudança. Então, não sei realmente... acho que é um desgaste grande ficar pensando nessa forma mais negativa. (...) Amanhã a gente tem uma reunião de relatório. Todos os professores relatam o que conseguiram fazer, você aponta o que deu certo, você aponta o que não deu certo e aí, acho que vai avançando. Aposto nisso, aí acho que vai avançando. Por isso... eu acredito nisso, eu acho que as pessoas

têm que não ficar reclamando (risos), porque eu acho que reclamar, isso só desgasta, sabe, e aí acaba não fazendo (P4).

Discussão

Em geral, notamos que as professoras perceberam as políticas educacionais como produtos de uma decisão vinda do macro-sistema, ou seja, tomada em uma esfera governamental que provocaria várias mudanças no sistema educativo e no cotidiano das escolas, professores e alunos.

As professoras Helena e Maria reconheceram a obrigatoriedade da Lei Federal que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração até 2010. Ademais, percebemos que as críticas das educadoras estavam voltadas não especificamente para as leis ou diretrizes, pois estas eram vistas como algo que poderia favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas sim para a ausência de participação e de discussão das políticas com os educadores antes de serem implementadas, bem como para a falta de estrutura das escolas para atender às necessidades dos alunos.

Helena chamou a atenção para o fato das reuniões realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação apresentarem um caráter informativo, e não dialógico, com os professores da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, vários autores (Fusari e colaboradores, 2001; Gentili e Alencar, 2003; Oliveira, 2004) têm destacado que as políticas educacionais são determinadas a partir de interesses ideológicos e econômicos e não levam em consideração importantes aspectos da realidade do sistema educacional, tais como: saberes e experiências dos docentes, condições estruturais e materiais das escolas, organização do trabalho educativo, dentre outros. Desse modo, são impostas sem que haja uma prévia consulta e análise públicas.

Pudemos perceber nas falas das professoras Helena e Ana algumas dúvidas em relação ao processo de implantação do ciclo de alfabetização. Como foi mencionado anteriormente, até a realização da entrevista as recomendações da SME (Comunicado n.13 novembro/2005), ainda não tinham sido discutidas amplamente com as professoras. Tais recomendações focalizavam a necessidade de cada escola construir seu próprio ciclo, a partir da realidade e do estudo sobre o desenvolvimento da criança de seis e sete anos, tendo em vista a montagem do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos das séries

iniciais.

Contudo, isso ocorreu efetivamente somente a partir de março de 2006 (com as políticas já em andamento), quando a SME enviou um texto base contendo orientações preliminares sobre o currículo do ciclo de alfabetização, que foi elaborado com base nos planejamentos dos professores e nas atas das reuniões ocorridas no final de 2005, enviadas aos órgãos responsáveis (SME, março/2006).

Além disso, observamos especialmente no discurso das professoras Helena e Ana uma preocupação com a necessidade de formação continuada e adequação da prática para lidar com os alunos menores, o que revelou o interesse dessas profissionais em desenvolverem um trabalho direcionado às necessidades dessas crianças. Isso pode ser exemplificado pelo fato de essas profissionais buscarem se organizar e preparar materiais pedagógicos antes mesmo de serem ofertados cursos de formação em serviço pela SME.

A professora Ana também fez referência à necessidade desse órgão adotar uma linha mais diretiva acerca do trabalho pedagógico nas escolas, e mencionou, com certo saudosismo, que os cursos realizados anteriormente na rede forneciam mais informações sobre “como fazer”. Embora essa professora tenha ressaltado que não queria “receitas”, verificamos que o seu relato sinaliza aspectos relativos a uma formação de caráter tecnicista que foi evidenciada até meados da década de 70. Assim, essa visão parece contrapor-se ao discurso de autonomia em voga no meio educacional, sendo, portanto, incongruente com a proposta de construção de um projeto político-pedagógico feita a partir da realidade e das necessidades observadas pelo coletivo da escola.

Por outro lado, a professora reconheceu que tal situação permitiu que construísse formas de intervenção a partir de sua experiência profissional, sem, contudo, apontar a importância do p.p.p. como referencial teórico-prático para a ação docente.

A ausência de informações claras sobre os recursos materiais e humanos, que seriam disponibilizados pela SME à escola, para o trabalho com as crianças de seis anos, como para a ampliação da carga horária dos alunos, foi um aspecto muito ressaltado pelas educadoras. As incertezas quanto à distribuição da carga horária (incluindo participação em reuniões de estudo e de trabalho individualizado com alunos) delas próprias e dos outros professores que

desenvolveriam atividades diferenciadas com os alunos (envolvendo esportes, artes e línguas estrangeiras), quanto à realização de cursos de formação continuada, bem como à aquisição de materiais pedagógicos, tornaram-se preocupações que foram verificadas principalmente nos relatos das professoras Helena, Ana e Maria.

Em contrapartida, a professora Silvana destacou que as dificuldades não estavam diretamente relacionadas à implantação das políticas. Em sua opinião, já existiam problemas que deveriam ser solucionados, independentemente da efetivação das políticas educacionais. Entretanto, embora Silvana tenha salientado questões importantes sobre a organização da escola, entendemos que as demais educadoras apresentaram uma visão realista das circunstâncias ao apontarem as dificuldades existentes para a realização do trabalho com os alunos, e isso torna-se importante porque poderia propiciar um movimento pessoal e grupal visando buscar melhorias no processo educativo.

As respostas das participantes indicaram a necessidade de que fossem realizados um planejamento prévio, pela SME, e uma preparação adequada da rede de ensino antes da efetivação das políticas educacionais. Todavia, isso não significa dizer que as escolas já não deveriam estar bem estruturadas para atender aos educandos. Assim, diante dos problemas apresentados por essas educadoras, notamos que as mudanças educacionais parecem agravar, em muitos casos, as precárias condições em que se encontram as unidades escolares nas diferentes regiões do país (Batista e Odellius, 1999; Akkari, 2001).

Em seu estudo, Gorni (2007), verificou que, em cidades do interior do Estado do Paraná também não se observa uma ação planejada e sistemática de assessoramento às escolas perante a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. A autora também observou que ainda não há um debate em torno do tema, o que revela um quadro de desinformação quanto à operacionalização e à ausência de condições concretas para a efetivação da proposta. Por essa razão discute a necessidade de que tal política seja analisada e planejada *a priori*, a fim de que, no momento em que seja viabilizada, os educadores tenham clareza sobre *o que* e *o como fazer* o trabalho pedagógico.

A professora Ana manifestou desconfiança frente à possibilidade de mudança na forma com que as políticas educacionais seriam implementadas no município. No entanto, as participantes apresentaram opiniões semelhantes no

que se refere à desvalorização do professor (especialmente sobre a sua exclusão dos processos de tomada de decisão e nos encaminhamentos das políticas da área) e à importância do trabalho do grupo de educadores para a superação das dificuldades ao longo desse processo.

Destacamos a posição bastante otimista e positiva de Silvana em relação aos desafios encontrados no cotidiano escolar, exemplificada pela crença e pela confiança dessa profissional de que a resolução dos conflitos e das dificuldades existentes no espaço escolar ocorreriam por meio da discussão e na ação coletiva. Nesse sentido, Freire (1996, 1999) sinaliza a importância da esperança, da recusa ao fatalismo e da necessidade do trabalho conjunto como aspectos fundamentais no processo de mudança e na resistência aos obstáculos postos na atividade docente.

Outro aspecto evidenciado tanto no relato de Helena como no de Maria, foi a característica do trabalho realizado na escola, pois ambas mencionaram que as políticas deveriam produzir mudanças na organização da ação pedagógica, como por exemplo na realização de atividades diferenciadas (especialmente na hora a mais de atuação com os alunos). Mas também verbalizaram que na situação atual as crianças “*não gostam de ficar na escola*”, “*estão cansadas*”, “*é enfadonho*”, “*não produzem*”. Isso leva-nos a refletir como essas professoras têm direcionado sua atuação e a questionar os motivos pelos quais essas situações ocorrem. Que fatores podem estar relacionados a esse cenário?

É certo que a escola encontra-se diante de um grande desafio que é o de propor atividades que despertem o interesse dos alunos, diante das condições adversas presentes nas escolas, assim como da realidade vivida pelos alunos, o que inclusive faz com que muitos abandonem a escola para ajudar na complementação da renda familiar (Euzébios Filho e Guzzo, 2005). Além disso, existem as inovações tecnológicas que ainda não estão disponíveis para o professor em grande parte das escolas públicas brasileiras (mas que nesta escola estavam presentes, não em condições ideais, especialmente no que se refere ao trabalho na sala de computação).

Todavia, é importante ressaltar que, mesmo que as professoras tivessem clareza sobre a necessidade de modificações na proposta pedagógica, continuavam a reproduzir um modelo de atuação centrado no conteúdo, característica marcante da formação profissional com a qual manifestavam

dificuldade, ou talvez resistência em romper. Assim, vemos movimentos contraditórios que indicam uma criticidade presente nas opiniões das professoras sobre as formas de organização do trabalho escolar, mas que, em contrapartida, revelaram comportamentos conservadores e práticas cristalizadas, no que diz respeito à própria ação profissional.

Nesse sentido, Cunha (1989) ressalta que, mesmo os professores que são considerados como bons em sua profissão, repetem elementos de uma pedagogia passiva, com pouca criatividade e crítica. Por sua vez, Teles e Loyola (1999) e Pinheiro (1998), também apontam a existência de uma ambivalência na prática docente, traduzida por um discurso progressista e ações conservadoras no cotidiano escolar.

A referência ao contexto de vida dos alunos surgiu na fala da professora Maria. Esta fez críticas à proposta assistencialista adotada pelo atual governo municipal, mas em sua resposta limitou-se também a apontar a necessidade de realização de atividades de cunho assistencial dirigida aos alunos e às suas famílias. Assim, seu relato repete o mesmo discurso e não atenta para a necessidade de uma visão mais abrangente sobre os determinantes sócio-econômicos que produzem as condições de exclusão a que estão submetidos esses indivíduos.

Vale destacar que não se trata de considerar o professor como algoz incompetente (Dias-da-Silva, 1998), mas sim buscar identificar e analisar as contradições nos relatos e na prática, pois entendemos que este profissional é o sujeito da prática pedagógica, sendo capaz de mudar sua realidade. O professor é um importante elemento nesse contexto, pois sua ação mediatiza a relação dos alunos com o saber, mesmo que muitas vezes essa ação seja fragmentada e esteja pautada em uma elaboração a-crítica da realidade.

5. O desenvolvimento do projeto político-pedagógico e as formas de participação do grupo de professoras

No momento em que entramos na escola (como participante e pesquisadora dentro do projeto do Risco à proteção), no início do segundo semestre de 2004, já havia um projeto político-pedagógico em andamento nessa unidade de ensino.

Como mencionado anteriormente, concomitantemente às atividades

desenvolvidas pela equipe de psicologia junto às crianças, famílias e agentes educacionais, passamos a acompanhar as reuniões de trabalho docente coletivo (TDC) do grupo de professoras de 1ª a 4ª séries, algumas reuniões de trabalho docente em projeto (TDPR – chamadas também de reuniões de estudo) e encontros de trabalho coletivo geral (TDCG) de professoras de 1ª a 8ª séries gerais, a fim de verificarmos como esse projeto estava sendo conduzido pelos gestores e educadores. O nosso interesse em participar desses encontros era para conhecer como o grupo lidava com situações e conflitos ocorridos no cotidiano da escola, assim como de que forma seus integrantes avaliavam a realidade educacional e enfrentavam os problemas encontrados. No total participamos de 58 reuniões com os educadores, de agosto de 2004 a junho de 2006.

A partir desse momento, pudemos observar que a discussão sobre o p.p.p. era sistematizada da seguinte maneira: as reuniões para a definição de ajustes no projeto político-pedagógico eram realizadas geralmente no início do período letivo e as reuniões de avaliação do p.p.p. eram feitas ao final de cada semestre. Outro momento importante era a reunião sobre a devolutiva dada pelo coordenador pedagógico (NAED/SME), responsável pela região na qual a escola se encontrava, relativas às modificações incorporadas ao p.p.p. a cada ano. Ademais, vale mencionar que as discussões sobre as propostas e os projetos definidos nesse documento surgiram em vários momentos durante esses encontros, principalmente devido a situações emergenciais ocorridas na escola e daí, foram evidenciadas análises e ações voltadas à superação das dificuldades.

Torna-se necessário destacar que mesmo sendo o foco do estudo a participação do grupo de 1ª a 4ª séries no processo de construção do p.p.p, não podíamos deixar de apresentar informações referentes ao grupo de professores das demais séries do Ensino Fundamental, visto que o projeto foi sendo elaborado e discutido em conjunto com esses profissionais, não sendo possível, portanto, expor uma análise fragmentada da realidade observada.

Verificamos que as reuniões eram coordenadas pela orientadora pedagógica, ou pela equipe de gestão (diretora ou vice-diretora), e que a maioria das professoras já se conhecia e se relacionava bem, pois atuava na escola por um longo período. Em geral, a relação das professoras de 1ª a 4ª série com a equipe técnica e de gestão, e entre ambas as equipes, também pautava-se no

diálogo e inicialmente não havia grandes conflitos aparentes. Por outro lado, é preciso sinalizar que a relação entre a direção e a orientadora pedagógica aos poucos foi se modificando devido à postura desta última que, por várias vezes, passou a criticar explicitamente a diretora e a vice-diretora, sem contudo expor suas opiniões de forma clara às referidas profissionais.

Nesse semestre, os professores participaram de um curso sobre avaliação escolar, realizado na escola e em outros espaços, segundo um calendário previamente determinado, do qual participaram outros profissionais da rede municipal de Educação. Esse curso estendeu-se até o final do ano letivo e foi avaliado pelos professores como importante para a discussão acerca dos critérios e das formas de avaliação a serem desenvolvidas com os alunos para o ano seguinte.

Nesse período as discussões nas reuniões do grupo de professoras de 1ª a 4ª séries voltaram-se à definição e à organização de atividades, tais como: desfile escolar, semana da criança, seleção de livros e materiais didáticos, dentre outros temas, bem como focalizaram as dificuldades no trabalho junto aos alunos. Outros temas enfocados nesse período foram: a necessidade apontada por algumas professoras da escola oferecer cursos e oficinas sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico e a importância de valorizar a expressão e a criatividade dos alunos e da colaboração dos alunos de 5ª a 8ª séries na conservação dos materiais e dos trabalhos usados com os alunos menores.

Em meados de outubro de 2004, em uma reunião surgiram relatos sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de primeira série em relação à aprendizagem da escrita. As professoras Helena e Ana apresentaram algumas produções de alunos e a equipe de psicologia sugeriu que fosse realizada uma oficina paralela de leitura e escrita para aqueles alunos que estavam apresentando maiores dificuldades também em outras séries. No debate ficou decidido que a professora de educação especial (que estava substituindo a professora efetiva da escola) ficaria responsável por selecionar materiais pedagógicos, e que auxiliaria os alunos dentro do horário escolar. Naquele momento o grupo definiu que as professoras deveriam identificar as crianças que receberiam esse suporte e que essa proposta teria que ser realizada o mais breve possível em virtude da proximidade do final do ano letivo.

Todavia, devido a divergências de opiniões entre membros da equipe de

gestão e técnica essa proposta não foi concretizada. O material produzido pela professora de educação especial foi aproveitado por algumas professoras para o trabalho com os alunos no período de recuperação. Sobre esse aspecto cabe ressaltar que a falta de continuidade dos projetos na escola foi um assunto recorrente na fala das professoras.

Percebemos que havia uma boa comunicação da direção da escola com a equipe docente, visto que as necessidades e as propostas de mudanças na organização do trabalho da escola eram discutidas coletivamente e aprovadas nas reuniões de trabalho. No entanto, com o passar do tempo, fomos percebendo que, embora a escola buscasse se organizar a partir de discussões coletivas, havia algumas falhas nesse processo.

Observamos que a direção expressava claramente o interesse em incorporar projetos que poderiam, segundo as profissionais, promover a integração entre a escola e a comunidade (como projetos de cooperação universitária que realizavam oficinas para as crianças e suas mães nas manhãs de sábado), ou favorecer o desenvolvimento dos alunos por meio da arte (como o projeto de arte-terapia realizado por uma profissional voluntária), além daqueles já presentes na escola, mas nem todos os projetos eram bem aceitos pelos professores.

Uma situação ocorrida em uma reunião ilustra alguns problemas quanto à adesão da escola a esses projetos. Em um encontro, a diretora expôs a intenção da escola participar de um estudo longitudinal de avaliação sobre a aprendizagem de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas mesmo sem haver uma ampla discussão a respeito do estudo, e que alguns membros da equipe de professores tenham se mostrados receosos e até descontentes sobre a participação da escola na pesquisa, a diretora solicitou uma posição imediata do grupo e, após realizada uma votação, a proposta foi aprovada pelo grupo de docentes de 1ª a 8ª séries, mesmo com o incômodo de alguns educadores.

Desse modo, percebeu-se uma incoerência na condução do processo de apresentação dessas propostas e na tomada de decisão do grupo tanto por parte da direção, que impôs algumas situações e não propiciou uma discussão mais detalhada da proposta com o grupo, para daí promover a votação, como por parte dos educadores que não manifestaram claramente suas posições e não defenderam a ampliação da discussão sobre o tema e suas implicações para a prática docente.

Como consequência disso, foram evidenciados alguns comentários de professores que sinalizavam desaprovação e críticas direcionadas aos projetos e à direção da escola, logo que os testes iniciais foram realizados em 2005, e quando as professoras se sentiram pressionadas após serem informadas que os alunos não haviam se saído bem nesse primeiro momento de avaliação.

Ao final de 2004, foram realizadas duas reuniões para avaliação do projeto político-pedagógico da qual participaram as equipes gestora e técnica (incluindo o serviço de psicologia), educadores e funcionárias, sendo que algumas eram mães de alunos. A avaliação foi conduzida a partir dos seguintes itens: planejamento educacional, organização do trabalho (reuniões), atividades realizadas (biblioteca, computação, etc.), projetos desenvolvidos, serviço de apoio, equipe de gestão, equipe técnica e educação especial. Em geral, essas discussões eram feitas em grupos, sendo depois realizada uma plenária para a definição de um texto geral e para a aprovação do coletivo da escola.

Na avaliação o grupo de professores definiu algumas mudanças no p.p.p. tais como: inserção do projeto de auto-serviço da merenda (no qual a escola passou a favorecer a autonomia das crianças em relação ao procedimento nos horários de almoço e lanche); modificações no currículo escolar (referentes ao trabalho com o projeto de leitura, especialmente para as turmas de 5ª a 8ª séries); e na organização de alguns projetos em andamento; necessidade de clarificação dos critérios de avaliação e importância da realização de estudos, por parte da equipe, antes da implantação de uma nova forma de avaliação – o uso do *portfólio*.

A despeito destas reuniões apresentarem, segundo está exposto no p.p.p, o objetivo de favorecer a participação dos professores, ou seja, um processo democrático e participativo, observou-se, porém, que muitas pessoas não expressavam suas opiniões. Assim, como vários professores não ocupavam esse momento de discussão, eles abriam espaço para que outros tomassem a frente das decisões sobre os destinos da escola.

No início de 2005 a escola passou a contar com o trabalho da professora Silvana, da área de educação especial, que foi enviada pela SME. Essa profissional começou a participar ativamente das reuniões de docentes e apresentava uma posição firme em defesa de uma atuação voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que se aproximava da concepção

defendida principalmente pela equipe de gestão.

Nos primeiros encontros realizados sobre o projeto político-pedagógico nesse período foram definidos alguns aspectos da organização do trabalho educativo (calendário escolar, distribuição das salas e turmas, etc.) e do funcionamento de alguns projetos, incluindo o projeto de psicologia denominado “Vôo da águia”.

Ao longo dos encontros observamos que no grupo de docentes de 1ª a 4ª série havia troca de experiências durante as discussões originadas a partir de situações concretas evidenciadas no cotidiano escolar, como por exemplo quando uma professora da terceira série (há vários anos na escola e prestes a conseguir a aposentadoria) falou que gostaria de voltar a utilizar o livro de ocorrências para o registro dos nomes dos alunos indisciplinados. Nesse momento, uma professora da quarta série, também com bastante tempo de exercício profissional, relatou uma experiência positiva que desenvolveu em sala de aula com o intuito de valorizar a expressão de sentimentos dos alunos e a resolução de conflitos por meio da discussão coletiva. Outras professoras falaram sobre algumas atividades bem sucedidas, contudo, verificamos que poucas sugestões foram de fato implementadas posteriormente.

Durante o primeiro semestre de 2005 o foco principal das discussões do grupo foi a indisciplina na escola. Isso porque começou a existir um conflito entre uma professora substituta recém chegada à escola (uma professora jovem e no primeiro ano de exercício profissional) e vários alunos de sua turma de terceira série. Essa professora passou a relatar as dificuldades encontradas na sala de aula que se referiam ao comportamento desrespeitoso e agressivo de alguns alunos em relação a ela e à falta de experiência para atuar com um aluno com síndrome de Down que estava em sua classe.

Aqui é importante apresentarmos algumas considerações. Durante o período de nossa atuação na escola, observamos que a troca de professores era uma situação freqüente por causa das licenças de saúde. Uma turma chegou a ter três professoras diferentes ao longo desse ano letivo. Também vimos que a presença de professores substitutos nas turmas alterava a dinâmica das salas de aula, pois as crianças ficavam mais agitadas devido à mudança de professor, principalmente, quando isso acontecia em vários momentos ao longo do semestre. Os alunos maiores criticavam abertamente a troca de professor, diziam

que isso prejudicava o aprendizado e por isso, muitas vezes, passavam a ignorá-lo e a provocar tumultos nas aulas, de certa forma como protesto contra essa situação. Assim, o caso dessa professora não era isolado, mas chamou a atenção do grupo em virtude dela ser iniciante e ter expressado muita angústia diante dos problemas encontrados.

As demais professoras ficaram consternadas com a situação e deram apoio a essa professora. Em uma reunião, após um incidente em que essa professora substituta saiu da classe emocionalmente abalada, algumas docentes começaram a apontar problemas nas condições de trabalho. As professoras Helena e Ana reclamaram sobre o número elevado de alunos, a falta de ajuda com os alunos que estavam apresentando dificuldades e também ao calor excessivo nas salas de aula, situações que segundo estas prejudicavam o desenvolvimento das crianças e o processo de aprendizagem. Houve um momento em que a professora substituta ressaltou que o comportamento dos alunos era, em parte, influenciado pelo fato de alguns deles não saberem ler e escrever. Desse modo, essa professora explicitou as falhas no trabalho das outras educadoras do grupo em relação à alfabetização e ao letramento desses alunos.

As discussões voltaram-se então para a necessidade de se estabelecerem regras com os alunos, e dos mesmos receberem o suporte da professora de educação especial. A professora Silvana (educação especial) e a equipe de psicologia focalizaram a importância do respeito e do vínculo com os alunos para a superação das dificuldades. Quanto aos encaminhamentos, foi acertado que equipe de psicologia passaria a acompanhar os alunos e a professora, buscando mediar essa relação, e que a professora Silvana atuaria com os alunos visando favorecer melhorias no processo educativo, o que foi conseguido gradativamente também a partir da efetivação da proposta de discussão coletiva sobre as regras nessa turma.

Outro aspecto verificado nas reuniões foi o fato dos docentes definirem ações e atividades relacionadas à formação continuada. A direção apresentava as possibilidades (cursos oferecidos na rede ou mesmo seguia as demandas postas pelo grupo) e as professoras escolhiam os temas de acordo com seus interesses. Assim o grupo optou pela realização de um curso de matemática nas reuniões de estudo, que abrangeu aspectos teóricos e práticos, de acordo com as necessidades apontadas pelas educadoras.

Vimos ainda o movimento do grupo em direção à avaliação constante das estratégias usadas e à modificação das mesmas quando considerava que os resultados esperados não foram alcançados. Por exemplo, quando as educadoras mudaram a distribuição das carteiras nas salas de aula ou quando destacaram a necessidade de efetivação de um trabalho integrado entre os professores de quarta e quinta série para ajudar aqueles alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade. As professoras, em vários momentos, ressaltaram a importância de focalizar aspectos mais práticos do processo educativo. Outras, porém, apontavam a necessidade de continuar discutindo aspectos relacionais e sociais que preocupavam o professor.

Algumas mencionaram que eram abertas à mudança: *“Eu procuro mudar sempre, eu não sou a mesma professora de quando eu comecei. A gente tem medo de mudar, mas a gente muda. Muda quando vê que aquilo não deu certo”* (professora F. - educação física). Por outro lado, vimos que algumas docentes (dentre elas Helena e Ana) continuavam adotando uma perspectiva tradicional de trabalho, pondo em prática em poucos momentos as sugestões indicadas, principalmente pela professora de Silvana (como o uso de materiais diversificados, realização de atividades menos estruturadas e com temas mais próximos do cotidiano da criança), para a intervenção com alunos que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem.

Em sua linha de trabalho, a professora de educação especial defendia a inclusão escolar com base em uma atuação voltada para todos os alunos. Assim, desenvolvia atividades criativas em todas as turmas, usando diferentes materiais que despertavam o interesse dos alunos, mas que sofreram algumas mudanças depois que as professoras avaliaram que era importante também essa educadora dar apoio individual àquelas crianças em defasagem de idade/série, e àquelas que estavam apresentando maiores dificuldades nas tarefas escolares. Tal proposta passou a ser realizada durante o segundo semestre, em pequenos grupos, em horários contrários às aulas desses alunos.

Nas reuniões de trabalho docente coletivo (TDCs e TDCGs - 1ª a 8ª séries) os profissionais mostravam que a escola tinha uma história institucional construída ao longo do tempo. Embora reconhecessem a importância dos espaços voltados à discussão coletiva acerca da organização do trabalho pedagógico, foram evidenciadas formas diferentes, e até contraditórias, de

participação dos educadores nesses encontros.

Observamos que o grupo de professores de 5^a a 8^a séries era mais heterogêneo e mostrava, em muitos momentos, diferenças significativas nas concepções e nas posturas quanto à disciplina e à relação com os alunos, no tocante ao que estava estabelecido no p.p.p. Vimos que dentro desse grupo existiam profissionais demonstrando menos envolvimento nas discussões e apresentando atitudes rígidas e que, não raro, seguiam na contramão na efetivação de uma proposta de educação emancipadora e voltada para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Diferentemente do que acontecia com o grupo de docentes de 1^a a 4^a séries que, apesar de algumas diferenças e contradições, conseguia analisar as situações com maior flexibilidade e atuar de forma mais integrada e comprometida.

Frente a esse contexto, a direção buscava agir mediando os conflitos existentes, dando espaço para a exposição das diferenças e buscando analisar juntamente com o grupo as possibilidades de superação ou minimização dos problemas encontrados. Porém, isso não foi uma tarefa fácil, e em muitos momentos a direção teve que conduzir as discussões de forma mais firme, discordando das opiniões apresentadas, o que passou a desagradar alguns professores desse grupo. Desse modo, apesar dos esforços da direção em contornar os conflitos, percebemos gradativamente a criação de quadro de disputa entre forças desse grupo tanto com a direção, como com relação ao serviço de psicologia, que defendiam uma outra forma de intervenção diante dos problemas evidenciados com os alunos.

Existiam também dificuldades apontadas pelos funcionários em relação a esse grupo. Um exemplo disso foi quando representantes do grupo de funcionários ressaltaram durante uma reunião de avaliação do p.p.p., que os acordos não estavam sendo cumpridos pelos professores de 5^a a 8^a séries, embora os docentes cobrassem dos alunos o respeito às regras. Esse foi um momento importante, pois explicitou os problemas desse grupo com os professores e dos professores com os alunos. Os funcionários destacaram que percebiam que alguns professores estavam desmotivados e que alguns dos problemas verificados na escola tinham relação com a falta de coordenação e de implicação do professor em relação ao trabalho com os alunos.

A partir do conhecimento sobre o contexto histórico vigente na entrada da

equipe de gestão na escola, pudemos compreender alguns dos fatores que possivelmente colaboraram para a construção desse cenário conflitante.

No relato da vice-diretora foram apontados alguns aspectos relevantes para análise. As constantes mudanças de diretor e o fato da escola ter sido dirigida por profissionais da rede (inclusive por uma professora do grupo que foi orientadora pedagógica e vice-diretora na escola devido a não realização de concurso público no município para os cargos administrativos), provavelmente contribuiu para um clima de desconfiança em relação aos novos gestores (um deles não fazia parte do sistema educacional) e sobre suas propostas para a escola. Isso foi mencionado pela vice-diretora que também enfatizou o receio desse grupo em mudar (ou construir) a proposta pedagógica. Como pode ser exemplificado no seguinte trecho:

Os professores estavam querendo sentir qual era a nossa proposta. (...) Eles ficavam esperando: “Como é que vai ser?” E reclamando e reclamando: “Aí e agora? Vai mudar? Nós vamos ter que mudar tudo?” Então, desde o início a gente conversava com eles sobre isso. A [diretora] trazia muito isso: “Vocês são o grupo e daqui é que tem que partir o projeto, o projeto não é do diretor, é do grupo, do coletivo da escola” (VD).

Essa profissional também considerava que as professoras de 1^a a 4^a estavam mais abertas à discussão e à mudança e associou isso ao fato desse grupo ter uma formação mais geral (Pedagogia) e não em áreas específicas do conhecimento. Assim, pôde-se entender, em parte, esse movimento do grupo de docentes, especialmente o de 5^a a 8^a séries, que passou a se fortalecer, uma vez que permaneciam no contexto escolar, mesmo diante de mudanças na gestão e na organização do trabalho pedagógico.

Uma situação ocorrida em uma reunião de avaliação do p.p.p. nesse período também forneceu informações importantes da dinâmica de construção do projeto na escola. Após uma apresentação do documento contendo uma síntese sobre aspectos que haviam sido definidos pelo grupo, uma professora criticou o estilo da escrita (estava muito difícil, elaborado), embora reconhecesse que o conteúdo estivesse de acordo com a avaliação feita pelo coletivo. A direção tentou justificar dizendo que a escrita refletia a forma pessoal de quem elaborou o texto (no caso a diretora), mas que o mesmo estava pautado nas informações apontadas pelo grupo.

Ao questionarmos a vice-diretora sobre a elaboração do projeto político-pedagógico, essa profissional reconheceu que a organização do documento (incluindo a parte teórica) foi feita pela equipe de gestão, com base nas discussões efetuadas com os educadores e funcionários, e que após a crítica dessa professora, essa equipe, em conjunto com a orientadora pedagógica, utilizaria mais informações contidas no relato e na escrita dos participantes, buscando construir um projeto, conforme disse a vice-diretora, “*com a cara da equipe*”.

No segundo semestre de 2005 o grupo passou a discutir a proposta de implementação das políticas do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Ampliação da carga horária para os alunos, de acordo com as determinações da SME, expostas na introdução deste estudo, e que passariam a vigorar nessa unidade de ensino no ano seguinte. Esse tema também foi abordado nas reuniões de Conselho de Escola que, embora contassem com uma pequena participação de pais e alunos, foram momentos nos quais os participantes puderam dar sugestões sobre atividades a serem realizadas com os alunos.

Com base nessas informações a direção pediu ao grupo de professoras que elaborassem um plano contendo as mudanças na organização do trabalho educativo, incluindo os recursos materiais e humanos necessários para atender aos alunos em face dessas políticas.

Em várias reuniões para a elaboração desse plano, as professoras de 1^a a 4^a séries criticaram a forma com que as políticas eram impostas e manifestaram o descontentamento em relação à falta de autonomia dos educadores para optarem pela efetivação das referidas políticas. Em um dos primeiros encontros destinados a esse fim, a vice-diretora ressaltou a obrigatoriedade da implantação (referindo-se à escola de nove anos) e disse que as professoras poderiam discutir a proposta e o processo, isto é, o *como fazer* essa implantação. A orientadora pedagógica destacou a necessidade de o grupo utilizar as reuniões de trabalho para elaborar o plano, ao invés de abordar outros temas que preocupavam o professor e que vinham sendo discutidos pela equipe de Psicologia.

Dessa forma, as professoras passaram a refletir e a propor sugestões em conjunto para a ação pedagógica. Foram discutidos inúmeros aspectos, tais como: reorganização da distribuição de carga horária, aquisição de materiais pedagógicos para a atuação com os alunos, além da necessidade de ampliação

da carga horária dos professores de educação artística e de educação física, para atuarem nessa hora a mais de trabalho diário, da vinda de três professores auxiliares e da criação de salas-ambiente, segundo uma distribuição de temas e áreas do conhecimento. Nesse momento começaram a ser questionados alguns aspectos da prática docente que para as professoras eram problemáticos, principalmente porque não existiam ainda informações claras da Secretaria Municipal de Educação sobre os recursos disponíveis para sua concretização.

Os pontos mais críticos envolviam o pagamento ou não das janelas existentes no horário das professoras, e a possibilidade de perda de horários de estudo e do tempo de trabalho individualizado junto aos alunos. Sobre essa situação uma professora efetiva (com vários anos na escola atuando com turmas de 2ª série) afirmou: *“Eles querem que a gente faça a mudança, mas não abrem espaço, não dão condições”*. Disse ainda: *“Acho injusto, nós trabalhamos mais e ganhamos igual aos outros professores, eles [profissionais da SME] querem impor isso”*.⁶⁰ Outras professoras também assinalaram que era importante o grupo estudar as propostas com cautela para não fazer mudanças muito amplas que poderiam não ser cumpridas. A fala da professora Helena exemplifica essa preocupação: *“É preciso estudar pra gente não fazer besteira. (...) É preciso ter os pés no chão”*.

A falta de informações gerou muita expectativa e apreensão por parte das professoras ao longo de todo o semestre. No entanto, apesar das inúmeras reclamações, percebemos que o grupo se restringiu a elaborar o plano de trabalho, ao invés de se mobilizar para exigir maiores informações, reivindicar mudanças e lutar para que não perdessem os horários já institucionalizados.

Também eram freqüentes as dúvidas das educadoras em relação à possibilidade de implantação dos ciclos, pois até aquele momento a SME não tinha estabelecido as diretrizes dessa proposta. As discussões do grupo focalizaram a importância da definição de requisitos que as crianças precisariam desenvolver no contexto dos anos iniciais, e da escola se organizar para efetuar as mudanças apontadas.

⁶⁰ A professora se referiu ao não pagamento pela Prefeitura Municipal das horas a mais de trabalho no contexto da Ampliação de carga horária para os alunos. Aqui é importante destacar que, segundo o relato das próprias educadoras, os docentes da rede pública municipal (professores efetivos) recebiam em termos salariais um pouco menos do que era pago para os

Em um dos encontros, durante uma discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos frente à proposta de ciclos, a mesma professora da 2ª série questionou: *“Mas o que faz com que alunos de 14 anos não aprendam?” (...)* *“As professoras já fizeram de tudo e esse aluno não consegue ler e escrever. Sabe, eu não me sinto culpada em nenhum momento. Quando saio daqui, esqueço a escola”.*

A preocupação das educadoras com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem foi novamente exposta durante um encontro, no qual a professora de educação especial abordou o tema da educação inclusiva (orientações, marcos legais e perspectivas de trabalho) e também diante da possibilidade de outras crianças com algum tipo de deficiência serem incluídas na escola no ano seguinte. Embora a professora Silvana tivesse ressaltado que na perspectiva da inclusão o aluno é responsabilidade de todos os professores, e não apenas da educação especial, isso não diminuiu a tensão entre essas profissionais. Observamos que nesse momento emergiram, de forma mais contundente, as críticas do grupo tanto para a proposta de inclusão, como para a ação da professora de educação especial.

As discussões abordaram a falta de formação adequada e as falhas no trabalho desenvolvido junto aos alunos com necessidades especiais e com aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Alguns relatos exemplificam esta situação:

Quando eles não avançam, eu acho que a gente exclui. (...) Eu me sinto mal, eu quero que ele [o aluno] tenha possibilidade de avançar. Sabe, eu estou cansada de fazer de conta que ensino e ele fazer de conta que aprende (professora Helena).

É inclusivo porque o aluno está na escola, mas na verdade ele está excluído (professora A – 3ª série)

Embora a professora Silvana tentasse argumentar e justificar as ações desenvolvidas, algumas professoras e a orientadora pedagógica foram enfáticas e exigiram mudanças em relação a sua prática. Algumas contradições surgiram especialmente quando a professora Silvana foi questionada se colocaria seu filho

na escola pública caso fosse deficiente e esta respondeu que não. Essa professora então sugeriu que fossem retomadas a leitura e a avaliação do p.p.p. para a discussão das questões levantadas, uma vez que a proposta inclusiva estava contida nesse documento. Nessa ocasião, também notamos claramente, que, sem a participação de membros da equipe de gestão, o conflito foi exacerbado devido à intervenção da orientadora pedagógica.

Outra situação evidenciada na escola, que provocou alguns transtornos ao final do semestre, foi a divulgação da informação que de acordo com as recomendações da SME, os alunos de 1ª e 2ª séries não poderiam ser retidos. Posteriormente, foi informado que houve problemas na comunicação desse órgão com as escolas da rede, o que gerou o envio de mensagens contraditórias.

Todavia, logo que essa informação foi apresentada ao grupo, todas as professoras se posicionaram de forma contrária à aprovação dos alunos que ainda não estavam aptos a ler e a escrever ⁶¹. Algumas professoras ficaram bastante revoltadas com essa medida. Foi o caso da professora Helena que mencionou a intenção de redigir um documento expondo a sua posição contrária a essa recomendação, apresentando os motivos e se eximindo da responsabilidade da aprovação dos alunos que, segundo a mesma, ainda não apresentavam as condições necessárias para serem promovidos.

Ainda com base nessas informações, foi realizado um conselho de classe, no qual vários alunos com dificuldades foram aprovados. Porém, depois de desfeito o equívoco, houve mudanças em relação à aprovação dessas crianças. O relato de uma professora efetiva exemplifica tal situação:

Eu participei do conselho de classe e me senti mal de aprovar quem não tinha as mínimas condições. Todo ano vem uma coisinha nova, mas não muda nada. Tenho vinte anos de educadora, o que vai mudar no trabalho? (professora B – 2ª série).

Ao final de 2005, a direção e a orientadora pedagógica propuseram uma mudança na forma de conduzir a avaliação do p.p.p. com o intuito de favorecer a expressão de todos os profissionais da escola. Para isso, pediram a todos que

⁶¹ Para maiores informações sobre o tema ver Viégas, L. S. (2006). Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In. F. Asbahr; L. Viégas & C. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 147-186). São Paulo: Casa do Psicólogo.

avaliassem por escrito os itens contidos num roteiro contendo vários aspectos sobre a organização e o trabalho educativo que desta vez continham novos parâmetros estabelecidos em uma resolução da SME. Algumas professoras pediram para que isso fosse feito em grupos e a orientadora pedagógica concordou. De acordo com o relato dessa profissional, sua intenção era elaborar um documento a partir dos registros dos participantes para ser discutido e avaliado coletivamente, mas como não preparou o material, optou por mudar de estratégia e fez com que os próprios grupos ficassem responsáveis por redigir um documento contendo as opiniões dos participantes.

Assim, nesse ano, as modificações sugeridas para o p.p.p. focalizaram a reorganização de alguns projetos (alguns deixaram de existir, outros foram aprimorados e/ou incorporados). Foram propostas modificações para o trabalho do serviço de psicologia e o fórum de pais (desenvolvido pela equipe que visava discutir com os pais questões sobre contexto de vida e da educação das crianças) foi avaliado positivamente. O mesmo aconteceu com o auto-serviço de merenda dos alunos. Nesse ano houve a inclusão da proposta de trabalho da professora de Educação Especial que foi avaliada e modificada em alguns aspectos práticos, segundo a solicitação dos educadores (Avaliação do projeto político-pedagógico, 2005).

Além disso, a equipe escolar apontou falhas na realização de algumas propostas como a utilização da biblioteca e da sala de computação (como falta de um profissional responsável no período da tarde, problemas nos equipamentos), pouca integração entre as séries e entre os profissionais nos dois turnos, e a não concretização de objetivos delimitados pelo grupo, como por exemplo, o aprofundamento de estudos sobre o tema avaliação escolar, dentre outros aspectos.

Essas reuniões de avaliação, em geral, eram desenvolvidas num clima tenso, o que, segundo o relato da professora Helena, estava relacionado ao fato das pessoas avaliarem as críticas pelo lado pessoal e não pelo profissional. Mas, apesar dos problemas existentes, percebemos que o grupo de educadores, a equipe técnica, a equipe de gestão e os funcionários buscavam assinalar as dificuldades e apontar as necessidades de mudança. Porém, poucas vezes se fazia referência aos princípios contidos no projeto político-pedagógico, a não ser no tocante aos eixos de intervenção. Também vimos que alguns compromissos

eram assumidos pelo grupo, contudo, não foi raro observar que alguns participantes não assumiram as responsabilidades, demonstrando pouco envolvimento ou mesmo desconsiderando os acordos definidos coletivamente.

Em meados de fevereiro de 2006, durante duas reuniões sobre o projeto político-pedagógico, foram retomados alguns aspectos tratados na reunião de avaliação do p.p.p. ocorrida no semestre anterior. A direção, em conjunto com o grupo, fez alguns ajustes referentes a atividades práticas e foi definido que o calendário escolar passaria a ser trimestral.

Além disso, foram discutidas questões importantes sobre a organização das séries iniciais em ciclos de alfabetização e a avaliação diagnóstica (que passaria a ser desenvolvida em todas as turmas), e a respeito da organização dos eixos do p.p.p., que após uma votação foram ampliados por meio da inclusão do tema cidadania (que abrangeria a formação ética e consciente dos alunos). Vale mencionar que essa ampliação ocorreu mesmo depois de alguns professores tivessem ressaltado a necessidade do grupo avançar aos poucos, e que os eixos não tinham sido trabalhados adequadamente no ano anterior.

Nesses encontros, o grupo de professoras de 1ª a 4ª também definiu alguns aspectos referentes aos horários de organização do trabalho durante o aumento de jornada para as cinco horas diárias, à participação dos docentes em cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, e à organização da avaliação diagnóstica nas séries iniciais.

Com o início das aulas alguns problemas começaram a surgir devido à inserção de quatro alunos com necessidades especiais (três sem diagnóstico conclusivo e um autista) na escola, sendo dois na classe da professora Helena (1º ano do ciclo, sala denominada de primeiros passos), um na classe da professora Ana (2º ano do ciclo, antiga primeira série) e um com mais idade na sala de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série). Foi um período de adaptação e de muita agitação, no qual as professoras mostraram-se muito angustiadas frente às novas demandas provocadas pelo trabalho com esses alunos.

Houve problemas na distribuição das aulas complementares (como por exemplo, educação artística e física) ocorrendo algumas janelas na grade de aulas, bem como no horário das professoras substitutas que tinham jornada dupla de trabalho e cujo contrato não previa horas de estudo e de atuação

individualizada com alunos. Acrescente-se a isso o fato das professoras não serem remuneradas por essa hora a mais, o que fez com que várias mencionassem que não ficariam responsáveis pelos alunos em horários vagos, porque cumpririam o que estava previsto no Plano de cargos do Município.

Desse modo, nas reuniões subseqüentes evidenciaram-se situações difíceis nas quais as professoras manifestaram muita preocupação com os problemas estruturais da implantação das políticas, mas principalmente a sensação de desamparo em relação ao trabalho com os alunos deficientes (especialmente agravada pela falta de formação continuada para atuar na educação inclusiva). No período mais difícil desse processo, algumas começaram a adoecer. As críticas sobre a inclusão, a angústia e o sentimento de impotência das professoras podem ser observados nos seguintes relatos:

Não sei o que fazer, tenho vontade de sumir! (professora Ana – 2º ano/1ª série).

Eu quase gritei por socorro hoje (professora C. – 5º ano/4ª série).

Estou sozinha! Estou me virando do jeito que eu posso (professora Helena – Primeiros passos).

A inclusão é falsa! Esse menino ainda está na fase de brincar e não deveria estar aqui (professora D. – 3º ano/2ª série).

A inclusão foi jogada pra nós, nem as escolas, nem os professores e nem os pais estão preparados para isso. Ninguém pensou no professor, no teórico é tudo muito bonito, mas ele [representante da SME] não está na prática, ninguém pensou no emocional do professor, na saúde do professor (professora C. – 5º ano/4ª série).

Em face das dificuldades na ação com os alunos incluídos, a direção solicitou à SME que a professora de educação especial, que neste ano passou a atuar em uma unidade de educação infantil, voltasse a desenvolver atividades exclusivamente na escola.

Nas reuniões as professoras passaram a discutir diferentes formas de intervenção com essas crianças que abrangeram desde a possibilidade de transferir esses alunos para uma escola de ensino infantil (por julgarem que a escola não tinha estrutura para o trabalho com eles, o que não foi aceito pela

direção); a diminuição do tempo dessas crianças na escola (algumas justificavam que as crianças ficavam cansadas para ficarem as cinco horas diárias); a solicitação junto à Secretaria Municipal de Educação de uma professora para cada classe para ajudar no trabalho (não somente para o aluno com necessidades especiais), além da reorganização do horário da professora Silvana (educação especial) para atender às classes específicas. Vale lembrar que o número de alunos nessas turmas foi diminuído de 25 (em 2005) para uma média de 22 crianças (em 2006) por causa das mudanças realizadas.

Tais problemas passaram a afetar a dinâmica da escola, pois até as funcionárias relataram que tiveram que acompanhar os alunos em diversos momentos, enquanto as professoras auxiliares não haviam sido enviadas pela SME o que, segundo estas, estava prejudicando a realização das suas atividades no contexto escolar. Isso porque, até as crianças começarem a se adequar à dinâmica da escola, as mesmas precisavam de acompanhamento e orientação freqüentes sobre a rotina da escola e acerca dos cuidados de higiene pessoal. Inicialmente essas ações eram os principais problemas apontados pelas professoras, que alegavam não ter condições físicas de dar atenção a todos os alunos, inclusive a própria professora de educação especial.

Nesse período o trabalho dessa educadora voltou a ser intensamente criticado. As professoras cobravam orientações práticas para lidar com os alunos e a professora de educação especial, embora afirmasse que não existiam receitas, pois cada criança era única, tentava atuar dentro de suas possibilidades e seguindo suas próprias convicções. Essa profissional ressaltava constantemente a necessidade de que os alunos incluídos fossem responsabilidade de todos os agentes da escola e que fossem tratados da mesma maneira que os demais, levando-se em consideração as suas especificidades.

No ápice dos problemas e do conflito entre as professoras e a professora de educação, uma professora efetiva da 3º ano (antiga 2ª série) redigiu uma carta na qual relatava as dificuldades encontradas no processo de inclusão e cobrava medidas urgentes dos órgãos competentes para solucionar os problemas. Essa docente recebeu sugestões e apoio do grupo de educadores de 1ª a 8ª séries, mas a professora desistiu de levar adiante a idéia de enviar o documento à SME logo que algumas solicitações começaram a ser atendidas por este órgão administrativo.

Outra ação efetivada foi a solicitação de uma reunião, por iniciativa da professora Helena, com coordenadores da Educação especial responsáveis pela região na qual a escola estava localizada. Essas profissionais destacaram a importância da abertura da escola à inclusão (o que não ainda não era tão comum na rede) e do trabalho coletivo, ouviram as reclamações e as sugestões das professoras, dentre as quais a necessidade de formação continuada para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais. Nesse encontro, grande parte do grupo expôs que não era contra a inclusão escolar, mas sim à forma pela qual o processo estava sendo realizado. A vice-diretora buscou, então, apontar os avanços obtidos com os alunos e explicitou, com base no que foi debatido, as necessidades evidenciadas, a saber: organização de uma programação específica para esses alunos; formação em serviço para as docentes e apoio de professores auxiliares em tempo integral.

Com o passar dos meses foi observado que, após um período de intensas discussões, esse quadro foi sendo modificado aos poucos, principalmente, a partir da vinda das professoras auxiliares (quase dois meses após o início das aulas). Embora ainda existissem certas dificuldades, percebemos que as educadoras passaram a não criticar de forma tão veemente o processo inclusivo e pareceram conformar-se com a situação.

As professoras auxiliares colaboravam para o trabalho das docentes das classes regulares, ajudando também na integração das crianças deficientes com seus pares. Ademais, ao longo desse processo, vimos que as docentes efetivas passaram a desenvolver lentamente estratégias de ação junto aos alunos com necessidades especiais (envolvendo o trabalho com regras, atividades lúdicas), mas sem estabelecer uma proposta pedagógica, definida em conjunto com a professora de educação especial. Apesar da ocorrência de algumas dificuldades operacionais (quando, por exemplo, a professora auxiliar assumia alguma turma devido à falta da educadora efetiva), observamos que, em geral, as crianças conseguiram progressos em vários aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e sócio-emocional, demonstrando-se mais autônomas na realização de diversas atividades.

Todavia, faz-se necessário salientar que os avanços obtidos não ocorreram na mesma forma para os quatro casos. As crianças menores apresentaram mudanças mais visíveis do que o aluno do 5º ano (antiga 4ª série) que

apresentava grandes limitações na comunicação e que não teve apoio da professora da classe regular. Essa educadora apresentou muitas dificuldades pessoais em lidar com o aluno, diferentemente das demais que, aos poucos, foram estabelecendo vínculo com essas crianças. Pudemos observar também que a integração das crianças menores com os alunos deficientes foi mais rápida e mais fácil do que com os alunos maiores, mas que também gradativamente foi acontecendo.

No que se refere ao trabalho com a Escola de Nove Anos e à ampliação da jornada diária dos alunos, a partir das necessidades apontadas nas discussões coletivas, as professoras conseguiram obter algumas melhorias disponibilizadas em diferentes momentos do semestre e que constavam plano de trabalho elaborado pelo grupo de docentes enviado à Secretaria Municipal de Educação no ano anterior, tais como: ampliação de carga horária de alguns professores (e não de todos os que foram solicitados); a vinda de uma profissional para o trabalho na cozinha da escola; o fornecimento de um lanche no período inicial, além da refeição servida aos alunos, e a aquisição de alguns materiais para a escola. Outras solicitações, porém, não foram aprovadas, ou ainda estavam em negociação junto à SME.

Nesse período também houve reuniões com representantes da Secretaria Municipal de Educação, nas quais as escolas envolvidas relataram como estava ocorrendo o processo de implementação das políticas educacionais, apontaram os problemas encontrados e discutiram com esse órgão possíveis formas de superação das dificuldades. Um aspecto relevante verificado nesses encontros foi que esses profissionais alegavam que não tinham respostas e soluções para todos os problemas evidenciados na rede municipal.

Além disso, a direção conseguiu a autorização para o uso do parque da unidade de educação infantil, que ficava ao lado da escola, pelas crianças menores, porque a escola não dispunha de brinquedos em sua área externa.

Em uma reunião sobre o projeto político-pedagógico, na qual existia um representante da comunidade, a diretora relatou seus esforços para conseguir as mudanças sugeridas pelo grupo (como no caso da diminuição de alunos em cada turma) e tentou diminuir a ansiedade dos educadores diante dos problemas existentes. Essa profissional ressaltou ainda a importância do apoio do Conselho de Escola na busca de soluções para as dificuldades e da participação dos

educadores nas reuniões do sindicato, pois julgava que esses encontros eram espaços de luta, mas que eram pouco aproveitados pela categoria.

Esse tema chegou a ser mencionado em uma reunião de trabalho docente pela professora Maria, que faz parte de um grupo de estudo e de trabalho, no qual os professores de várias escolas da rede discutem e analisam as políticas educacionais, suas implicações para a prática educativa e propõem sugestões para o processo de efetivação. Essa educadora relatou que foi informada em um encontro que alguns profissionais da própria SME estavam apoiando as reivindicações da categoria, como por exemplo a equiparação salarial, e confirmou que a implantação das políticas foi realizada sem um estudo prévio. Também convidou as demais professoras a participarem de uma próxima reunião, no entanto, algumas professoras, dentre estas a professora Silvana, questionaram a validade dessa ação e o assunto não foi levado adiante pelo grupo.

Durante os primeiros meses do ano, as docentes realizaram a avaliação diagnóstica, seguindo as recomendações da SME, visando identificar como os alunos estavam em relação à aprendizagem nas diferentes disciplinas e montar grupos, segundo os resultados obtidos, para depois definir ações direcionadas aos alunos que apresentavam maior defasagem. Essa avaliação, posteriormente subsidiou a organização de quadros contendo níveis de aprendizagem, elaborados pelas professoras, para o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, na proposta do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os quadros, por sua vez, foram utilizados nos Conselhos de classe servindo de apoio para a avaliação dos alunos.

Vale ressaltar que a organização dos critérios de avaliação e a definição dos saberes já presentes no desenvolvimento dos alunos, bem como a projeção de saberes para o trimestre seguinte, foram sendo construídas pelas professoras ao longo de todo o semestre, sendo alvos constantes de debate pelo grupo.

A proposta do ciclo passou a ser discutida no grupo a partir de março de 2006, logo após o envio de um documento pela SME, a todas as escolas municipais, contendo as orientações sobre o currículo e as formas de organização da avaliação escolar no contexto do ciclo inicial.

Nesse mesmo período a diretora, de modo inesperado, comunicou à equipe seu pedido de exoneração do cargo. Essa profissional alegou motivos pessoais

para afastar-se da direção da escola.

Conforme mencionado anteriormente, essa profissional era respeitada pelos professores, buscava favorecer a participação de todos nas reuniões e mediar os conflitos por meio do diálogo com alunos, professores, funcionários e pais. Em vários momentos foi considerada complacente com os alunos, segundo a opinião de alguns professores. Foi observado que, desde o final do ano anterior, a diretora passou a apresentar problemas de saúde, o que provocou seu afastamento da escola em vários períodos, o que talvez tenha influenciado a sua decisão.

A escola passou então a ser dirigida pela vice-diretora, até a vinda de outro profissional designado pela SME. A respeito desse fato, observamos que, aparentemente, o grupo pareceu lidar bem com a situação, embora algumas educadoras tivessem lamentado a saída da diretora da escola.

Ao final desse semestre a relação dos professores de 1^a a 4^a com a vice-diretora tornou-se tensa devido ao pedido de afastamento feito por essa profissional em relação a uma professora substituta da escola. A professora em questão teve vários problemas de relacionamento com alunos e em certos momentos agiu de forma pouco adequada na classe. Embora a equipe de psicologia tivesse dado suporte emocional a essa educadora, e tanto a diretora, como a vice-diretora, tivessem conversado e dado orientações à mesma, os problemas se agravaram (possivelmente também por influência do desgaste emocional dessa profissional provocado pela inclusão de um aluno autista em sua classe), o que provocou a decisão de vice-diretora de afastá-la do contexto escolar. As professoras consideraram essa situação injusta e grande parte do grupo deu apoio a essa professora e criticou a direção. Tal situação era reforçada pelos comentários da orientadora pedagógica durante as reuniões de trabalho docente.

Cabe frisar que os problemas com os alunos que estavam bastante defasados persistiam, e que dentro desse contexto de conflitos e de mudanças, cada vez menos se evidenciaram discussões e ações direcionadas a esses alunos. Outro aspecto negativo que prejudicou o desenvolvimento de ações nesse sentido, foi a incorporação das horas de trabalho individualizado (aquele mais próximo ao aluno com dificuldades) ao horário regular das professoras. Assim, o que já era realizado de forma deficitária passou a praticamente não existir na

escola.

No que se refere às políticas de Ampliação da carga horária para os alunos, e do Ensino Fundamental de Nove Anos, torna-se necessário apresentarmos alguns últimos apontamentos.

No final do mês de junho de 2006, participamos de uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação e Cultura, presidida por um vereador da oposição, que tinha por objetivo propiciar que a Secretaria Municipal de Educação prestasse esclarecimentos sobre como estavam sendo efetivadas as referidas políticas educacionais no município de Campinas.

O então secretário de Educação e sua equipe estavam presentes e nesta oportunidade o mesmo destacou a intenção da Secretaria de implementar gradativamente ambas as políticas nas demais escolas da rede, e em seguida apresentou os dados referentes ao processo de efetivação nas escolas da rede. As informações apresentadas focalizaram, além de aspectos legais, as diretrizes da SME para o trabalho pedagógico, bem como a organização (número de alunos atendidos, escolas participantes, atividades desenvolvidas) e os problemas encontrados no sistema municipal de Educação. Tais problemas foram identificados por esse órgão a partir das atas dos Conselhos de Escola de cada unidade de ensino participante, dentre os quais salientamos: falta de infraestrutura e de recursos materiais das escolas, ausência de formação específica dos educadores, falta de recursos humanos e de dificuldades relativas ao currículo e ao trabalho junto a alunos com necessidades especiais.

O próprio secretário reconheceu que a implementação *“não ocorreu como desejado”* e apontou que vários fatores contribuíram para esse cenário, ressaltando que a falta de recursos financeiros necessários, que não foram previstos no orçamento do município desde setembro de 2005 (durante a administração do PDT na cidade de Campinas), prejudicou a compra de materiais por meio de licitações e a realização de reformas nas escolas, dentre outros aspectos (condições estas que, em nossa opinião, eram essenciais para que as políticas pudessem ser postas em prática no ano seguinte).

O secretário também afirmou que diante das dificuldades encontradas a SME dispunha-se a discutir e a avaliar o caso daquelas escolas que estavam apresentando maiores dificuldades nesse processo. A reunião foi muito tensa, pois nela estavam presentes também inúmeros educadores e pais que

aproveitaram a ocasião para manifestar sua indignação e revolta contra a forma com que essas medidas foram adotadas que, segundo estes, geraram muitas improvisações e prejuízos para alunos e profissionais da Educação.

Por fim, torna-se necessário assinalar que após uma semana dessa audiência pública, a diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal, principal profissional responsável por essas mudanças na rede municipal, pediu exoneração do cargo, possivelmente devido às pressões internas e externas e aos problemas evidenciados na rede de ensino.

Ademais, é importante mencionar que em julho de 2006, depois da mudança de secretário, a SME estabeleceu que as 17 escolas (o número foi ampliado, pois inicialmente eram 12 unidades de ensino) que estavam adotando jornada ampliada, poderiam voltar a atuar dentro das quatro horas diárias de trabalho. Isso porque houve problemas, especialmente em relação às questões trabalhistas, isto é, ao pagamento das horas de trabalho dos docentes. Apesar dessa indicação, a maior parte das escolas continuou adotando as cinco horas diárias até o final do ano letivo, principalmente, devido ao compromisso assumido com a equipe escolar e com a comunidade (foi o caso da escola na qual se realizou o estudo). Terminado esse período, o prefeito municipal decretou a suspensão definitiva da ampliação da carga horária nas escolas públicas de rede.

Discussão

Em linhas gerais, vimos que a construção de um projeto político pedagógico é um processo complexo, contínuo e que requer muito empenho e compromisso de todos em busca de sua efetivação.

A partir do que foi exposto ficaram evidentes momentos de avanços e de impasses nas ações e práticas de seus atores, durante o momento em que esse estudo foi realizado, o que certamente se entendeu após seu término.

Um aspecto importante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico foi que a escola conseguiu implantar discussões sistemáticas, o que, indubitavelmente, contribuiu para uma avaliação contínua e para o aprimoramento do referido projeto. A criação de espaços permanentes e institucionalizados de discussão e reflexão sobre o p.p.p. é uma condição fundamental para sua consolidação, na medida em que permite o acompanhamento de ações, a análise dos resultados e o redirecionamento de rumos no projeto (Veiga, 1995;

Vasconcellos, 2005).

A avaliação do p.p.p. da escola foi um processo dinâmico e imprimiu uma direção ao trabalho dos educadores, pois visava ser o elemento estruturante das práticas desenvolvidas na instituição. O projeto, então, assumiu características próprias influenciado pelo entrelaçamento da história da escola e pela história dos sujeitos que a constituíam.

Nesse sentido, para Vasconcellos (2005:169) o p.p.p é uma *sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada (...) É instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade.*

Observamos que o papel da equipe de gestão foi essencial nesse processo, uma vez que favoreceu a participação de técnicos, professores, funcionários e pais, embora reconhecidamente a participação da comunidade ainda fosse pouco representativa. A gestão democrática e participativa, aliada ao trabalho coletivo, são os pilares da construção do projeto político-pedagógico da escola (Carrer, 1999, Bussmann, 1995) o que pressupõe a associação de aspectos como atitude e método, num contexto de aprendizado que demanda atenção, tempo, estudo e trabalho de seus agentes (Gadotti e Romão, 1997).

Apesar disso, pudemos observar que, em geral, as avaliações centralizavam-se em aspectos mais práticos do trabalho pedagógico, principalmente em torno dos eixos e que, embora a direção, em alguns momentos, tivesse procurado atender para a relação teoria e prática, as análises dos professores sobre as ações e projetos desenvolvidos contemplavam pouco essa relação.

Inicialmente, é importante mencionar que o trabalho junto aos alunos com defasagem na aprendizagem não avançou. As situações descritas apontam para inúmeros problemas que envolveram a falta de continuidade das atividades propostas em grupo, as constantes mudanças de professores que prejudicavam principalmente os alunos já com dificuldades (e muitas vezes com anos vivenciando situações de fracasso escolar) e que faziam com que os mesmos reagissem, várias vezes, de forma hostil com as professoras substitutas. Isso como resultado de uma organização equivocada do sistema de ensino público que desconsidera o aluno e suas necessidades durante o processo educativo.

Ademais, verificamos que existiram outros problemas ao longo do processo,

especialmente em relação a três fatores, sendo o primeiro relativo à falta de um trabalho coeso entre a direção e a orientadora pedagógica, especialmente por esta profissional não apoiar e não compartilhar da mesma concepção defendida pela diretora e sua vice sobre a tarefa educativa, o que gerou conflitos e minou a possibilidade de realização de um trabalho mais integrado junto aos educadores.

Nessa perspectiva, autores como Malavazi (1995) e Bussmann (1995) assinalam a importância do papel de ambas as equipes na articulação e na mediação de confrontos das diferentes idéias e na participação de todos na tomada de decisão. Uma vez rompida essa associação, prejudica-se o acompanhamento e a concretização das ações educativas contidas no p.p.p., especialmente devido à fragmentação do trabalho pedagógico.

Um segundo aspecto refere-se à falta de sincronia entre as ações propostas pela direção (aqui nos referimos à questão da adesão irrefletida dos educadores a alguns projetos) e os interesses do grupo de professoras. As professoras silenciavam, elas não se opunham de forma aparente à incorporação dos projetos, o que foi contribuindo para o desgaste e para o agravamento dos conflitos na relação com a direção. As discordâncias somente vinham à tona em momentos de intensa (o)pressão, como na ocasião em que se sentiram avaliadas diante do baixo desempenho dos alunos mostrados na avaliação longitudinal.

A relação de poder também é um elemento importante dentro desse contexto, pois apesar da direção ter como meta o desenvolvimento de uma gestão democrática, a forma com que algumas situações aconteceram, evidenciaram um certo autoritarismo da diretora e de sua vice, o que pode ter influenciado uma postura mais defensiva do corpo docente.

Nesse sentido, Veiga (1995) destaca que na busca de se gerir uma nova organização da escola é importante levar-se em consideração as condições concretas — e aqui incluímos históricas — presentes na escola. Para a autora, no espaço escolar existe uma correlação de forças, e que o embate entre estas produz conflitos, tensões e rupturas que podem propiciar o desenvolvimento de novas formas de relações de trabalho, favorecendo a descentralização do poder e a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo. Assim, entendemos que a explicitação dos conflitos é um aspecto necessário à construção do projeto político-pedagógico da escola, pois permite que estratégias de enfrentamento sejam elaboradas, configurando-se, sobretudo,

como um instrumento de organização, de problematização e de mudança.

Como terceiro fator ressaltamos os descompassos existentes entre o que estava previsto no p.p.p. e o que realmente era posto em prática pelos professores. Observamos durante o estudo que algumas propostas não tinham continuidade, ou mesmo nem chegavam a ser efetivadas pelo grupo. Vimos que vários aspectos contribuíram para esse quadro, dentre estes: a rotatividade de professores, a ausência de alguns profissionais na escola (seja para participar de reuniões ou mesmo em licença de saúde); a dificuldade de alguns educadores em mudar práticas desenvolvidas; além do pouco envolvimento ou mesmo a falta de compromisso de alguns participantes com os acordos estabelecidos coletivamente.

A esse respeito, os principais obstáculos apontados pelos autores na concretização do p.p.p fazem referência ao comodismo e ao formalismo (Vasconcellos, 2005); a não participação efetiva e responsável de grupos a partir de objetivos comuns, não bastando a participação isolada de sujeitos (Veiga, 1995; Malavazi, 1995); bem como a adoção de uma matriz individual que não está em consonância com a matriz coletiva de pensamento e ação (Resende, 1995).

Dentre esses obstáculos destacamos este último por entendermos que é o mais difícil de ser alterado, uma vez que depende de concepções pessoais e da vontade ou do compromisso individual de cada participante em se inserir efetivamente na construção da proposta político-pedagógica da escola.

Outros aspectos já analisados anteriormente referem-se à falta de clareza sobre os princípios norteadores de um projeto transformador, ou mesmo de uma Educação voltada para a emancipação humana, conforme expõe Tonet (2005), bem como a não apropriação pelo sujeito do projeto do grupo ao seu projeto individual, provocado pela sua não identificação com o que foi acordado com os demais agentes do processo educativo, o que influencia sua mobilização e adesão na realização das ações assumidas no grupo.

Nessa ótica, Asbahr (2005) destaca que a ruptura entre sentido e significado do trabalho (e também do p.p.p.) provoca uma dissonância entre a ação educativa e o significado social dessa ação, o que gera, por conseguinte, a adoção de uma postura passiva e pouco atuante do professor (podendo variar da superficialidade à indiferença), em virtude da perda do sentido do projeto para o mesmo, e porque não mais se reconhece com agente de mudança.

Vasconcellos (2005) ainda aponta outro fato relevante que consiste na falta de esperança, ou de confiança do docente na instituição, isto é, refere-se à crença que as situações não vão acontecer ou não vão mudar. É o que Martín-Baró (1996) denomina de fatalismo.

Aqui cabe destacar a afirmação de Resende (1995:90), pois segundo a autora

Os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências infundadas são os ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize em projeto viável, ao contrário, continue sendo só utopia de alguns.

No que concerne às formas de participação das professoras, verificamos que aspectos como boa comunicação, diálogo e trocas de experiência foram evidenciados no grupo ao longo das discussões coletivas, possibilitando às educadoras expressarem seus pontos de vista (mesmo sendo conflitantes em alguns momentos), apropriarem-se dos diferentes significados e informações presentes na dinâmica da escola, o que favoreceu as articulações em torno de objetivos comuns e de atividades intencionalmente planejadas.

Vimos também que as professoras manifestavam comportamentos diferentes em relação a esses alunos. Algumas preocupavam-se em discutir e delinear estratégias de intervenção para ajudá-los. Outras, porém, davam ênfase em atribuir culpas e críticas ao trabalho da educadora especial, situação que cada vez mais se agravou devido às dificuldades presentes com a inclusão de crianças com deficiências na escola.

Além disso, evidenciou-se no relato de várias professoras a preocupação com as mudanças propostas, seja dentro dos projetos ou mesmo em relação às ações definidas para ao trabalho, principalmente, a partir da implementação das políticas educacionais. As professoras pediam cautela, apontavam a necessidade de estudo, o que parece indicar um senso de responsabilidade com as ações definidas, apesar da existência das contradições já mencionadas. Em contrapartida, Malavazi (1995) refere-se a esses receios iniciais como o medo do *novo*, o que segundo a autora tem relação com a formação acadêmica tradicional que caracterizou a escola tecnicista, principalmente nos anos 70, época da qual faz parte uma grande parcela de professores que atuam atualmente no

magistério.

Em diversos momentos percebíamos o interesse das professoras em discutir aspectos sobre o desenvolvimento dos alunos e acerca da relação professor-aluno, bem como o desejo de serem ouvidas. Foram freqüentes relatos envolvendo aspectos como insegurança, isolamento, frustração e impotência frente ao fracasso escolar dos alunos, e aos problemas encontrados, o que foi discutido em conjunto com a equipe de psicologia da escola que procurou ouvir as docentes e analisar a participação de alunos e pais dentro de um contexto mais amplo, com o intuito de favorecer a conscientização dos agentes sobre sua própria realidade e de contribuir para o fortalecimento do grupo na busca de melhorias no trabalho docente. Embora no debate tivessem surgido algumas formas de enfrentamento nessa direção, e de sugestões de modificações para a ação educativa, surgidas a partir das relações estabelecidas no cotidiano, observamos que poucas alterações tiveram continuidade ao longo desse processo.

Sobre tal aspecto Dias-da-Silva (1998) afirma que os professores são os “profissionais dos dilemas”, uma vez que não é raro observá-los sentindo-se solitários, desmotivados, atuando segundo modelos tradicionais, recorrendo a “pedagogia da facilidade”, porém lidando de forma traumática com o fracasso e a falta de interesse dos alunos. Um profissional que, de acordo com a autora, não pode ser visto como vilão e nem como vítima, mas sim como um sujeito que atua segundo valores, significações e princípios que compõem a sua história e que definem sua atividade como educador, sendo também fruto de um contexto social e de um sistema de ensino que desvaloriza a Educação e seus agentes.

Vimos que frente a condições difíceis de trabalho os relatos sobre adoecimento e desgaste físico e mental passaram ser mais freqüentes por parte das professoras. Presenciamos situações em que professores, diante de situações perversas de trabalho, passaram a perder, aos poucos, sua motivação, outros chegaram mesmo a sucumbir às pressões e adoeceram ⁶². Assim, a

⁶² Em uma pesquisa ampla com educadores de várias regiões do país, Codo e colaboradores (1999) analisam diferentes aspectos do trabalho docente e discutem este processo de adoecimento e de desistência do educador, alertando para os problemas existentes tem cada vez mais afetado o sistema educacional. Os conflitos entre afeto e razão, as tensões presentes nas relações sociais evidenciadas na escola, bem como a perda de controle sobre o trabalho e sobre o meio são os principais fatores apontados para o surgimento desse processo, que tanto tem prejudicado a atuação e a saúde dos educadores.

análise das condições objetivas configurou-se como um meio essencial para se entender como o professor desenvolve a sua ação que, nesse contexto, passou a ser comprometida devido à tensão existente e aos problemas de saúde evidenciados em alguns docentes.

Observamos que apesar das dificuldades o grupo de professoras passou a desenvolver estratégias diante das alterações provocadas pela implantação das políticas, dentre as quais a educação inclusiva.⁶³

O funcionamento do grupo oscilou entre momentos de revolta e de sofrimento diante das dificuldades vivenciadas, tentativas de superação dos problemas de diferentes maneiras, desde a escrita de documentos e solicitação de reuniões com representantes da SME, exigindo melhorias nas condições de trabalho, e de conformismo diante de situações que, para algumas pessoas, estavam postas e não poderiam ser mudadas.

As professoras apresentaram uma visão realista das circunstâncias vividas. Seus relatos refletiram um posicionamento crítico acerca da forma precipitada e pouco sistematizada que os órgãos administrativos realizaram a implantação das políticas educacionais no município de Campinas. Contudo, em termos gerais, vimos que as professoras se mobilizaram apenas em situações extremas, quando os problemas estavam num limite quase insuportável.

Isso parece indicar que as professoras não reconheciam a sua força política como instrumento de transformação da realidade. Vimos situações emergindo de atitudes isoladas e que mesmo tendo aprovação do grupo não tiveram prosseguimento. As professoras não discutiam o seu papel como educadoras e a forma como são manipuladas e oprimidas pelo sistema - que se beneficia quando o docente assume a função de reproduzidor da ideologia dominante.

Desse modo, concordamos com vários autores (Hypolito, 1991; Souza, 1996; Frigotto, 2001, entre outros), quando apontam que a escola é um espaço repleto de contradições, no qual são evidenciados movimentos de reprodução e resistência, submissões, lutas e conflitos entre as diferentes partes que a compõem.

⁶³ Verificamos que os problemas e necessidades apontadas por este grupo de professoras em relação ao processo de inclusão se assemelham aos resultados obtidos em nossa dissertação de Mestrado, publicada posteriormente como artigo científico (Sant'Ana, 2005), na qual discutimos as opiniões de educadores e diretores sobre a educação inclusiva.

Outro ponto importante é que alguns problemas destacados pelo grupo de professoras têm relação com que Enguita (1991) chama de proletarização da docência. A perda de autonomia dos educadores em sua ação no que concerne à participação nos processos de tomada de decisão (principalmente sobre as políticas educacionais) e à fragmentação do trabalho pedagógico na escola, entre outros aspectos, parecem exemplificar essa situação. No entanto, é necessário mencionar que a questão salarial não se constituiu como foco de reclamação da equipe docente, pois como vimos os salários das professoras efetivas na rede municipal parece ser exceção no contexto da totalidade dos educadores brasileiros, conforme indicam os estudos de Souza (1996) e Codo e colaboradores (1999).

Ademais, notamos que o trabalho que deveria estar voltado à possibilidade de humanização dos sujeitos, na medida em que proporciona novas formas de ação à realidade, passou, diante de condições adversas, a perder essa característica de humanização dos homens, tal como assinala Marx (1844/2005) e Mészáros (2006).

A alienação manifestou-se em diferentes formas, seja quando o professor “fechava os olhos” sobre a realidade em que atuava ou quando conscientemente “*esquecia a escola*”, segundo o relato de uma educadora. Nesse caso, diante de situações com as quais não consegue lidar, o professor tenta evitar o sofrimento. Seu trabalho transforma-se em martírio (Marx, 1844/2005, Mészáros, 2006), o qual muitas vezes se submete porque necessita garantir a sua sobrevivência.

Nesse sentido, a organização do modelo capitalista de produção gera uma fragmentação no trabalho do professor uma vez que o processo de trabalho não se configura mais como uma realização pessoal, haja vista que deixa de lhe pertencer.

A alienação também pode ser traduzida pela falta de compreensão e de domínio do educador nos vários aspectos da tarefa educativa. Vasconcellos (2005) destaca como outros aspectos desse processo, a falta clareza do professor em relação à realidade em que vive (dimensão sociológica e histórica); quanto à finalidade de sua prática profissional - educação para quê, a favor de quem, que tipo de homem e de sociedade formar (dimensão política e filosófica), e no que concerne às ações mais específicas em sala de aula (dimensão pedagógica).

Algumas situações foram vistas pelo grupo como imutáveis. Nesses casos víamos claramente o enfraquecimento da percepção das pessoas da possibilidade de modificar a realidade. Martín-Baró (1996a) já destacava que o fatalismo é uma barreira à mudança, pois nele estão interligados mecanismos subjetivos como a submissão e o conformismo que surgem pela interiorização das relações de dominação social, ou mesmo, como aponta Duarte (1993), pela crença de que as circunstâncias vividas são naturais e não histórias, isto é, passíveis de serem mudadas.

Assim sendo, entendemos que caberia ao projeto político-pedagógico de caráter emancipador, além de organizar o trabalho pedagógico na escola, favorecer a conscientização dos educadores sobre a realidade, em um sentido oposto à alienação.

Diante do que foi apresentado surge uma questão: é possível identificar aspectos no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola direcionados à perspectiva emancipadora?

Como já exposto na introdução deste estudo, para se concretizar um projeto emancipador, a partir da perspectiva apontada por Tonet (2005), além das necessidades apontadas anteriormente, faz-se necessário pensar que os educadores tenham clareza acerca dos fundamentos filosóficos e ontometodológicos relativos aos objetivos que pretendem alcançar. Além disso, a concepção de Educação adotada deve estar consonante com os princípios da emancipação humana, sendo as práticas desenvolvidas a partir de uma análise histórica e crítica da sociedade, ou seja, dentro do sistema capitalista de produção, atentando também para as implicações das relações de dominação nas diversas áreas de atividade dos homens, mas principalmente no campo educacional.

Isso posto, passemos a analisar o desenvolvimento do p.p.p. na escola. Vimos que esta instituição conseguiu avanços em relação ao estabelecimento de uma gestão democrática e participativa, na qual os seus membros tiveram espaços abertos à discussão e à avaliação coletiva do projeto. Porém, notamos que as discussões nesses encontros não superavam uma análise mais imediata e circunstancial dos fatos, e que a despeito de alguns poucos momentos de reflexão e mobilização, não houve uma análise mais profunda sobre os marcos ideológicos e os condicionantes que produzem a alienação e a exploração, no

contexto das relações sociais de produção. Além disso, vimos que a proposta em si estava voltada à formação para o exercício da cidadania, e não à idéia de emancipação como uma outra possibilidade de sociabilidade humana. Assim, ao longo da efetivação do p.p.p. na escola não foram observados aspectos ou características que estivessem atrelados à concepção de emancipação adotada neste estudo.

Sob essa ótica, percebemos que ainda torna-se necessário que o professor busque atentar para esses aspectos a partir da sua realidade concreta, visto que sua ação está inserida nesse sistema econômico-político que, cada vez mais, influencia diretamente sua prática, seja por meio da implementação de políticas à sua revelia, seja pelo processo de precarização do sistema de ensino público.

Com base nessas considerações, passemos a observar as possibilidades e os desafios encontrados pelo psicólogo, que atua dentro de uma perspectiva emancipadora, junto ao grupo de docentes ao longo da construção do projeto político-pedagógico da escola.

6. A ação do psicólogo no contexto educativo-comunitário

Nesta parte tratamos da atuação do psicólogo junto ao grupo de professoras de 1ª a 4ª séries, por meio da inserção de uma proposta de intervenção citada no início deste estudo.

Como já foi mencionado, as atividades do serviço de psicologia presente na instituição voltaram-se para os diferentes segmentos da escola: professores, funcionários, alunos e comunidade. Contudo, em nossa análise, privilegiamos os conteúdos abordados nas reuniões de trabalho docente (TDCs), visto que nesses espaços tivemos a oportunidade de discutir e observar como as educadoras lidavam com os problemas e conflitos do cotidiano, e daí apontar as possibilidades e os limites encontrados durante a intervenção.

Desde o início de nossa participação na escola, em agosto de 2004, começamos a observar que nas reuniões as professoras tratavam dos aspectos relativos à atividade pedagógica, bem como ressaltavam as dificuldades verificadas na prática com os alunos, muitas vezes chegando a ocupar grande parte do tempo destinado às reuniões.

As professoras manifestavam preocupação com as dificuldades de

aprendizagem e de comportamento de alguns alunos (principalmente referentes à agressividade, à indisciplina e à sexualidade), além de dúvidas de como lidar com situações de furto na escola e de como colocar limites para as crianças, o que foi discutido com a equipe de Psicologia da escola ⁶⁴. Nesse momento, a equipe de psicologia procurou discutir em conjunto com as professoras aspectos sobre o contexto de desigualdade social vivido pelas crianças, buscando entender esses comportamentos e conhecer as experiências em casa e na escola a fim de definir estratégias de ação a partir de uma compreensão mais ampla sobre a realidade desses alunos.

A intenção era apontar as potencialidades dos alunos e promover a reflexão das educadoras acerca dessa realidade visando superar a culpabilização das crianças e de seus familiares pelo fracasso escolar e pelos problemas encontrados, mediante a consideração das dimensões macro-estruturais que agravam as condições de pobreza e injustiça social a que esses indivíduos estão submetidos.

Assim, nesse primeiro período o foco das discussões direcionou-se para a definição de propostas de atividades a serem desenvolvidas nas turmas pelas professoras, com o intuito de valorizar a participação e a expressão sócio-emocional dos alunos e de promover a melhoria das relações nesse espaço.

Ao longo desse semestre também foram freqüentes discussões sobre alguns problemas evidenciados entre professores e alunos de 5ª a 8ª séries. Uma situação que chamou a atenção ocorreu durante um encontro de trabalho docente coletivo geral, no qual uma professora desse turno afirmou de forma exaltada: *“Eu piso para não ser pisada”*. Vale mencionar que nesse encontro vários desses professores relataram sentirem-se angustiados e impotentes diante das dificuldades encontradas com os alunos, sendo que alguns notadamente demonstravam estar emocionalmente abalados e ter perdido o controle de suas ações.

Diante desse quadro, a equipe de psicologia procurou ouvir e refletir com os educadores sobre a necessidade de mudança na relação e na forma de intervir

⁶⁴ É importante destacar que de agosto de 2004 a julho de 2005, participavam destas reuniões a coordenadora do projeto “Do Risco à proteção” e a pesquisadora. Após este período, a coordenadora do projeto passou a participar com menos freqüência desses encontros e a pesquisadora começou a assumir a coordenação e a discussão de alguns temas com o grupo de educadoras em um encontro a cada mês.

com os alunos, buscando promover uma escola que fizesse sentido para os alunos, na qual estes pudessem se reconhecer e a partir disso, alterar esse quadro de conflitos. Também foi colocado pela coordenadora do serviço de psicologia que tal tarefa não era fácil de realizar, pois dependia de uma ação individual e coletiva, ou seja, de uma posição consciente e coerente com princípios e com a visão de escola que se pretendia construir. Verificamos que, desde então, alguns educadores de 5ª a 8ª séries mostraram-se incomodados com a presença da coordenadora da equipe de psicologia nas reuniões gerais.

Apesar disso, a integração e a relação dos psicólogos com o grupo de docentes de 1ª a 4ª série continuava se desenvolvendo de uma forma positiva e produtiva, uma vez que nas discussões eram tratados aspectos importantes da prática do professor, suas experiências e preocupações em relação às dificuldades evidenciadas no cotidiano, bem como eram acordadas ações conjuntas entre a equipe docente e o serviço de psicologia visando produzir melhorias no âmbito educativo.

Por outro lado, faz-se necessário salientar que a orientadora pedagógica passou a demonstrar também um certo incômodo com a participação dos psicólogos nas reuniões, devido ao suporte dado por esses profissionais às professoras e, por isso, tentou restringir a participação do grupo nesses espaços. No entanto, ficou definido em conjunto com a direção e com os educadores, que o serviço de psicologia continuaria a participar de todos os encontros e que passaria a conduzir (no ano seguinte) uma reunião mensal, garantindo um momento para a discussão coletiva no qual as professoras pudessem falar de si e de suas preocupações com a ação educativa.

Um aspecto relevante a ser mencionado é que o grupo de psicologia participava das reuniões de pais, conselhos de escola e de classe, sendo que nestes últimos buscávamos trocar informações com as professoras sobre os alunos acompanhados, observávamos as produções dos alunos e sugeríamos algumas estratégias de intervenção direcionadas aos alunos que estavam apresentando maiores dificuldades.

Ao final desse ano, a atuação do serviço de psicologia foi avaliada positivamente, apesar de alguns educadores terem apontado a necessidade de serem feitos alguns ajustes na realização de algumas atividades por parte de nossa equipe (Avaliação do projeto político-pedagógico, 2005).

No início de 2005, alguns educadores de 5^a a 8^a série manifestaram descontentamento com o trabalho dos psicólogos, pois consideravam que estavam sendo avaliados. Neste caso, procuramos discutir com os docentes a importância da explicitação das diferentes opiniões e dos conflitos para que o grupo pudesse avaliar as situações e que, com base no diálogo, propusesse saídas para os problemas existentes.

Em relação ao trabalho com o grupo de 1^a a 4^a séries, o serviço de psicologia solicitou que as professoras apontassem alguns temas para debate visando montar uma programação para os encontros que estariam sob nossa coordenação. Isso feito, montamos um cronograma de atividades para a discussão de temas com base no calendário escolar. No entanto, esta proposta não pôde ser efetivada completamente em virtude da dinâmica da instituição (como exemplo, citamos as mudanças no calendário, outras demandas originadas por situações evidenciadas no cotidiano da escola, ausência de profissionais, dentre outros aspectos). Assim, nossa intervenção nesse espaço ocorreu de acordo com o andamento das atividades e da organização do trabalho da equipe escolar. Além disso, verificamos que os temas foram os mesmos discutidos no semestre anterior (indisciplina, agressividade, sexualidade e problemas de aprendizagem), ou seja, as educadoras evidenciaram que ainda queriam ajuda para lidar com tais questões.

Em contrapartida, durante nossas conversas com as crianças pudemos observar que alguns desses problemas indicados pelas educadoras estavam relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois vários deles apresentavam-se bastante defasados em relação à idade/série, outros estavam na terceira e quarta série e praticamente não sabiam ler e escrever. Diante desse quadro, e devido essas crianças não receberem um suporte mais próximo e sistemático que as auxiliassem a superar essas dificuldades, não era raro vê-las envolvendo-se em discussões e provocando “bagunça” dentro das salas de aula. Essas contradições foram expostas anteriormente quando em uma ocasião uma professora iniciante passou a relatar problemas com vários alunos da terceira série e relacionou a indisciplina dos alunos ao fato deles ainda não serem alfabetizados.

Cabe dizer que foi a partir dessa situação que a equipe de psicologia realizou um levantamento sobre o que os alunos entendiam sobre as regras da

escola, o que gerou subsídios para a realização de uma atividade posterior na qual as professoras discutiram e definiram coletivamente as regras com cada turma da escola, o que trouxe melhorias nas relações estabelecidas nesses contextos.

Vimos também que em diversos momentos as professoras se emocionavam frente aos graves problemas vividos pelos alunos. Dentro de uma realidade de pobreza e exclusão social, havia situações que chocavam e com as quais muitas vezes o professor não sabia lidar. Nesse sentido, procuramos fortalecer o professor e ressaltar a necessidade desse profissional ouvir as crianças, dentro de suas possibilidades, e de estabelecer vínculos visando favorecer o desenvolvimento sócio-emocional das mesmas. Apesar das dificuldades existentes, entendemos que é importante que o educador fique atento a situações que podem interferir, ou mesmo pôr em risco o desenvolvimento saudável dos alunos.

A partir dessa premissa, realizamos uma atividade nas turmas na qual perguntamos às crianças o que elas percebiam como violência e que aspectos violentos elas percebiam na escola. Essa atividade foi bastante interessante, visto que os alunos expuseram, por meio de desenhos e colagens, várias situações observadas na comunidade (como assassinatos, agressões, guerras, dentre outros aspectos), e na própria escola (incluindo xingamentos, brigas entre alunos, desrespeito às pessoas, etc.) que elas analisaram como sendo negativas para a vida dos indivíduos tanto na escola, como na sociedade. As produções compuseram uma apresentação que foi realizada na escola para todas as turmas que participaram da atividade.

Concomitantemente a essas ações, procuramos dar apoio ao trabalho das professoras em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem. Nos encontros com os alunos buscamos ouvir suas opiniões sobre a escola, as dificuldades encontradas a fim de identificar suas necessidades e fortalecer seu interesse pelas atividades escolares. Em alguns momentos, porém, isto era difícil, pois após inúmeros anos de fracasso escolar víamos crianças desanimadas, desestimuladas e que continuavam a freqüentar a escola porque gostavam de estar ali junto aos colegas. Eis o aspecto mais perverso dessa realidade: a incorporação da sensação de fracasso e a falta de motivação dos alunos em aprender. As atividades escolares pareciam não ter sentido para essas crianças.

Assim, tentamos discutir com as professoras a necessidade de focalizar aspectos relativos ao cotidiano desses alunos (como, por exemplo, letras de música das quais os alunos gostavam, escrita de cartas a familiares que estavam presos e que as crianças não podiam ver com freqüência, dentre outros aspectos), tendo em vista aproximar os conteúdos da vida das crianças, e assim favorecer a participação destas nas atividades propostas.

Entretanto, esbarrávamos na postura rígida de algumas educadoras de não mudar os procedimentos de ensino, adotando novas estratégias para ajudar os alunos nas salas de aula, o que de certa forma comprometia o trabalho realizado. Embora buscássemos atuar de forma integrada com a professora de educação especial, e essa profissional tentasse adequar sua intervenção às necessidades apontadas pelo grupo de professoras (como o desenvolvimento de oficinas para grupos de alunos), observamos que não houve mudanças significativas nesse quadro, considerando também outros aspectos que interferiram no trabalho (descontinuidade das ações, rotatividade de professores) e que já foram explicitados anteriormente.

Ao longo deste período o serviço de psicologia utilizou alguns recursos como um documentário e textos que serviram de ponto de partida para a discussão com o grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em um dos encontros, após a leitura de uma carta contendo o depoimento de uma educadora anônima sobre sua atuação em uma escola ⁶⁵, uma professora do grupo (professora D./ antiga 2ª série) relatou que discordava do conteúdo da carta porque considerava que o professor não deveria se sentir culpado pelos problemas dos alunos, pois segundo ela: *“É a sociedade que valoriza o dinheiro, o consumismo e os pobres também querem ter os mesmos bens que os ricos”*.

Naquele momento o intuito era apresentar o depoimento para refletir com as educadoras sobre o papel da escola e, a respeito do atual cenário político-econômico que influencia diretamente as condições de desigualdade social em que vive a maioria da população brasileira e que se reflete no contexto escolar. Percebemos, porém, que algumas professoras avaliaram a carta como uma forma de culpabilização da escola das mazelas sociais, embora reconheçamos que o

⁶⁵ Na carta, a educadora apontava a falta de compromisso dos colegas e da escola com a educação e a formação dos alunos, bem como fazia críticas as ações desenvolvidas e a forma de intervenção junto aos educandos.

sistema educacional pode atuar a favor da reprodução do capital, na medida em que não favorece a apropriação do saber pelos alunos das camadas populares e que não propicia a conscientização sobre a realidade vigente.

Também buscamos clarificar que não tínhamos uma visão idealizada do professor, uma vez que esse profissional era um ser humano e que estava submetido a diferentes interferências e pressões em seu trabalho. Contudo, observamos que várias professoras se mobilizaram, algumas adotando uma postura defensiva, como a professora mencionada, outras se posicionando a favor de mudanças e analisando que as dificuldades serviam para que o professor buscasse novas alternativas de ação e que, por isso, favoreceriam o aprimoramento profissional.

Algumas professoras verbalizavam que queriam medidas concretas e que estavam cansadas de “conversar” e de não ver mudanças no contexto escolar. Deste modo, cobravam soluções prontas e não percebiam que a mudança advém da capacidade do grupo se organizar, definir e pôr em prática as ações definidas coletivamente, ou seja, requer o compromisso, o envolvimento e a participação de todos os educadores na condução, na avaliação de tais ações e na luta por melhorias nas condições de trabalho.

No segundo semestre de 2005, a organização das reuniões de trabalho docente foi alterada devido à elaboração do planejamento da escola para as mudanças que seriam implementadas no ano seguinte com as políticas educacionais. Assim, esses encontros foram voltados quase que exclusivamente para a discussão e a elaboração do plano de ação da escola e o grupo de psicologia passou a discutir algumas questões nesses espaços.

Ao longo de alguns encontros o grupo abordou a relação dos pais com a escola e o papel do professor e da escola na sociedade. Havia um consenso entre as professoras que a participação das famílias e da comunidade era condição fundamental para o bom andamento do processo educativo. As docentes relatavam que os pais deveriam estar mais presentes na escola (incluindo os Conselhos de Escola) e que deveriam atuar em parceria com a mesma para ajudar os filhos nas atividades pedagógicas. Por outro lado, observamos inúmeros comentários dos educadores que enfatizavam a falta de

compromisso dos pais e a desestruturação familiar ⁶⁶ como hipóteses para a pouca participação destes no espaço escolar e para a indisciplina ou dificuldades de aprendizagem dos alunos, respectivamente. A esse respeito uma professora afirmou: *“Eu delego a culpa de tudo ao sistema, às famílias que não conseguem acompanhar, ajudar os seus filhos”* (professora D.- 3º ano/2ª série).

Em relação a pouca interação dos pais com a escola, pudemos observar que uma grande parcela da comunidade vivia em condições precárias; alguns tinham empregos fixos; outros tinham ocupações que muitas vezes impossibilitavam ou dificultavam uma maior participação na dinâmica escolar.

Durante uma reunião algumas educadoras criticaram as famílias dizendo que as crianças eram violentas devido serem agredidas pelos pais, pois estes não colocavam limites aos filhos, e que isso se refletia na escola. Outras mencionaram que professor era sempre culpabilizado pelas dificuldades dos alunos e que estava sobrecarregado de atividades e de responsabilidades. Essa discussão ocorreu uma semana depois da pesquisadora debater com o grupo o papel da escola dentro da rede de proteção à infância, discussão esta que foi proposta pelo serviço de psicologia em virtude do acompanhamento de casos de crianças da escola e de suas famílias junto ao Conselho Tutelar, e aos demais equipamentos públicos que compõem essa rede no município. Nessa ocasião, percebemos que a orientadora pedagógica deu apoio às professoras, mesmo estando ciente da importância e da responsabilidade da escola na denúncia e no acompanhamento de alunos vítimas de qualquer tipo de violência.

No tocante ao papel da escola e da família, um encontro em especial mereceu atenção: diante do relato de situações em que uma mãe delegou à escola certos cuidados com os filhos (como por exemplo levar ao posto de saúde ou dar medicação) foram observadas as seguintes verbalizações: *“É muito paternalismo! A gente está ensinando ou cuidando pra eles [os pais]”* (professora D.- 3º ano/2ª série). *“A escola é agora responsável por tudo, por dar valores, tem que cuidar porque os pais não cuidam”* (professora F. – 5º ano/4ª série). *“Eles não têm o que comer, como vão passar valores? Eles querem que a escola cuide”* (coordenador pedagógico).

⁶⁶ Sobre este tema ver Patto (1997). A família e a escola pública: anotações sobre um desencontro. Em M. H. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp.281-296). 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nesse momento discutimos com o grupo a necessidade de orientar os pais acerca de algumas ações relativas ao cuidado com as crianças e também de se compreender a situação vivida por muitas famílias que precisam trabalhar e vêm a escola como um lugar no qual os filhos estão sendo cuidados. Algumas educadoras apresentaram a idéia de que profissionais da saúde (médicos, fonoaudiólogos) deveriam prestar atendimento às crianças em determinados períodos na escola, por considerarem que os serviços de saúde do bairro não conseguem atender às demandas da comunidade. Outras destacaram ainda que a escola tinha a função de educar o aluno (socializando o conhecimento) e poucas se referiram à escola como um lugar que prepara as crianças para a vida. Diante dessas considerações, notamos que as professoras apresentavam diferentes visões sobre o papel da escola e da família, elas sentiam-se sobrecarregadas pelo excesso de responsabilidades e criticavam duramente as famílias que, segundo elas, não se interessavam, ou mesmo atribuíam funções que não competia à escola assumir.

Ao término desse período, na avaliação do p.p.p. os professores sugeriram algumas mudanças no projeto Vôo da águia, como por exemplo, a sistematização no retorno dos acompanhamentos realizados com os alunos. Após essa avaliação, o serviço de psicologia elaborou e entregou à escola um plano de atividades a ser realizado no ano seguinte.

Em 2006, devido às dificuldades encontradas ao longo do processo de implementação das políticas do Ensino Fundamental de Nove Anos e ampliação de carga horária, a atuação do serviço de psicologia esteve voltada principalmente ao fornecimento de suporte às professoras no trabalho com os alunos com necessidades especiais, e ao fortalecimento do grupo em direção à conscientização, na luta por mudanças nas condições de trabalho.

Percebemos que algumas professoras (Helena, Maria e professora D.) destacavam-se nas discussões. As professoras D. e Helena assumiam uma posição de liderança no tocante à condução dos debates e na explicitação de opiniões para o grupo, enquanto a professora Maria, embora fosse substituta, contribuía com relatos de experiência e opiniões mais contextualizadas e politizadas, em virtude também de sua participação em um grupo de estudo e de trabalho sobre a Educação pública com profissionais da rede municipal e estadual.

Como foi exposto anteriormente, durante várias reuniões as discussões giravam em torno dos problemas estruturais do trabalho pedagógico causadas pela efetivação das políticas educacionais. Frente a essa realidade, tentamos favorecer a mobilização das professoras, ressaltando principalmente as falas das professoras que apontavam, especificamente, para a necessidade de organização dos educadores, da participação nas reuniões com representantes dos órgãos oficiais e com outros grupos de educadores que estavam mais organizados politicamente, bem como procuramos ressaltar a importância da interação com o sindicato da categoria para a defesa dos direitos já adquiridos, como horas de estudo, horas de trabalho individualizado com os alunos, entre outros aspectos.

Em alguns momentos observamos certos avanços, como no caso da solicitação de uma reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação, solicitada pela professora Helena, ou mesmo quando a professora D. escreveu uma carta apresentando as reivindicações do grupo docente e que posteriormente foi apresentada ao Conselho de Escola. A escrita dessa carta foi um momento interessante, pois as participantes (incluindo a pesquisadora) puderam dar sugestões e esse documento configurando-se como uma produção do grupo, que pode contar com o apoio dos representantes da comunidade.

Entretanto, vimos que as discussões e a mobilização do grupo foram enfraquecendo à medida que algumas melhorias foram sendo efetivadas pela SME. Um exemplo disso foi quando a professora Helena relatou que as crianças de seis anos precisavam de carteiras adequadas e de um tempo maior de brincadeira no parque. Ao comentar a falta de estrutura para o trabalho com esses alunos, a professora D. (3º ano/2ª série) afirmou: *“A gente não pode ficar calada e continuar aceitando tudo. Nós temos que nos fortalecer e exigir mudança”*. Então, a professora Maria interveio e comentou que na rede estadual os educadores se uniram e com o apoio dos pais, conseguiram que o Estado abolisse a jornada ampliada nas escolas. Outras, porém, duvidavam se haveria alguma alteração na realidade escolar. Aqui, intervimos dando apoio à fala dessa professora, e o grupo apontou a necessidade de algumas modificações na organização da ação pedagógica. Mas, infelizmente a idéia da professora Maria não teve continuidade.

Também percebemos que nesse período as professoras demonstravam-se muito angustiadas e relatavam apresentar desgaste físico e emocional perante as

dificuldades encontradas na escola. Assim, apresentamos uma proposta ao grupo de usar os encontros coordenados pelo serviço de psicologia para conversar sobre aspectos da vida e da saúde do professor (com base em temas de interesse apontados pelas profissionais), visando construir um espaço no qual elas pudessem falar de suas emoções e percepções, enfim, que as ajudasse no desenvolvimento de suas atividades. Apesar de termos esclarecido que as docentes apontariam a direção do trabalho e termos ressaltado as potencialidades do grupo em superar os obstáculos, em geral, percebemos que as professoras não aceitaram a idéia, elas silenciaram (da mesma maneira que faziam na apresentação dos outros projetos), porém, ao contrário do que aconteceu em alguns momentos anteriores, consideramos adequado não impor essa atividade à equipe docente.

Mesmo diante do “silêncio” do grupo em relação à proposta, algumas vezes se fizeram presentes. A professora Helena comentou que o psicólogo dela era o seu marido e desabafou: *“Acho que nós não tínhamos que passar por isso nesses dois meses. No ano passado nós sentamos, montamos um plano e nada foi feito. Acho que as coisas estão piores do que a gente imaginou. (...) Me sinto sozinha”*. Outra professora relatou: *“Não me choco mais, estou tentando não me angustiar mais”*. Todavia, nesse encontro consideramos importante realizar uma técnica de apresentação, na qual todas as participantes falaram de si, a fim de favorecer a integração das professoras recém-chegadas ao grupo e relacionar alguns aspectos evidenciados nos discursos das professoras, principalmente, no que tange aos desafios e aos problemas que estavam sendo evidenciados naquele momento, e com os quais era necessário o grupo lidar.

A esse respeito, apresentamos a seguinte análise extraída de um diário de campo da pesquisadora

No início da reunião o grupo pareceu apático e desmotivado (a sensação era que todas queriam ir logo pra casa). O cansaço estava estampado no rosto das professoras (uma segunda-feira, às 19h, como a professora Helena apontou!). Depois o clima melhorou um pouco. Sei que a crítica dessa professora não estava direcionada a mim e à proposta em si, mas foi reflexo do descontentamento dela com a situação concreta relativa à falta de estrutura e de apoio no trabalho docente. Me preocupo com a mudança de postura da professora Helena, pois ela tem um papel de liderança no grupo e esse imobilismo, esse desânimo pode influenciar as outras. Também fico preocupada

com o trabalho proposto: Como posso ajudar se não vejo interesse delas na proposta? Como é possível favorecer a reflexão, a tomada de decisão, a busca de soluções para os problemas quando elas já apontam alguns limites (quando esbarram em condições que não dependem somente delas e sim de instâncias superiores) e caem no fatalismo? São questões importantes e difíceis de responder. Em síntese, preciso pensar em outras estratégias de intervenção... (DC/nº 113).

Nos encontros subseqüentes, adotamos a seguinte estratégia: continuaríamos a apresentar as devolutivas do acompanhamento realizado com os alunos e discutiríamos esses temas de forma indireta dentro das discussões do grupo. A partir daí, seguimos o movimento coletivo das educadoras, intervindo em alguns momentos para sublinhar questões colocadas e encaminhadas pelo grupo.

Aqui, é interessante mencionar que o acompanhamento e o suporte dado aos alunos pelo serviço de psicologia, em geral, eram bem vistos pelas professoras, que percebiam que os psicólogos conseguiam estabelecer uma relação positiva com as crianças, embora algumas tenham manifestado que queriam mudanças mais rápidas e efetivas em relação ao comportamento (indisciplina, agressividade) de alguns alunos. O seguinte trecho exemplifica essa situação

Quando eu estava conversando com o aluno no refeitório, a professora Helena comentou que eu deveria estar na escola todos os dias. Apesar de saber que a idéia subjacente é que eu seria mais uma a ajudar e a atuar como “apagadora de incêndios”, acho que esse comentário foi um aspecto positivo, pois há alguns meses atrás ela fez algumas críticas ao trabalho da equipe de psicologia (DCI nº 106).

Nesse sentido, considerávamos importante conhecer um pouco da história das crianças encaminhadas visto que acreditamos que o aluno não é o aspecto central dos problemas educacionais. Assim, buscamos compreender o fracasso escolar e as dificuldades apresentadas pelos alunos a partir de suas experiências de vida dentro e fora da escola e depois discutir com os professores as possibilidades de intervenção junto aos mesmos.

Nos meses seguintes os conflitos entre os educadores de 5ª a 8ª série e a equipe de psicologia se agravaram em virtude de profundas discordâncias sobre a forma de intervenção com os alunos desse turno. Embora o serviço de psicologia

buscasse atender às solicitações desses educadores e desenvolvesse ações direcionadas à melhoria das relações entre alunos e docentes, este grupo avaliou o trabalho como pouco efetivo e, com o apoio da orientadora pedagógica, passou a pressionar a direção para a saída dos profissionais de psicologia da escola. Nesse momento, a equipe de gestão estava desfalcada por causa do pedido de exoneração da diretora, o que de certo modo, contribuiu para a intensificação dos conflitos existentes na escola.

Os problemas se intensificaram chegando ao ponto desse grupo solicitar à direção da escola a realização de uma reunião visando discutir o assunto. Nessa reunião, além dos professores dos dois turnos, participaram os funcionários e, após feita uma votação, os participantes decidiram pela saída do projeto de psicologia da escola. Cabe salientar que, embora o serviço de psicologia fosse bem avaliado pelos alunos, pais, funcionários e uma parcela dos educadores (conforme os resultados obtidos em um levantamento realizado junto a essas partes), isso não deu a sustentação necessária para a permanência da equipe na escola. Ademais, a relação com a equipe docente do turno da manhã sofreu um intenso desgaste, o que praticamente impossibilitou a continuidade do trabalho nesse espaço. Assim, ao final do primeiro semestre de 2006, a intervenção do grupo de psicologia foi finalizada nessa instituição de ensino.

Discussão

Ao longo da descrição apresentada, pôde-se perceber que a atuação do psicólogo (equipe de psicologia) esteve pautada em uma perspectiva crítica e emancipadora, que visou produzir melhorias no processo educativo, por meio do fortalecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo e da conscientização sobre as condições de dominação e de opressão a que essas pessoas estavam (e ainda estão) submetidas.

Vale mencionar que a nossa proposta de intervenção foi discutida em vários momentos com os diversos segmentos da escola. Todas as atividades foram compartilhadas, documentadas e avaliadas pelos pais, professores, estudantes e funcionários.

As ações realizadas levavam em consideração os problemas evidenciados no cotidiano da escola e se basearam na crença que o professor pode intervir e

mudar a realidade, construindo a sua própria história (Freire, 1979, 1983, Martin-Baró, 1998).

A partir dessa premissa buscamos participar das discussões do grupo de educadoras observando como as docentes lidavam com as dificuldades existentes, pontuando situações, ou mesmo apoiando opiniões que apresentavam possibilidades de organização e que objetivavam conseguir transformações no contexto escolar. Durante os momentos de reflexão e de definição de ações pelo coletivo percebemos alguns avanços em relação à organização das educadoras. Alguns pontos já foram analisados na seção anterior, mas são retomados aqui devido sua relevância.

Primeiramente, percebemos a existência de diferentes olhares dos educadores e do serviço de psicologia em relação ao desenvolvimento dos alunos e à realidade na qual viviam. No caso do grupo de 1ª a 4ª, que acompanhamos mais de perto, em vários momentos foram evidenciados relatos descontextualizados que atribuíam culpa aos alunos e as suas famílias pelos problemas de comportamento e de aprendizagem na escola. Essa situação foi amplamente analisada por inúmeros autores (Patto, 1990, 1997; Machado, 1994; Barreto, 1997), que discutem o processo de desvalorização da cultura popular pelos educadores, evidenciado por um discurso repleto de preconceito e estereótipos dirigido a crianças e a famílias das camadas mais pobres da população. Isso, a nosso ver, está relacionado ao fato dos dois grupos terem origem social e modos de vida diferentes, o que acaba influenciando uma leitura a-crítica ou pouco contextualizada por parte das docentes sobre a vida das camadas mais pobres.

Sob essa mesma ótica, analisamos a percepção das educadoras em relação ao papel das famílias e da escola na vida social. De um lado professores ressaltavam que a função da escola era transmitir o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, e atribuíam aos pais o dever de cuidar das crianças. De outro, observamos pais e membros da comunidade, que muitas vezes por terem que buscar o sustento da família, passavam pouco tempo com seus filhos e entendiam a escola como um espaço no qual os filhos poderiam ser cuidados e receberem, além da formação intelectual, uma formação pautada em valores morais e éticos.

Frente a essas considerações, entendemos que ambas as partes têm responsabilidades na educação e no cuidado das crianças, mas concordamos com Oliveira (2004), que afirma que diante de uma sociedade de extrema desigualdade social e de pobreza, como é o caso da realidade brasileira, o professor muitas vezes tem que assumir funções que vão além de sua formação e da atividade educativa. Não se trata da escola assumir uma função paternalista ou assistencialista, mas sim de compreender a realidade vivida por essas populações que, de certo modo, percebem a escola como uma instituição de apoio que deve, ou que pelo menos deveria, zelar pela proteção e pelo desenvolvimento saudável dos educandos.

Em segundo lugar, consideramos que as diferenças de opiniões entre os educadores e a equipe de psicologia, em vários momentos se traduziam em perspectivas opostas no que diz respeito ao trabalho realizado junto aos alunos. Em relação às professoras de 1ª a 4ª série vimos que mesmo existindo certas dificuldades, o grupo conseguia adotar uma postura mais flexível em determinadas formas de intervenção e por isso conseguíamos estabelecer uma maior integração no trabalho desenvolvido. Diferentemente dos educadores do outro turno, que demonstravam ter maiores dificuldades em lidar com situações difíceis (como por exemplo, a indisciplina dos alunos), o que inclusive foi um dos fatores responsáveis pela origem e pelo agravamento dos conflitos desse grupo com o serviço de psicologia. Nesse caso, mesmo discutindo a necessidade de se construir uma nova forma de intervenção, além das conhecidas suspensões e punições, observamos poucos avanços em relação ao tema na posição dos educadores.

O terceiro ponto refere-se ao papel e à relação entre a equipe técnica da escola. Existia claramente uma cisão dentro dessa equipe e uma oposição declarada da orientadora pedagógica em relação à educadora especial e ao grupo de psicólogos. Essa cisão inviabilizou o desenvolvimento de um trabalho integrado e de cooperação entre essas partes, principalmente em virtude da adoção de concepções divergentes por esses profissionais e pela orientadora educacional. Resguardadas algumas diferenças entre os enfoques e práticas desenvolvidas, a atuação da professora de educação especial e do serviço de psicologia apresentavam similaridades quanto à concepção de educação (voltada ao desenvolvimento de pessoas mais autônomas e conscientes sobre sua

realidade) e, por conseguinte, com a visão defendida pela direção. Por outro lado, observamos a atuação pouco comprometida da orientadora pedagógica com a proposta de educação apresentada pela escola.

Além disso, entendemos que a posição defendida pela equipe de psicologia, especificamente, em olhar para o educando buscando compreender o seu comportamento na escola, e sua relação com o contexto no qual que está inserido, evitando julgamentos descontextualizados de sua realidade, parecia não ser não levada em consideração pelos educadores em vários momentos de discussão. As educadoras ansiavam por mudanças rápidas, e como os profissionais de psicologia não apresentavam respostas mágicas para reverter os problemas existentes, isso de certo modo fez com que esses profissionais passassem a vistos, por alguns educadores, como pouco “produtivos” (não no sentido marxiano do termo) no contexto escolar.

Nesse sentido, procuramos debater a idéia de que o psicólogo inserido em contextos educativo-comunitários não era (e não é) o responsável por solucionar todos os problemas da escola, e por legitimar a vitimização das crianças ou a individualização dos problemas. Mas, ao contrário, partíamos da compreensão que o psicólogo é um profissional que necessariamente atua em conjunto com a direção, professores, funcionários, alunos e comunidade, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e para a conscientização, conforme assinalam Guzzo (1999, 2005), Martín-Baró (1996a, 1998a).

Ademais, percebemos que algumas educadoras mostravam-se preocupadas com as crianças e sentiam-se frustradas quando não conseguiam alcançar os resultados pretendidos. Nessa situação, e frente às inúmeras pressões do cotidiano observadas na exposição anterior, vimos que as professoras manifestavam aflição e ansiedade, e como defesa desse sofrimento, passavam a se distanciar dessa realidade. Assim, é possível compreender os altos índices de afastamento e de abstinência na atividade docente, vistos como uma maneira do professor expressar sua angústia e a sensação de impotência, diante da percepção da falta de perspectivas no trabalho (Codo, 1999; Freitas, 2003).

Em contraposição ao conformismo e à naturalização da vida cotidiana (Martín-Baró, 1996a; Freitas, 1996b, 2003) apontam a importância do trabalhador (no caso o educador) se perceber não como um indivíduo isolado, mas sim fazendo parte de um coletivo que está submetido às mesmas adversidades,

produzidas em um determinado período histórico. Nessa perspectiva, os autores afirmam que as estratégias de enfrentamento passariam, portanto, pelo fortalecimento dos indivíduos e grupos, dentro de uma rede de relações compartilhadas, que necessitam agir visando produzir transformações nas condições concretas, a partir da crença na possibilidade de mudança.

No que se refere às opiniões apresentadas por algumas docentes sobre a sociedade atual, ou o “sistema”, que segundo o relato de uma professora, valoriza o consumismo e a busca dos mesmos bens de consumo pelos mais pobres, podemos perceber que, em geral, o grupo não superou a visão superficial de alguns aspectos (como competição e individualismo) que são supervalorizados na lógica da sociedade capitalista. Assim, não foram evidenciadas menções sobre questões e análises mais amplas que associassem o modelo econômico neoliberal à implantação das políticas públicas em Educação e, por sua vez, às condições de opressão e de desvalorização nas quais se desenvolve o trabalho educativo.

A falta de uma perspectiva mais crítica sobre o trabalho docente, dentro das relações de produção no capitalismo, se configura como um obstáculo à conscientização e à emancipação, pois o professor, embora se sinta oprimido diante das circunstâncias imediatas de sua atividade, não supera uma percepção parcial que atribui os problemas aos órgãos ou instituições superiores, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal. Todavia, isso não quer dizer que tais instituições não tenham responsabilidades na condução do processo de implantação das políticas educacionais, uma vez que fazem parte de um conjunto maior, ou seja, de um sistema social, econômico e político vigente que está atrelado aos interesses do capital.

O aspecto crucial nesse processo é que ao não perceber os fatores que originam as condições de precarização (Oliveira, 2004), desqualificação e proletarização do trabalho docente (Enguita, 1991, Hypolito, 1991), os professores atuam de forma alienada, o que contribui para que as relações de opressão e de dominação se perpetuem. Nesse caso, ao deixarem de se organizar politicamente, os professores não se fortalecem enquanto grupo e, por isso atuam de forma contrária aos interesses de sua própria categoria.

Nessa ótica, os fatos parecem demonstrar que em termos individuais e coletivos, não houve o desenvolvimento de uma consciência de classe⁶⁷, ou seja, uma visão crítica sobre qual lugar ocupam dentro da sociedade atual (Freire, 1999, Guareschi, 2005). Uma consciência que, segundo esses autores, leva à liberdade e à responsabilidade do homem frente aos demais homens.

A importância do processo de conscientização, inclusive sobre as diferenças de classe, reside no fato de que, quando o indivíduo passa a ter clareza sobre a sua localização na estrutura social concreta, ele pode direcionar suas ações visando transformar essa realidade de opressão a que está submetido. Assim, a consciência de classe configura-se como uma *práxis* política, por meio da qual os sujeitos agem intencionalmente, em um determinado momento histórico, dentro de um contexto de luta de classes.⁶⁸

Com base na perspectiva da alienação, o professor colocar-se-ia como sujeito alienado do gênero humano, haja vista que não se compreende inserido num conjunto social mais amplo (Marx, 1844/2005, Souza, 1996; Mészáros, 2006).

Dessa forma, entendemos que é a partir de uma ação organizada e politicamente comprometida com os interesses dos educadores, principalmente pautada nos pressupostos de emancipação humana (apontados por Marx, 1844/2005; Tonet, 2005; Oliveira 1996, dentre outros autores), que se poderá vislumbrar melhorias para a classe trabalhadora, tendo como meta principal a criação de um modelo de sociabilidade que não se coadune com a exploração de uma classe dominante sobre uma maioria dominada.

Um último ponto importante de análise é a forma pela qual o serviço de psicologia (onde destacamos a participação da pesquisadora) atuou em relação ao processo de fortalecimento do grupo de professoras.

Torna-se necessário frisar que vimos alguns avanços em relação à tomada de decisão e de ação, o que está relacionado à crença das pessoas em influenciar mudanças nos contextos sociais que participam. Assim, percebemos

⁶⁷ Conforme expõe Montero (1980), a consciência de classe é um tipo de consciência segundo o qual o indivíduo, a partir da compreensão do lugar que ocupa na organização das relações de produção, busca atuar de forma ativa em direção à mudança social, visando assim se libertar das condições de exploração e de dominação existentes na sociedade capitalista.

⁶⁸ Para maiores informações sobre o tema ver Ponce (1994). *Educação e luta de classes*. 13ª Edição (José S. de Camargo Pereira Trad.). São Paulo: Cortez.

algumas lideranças (dentre as quais a professora Helena) no grupo, que em vários momentos se destacaram positivamente na busca das mudanças desejadas. Entendemos que de certo modo conseguimos assinalar alguns pontos importantes dentro do movimento do grupo, que embora não tenham sido totalmente incorporados (como, por exemplo, a importância do debate e da interação com as associações de classe), tiveram como meta o favorecimento da reflexão e da mobilização coletiva na luta por melhorias nas condições de trabalho.

As ações realizadas demonstraram a união do grupo em torno de objetivos comuns, e que mesmo não apresentando uma análise mais ampla sobre as forças sociais e políticas que interferem na realidade educacional, obtiveram alguns resultados positivos que gradativamente aliviaram as tensões da equipe docente diante dos problemas encontrados no contexto escolar. Tais circunstâncias pareceram indicar que o grupo conseguiu algumas conquistas que beneficiaram tanto as educadoras como a comunidade escolar, o que de certo modo está em consonância com os pressupostos apresentados por autores como Zimmerman (1995) e Montero (2003).

Finalmente, consideramos que este estudo apresentou algumas possibilidades de intervenção do psicólogo, a partir de referenciais decorrentes de uma articulação da Psicologia Escolar e da Psicologia Social Comunitária, com base em um compromisso ético-político de mudança social. Contudo, percebemos que isto não é uma tarefa fácil de ser realizada, pois nesse processo vimos movimentos individuais e coletivos, que ora refletiam atividades emancipadoras, ora sinalizavam aspectos como imobilismo, fatalismo e impotência, que se constituem em obstáculos à liberdade e à emancipação humana. Diante desse quadro, cabe ao psicólogo atuar de forma contextualizada, e a partir da especificidade da psicologia assumir a sua responsabilidade histórica de contribuir para o processo de desalienação das consciências das pessoas sobre as condições desumanizadoras nas quais vivem.

*Capítulo 4: Considerações
finais*

O conhecimento do real e a auto-organização são as chaves da nova escola, inserida na luta pela criação de novas relações sociais.

Moisés Mikhaylovich Pistrak

O presente estudo apresentou informações que permitiram uma reflexão sobre a atuação docente no processo de construção de um projeto político-pedagógico (p.p.p.) de orientação emancipadora e de efetivação de políticas públicas educacionais em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Campinas.

Em nossa análise foi fundamental a compreensão da noção de trabalho presente no materialismo histórico dialético, o que forneceu subsídios para entendermos o trabalho do professor dentro das relações de produção existentes na sociedade capitalista. Sob a perspectiva materialista histórico-dialética, trabalho é o elemento central no processo de humanização, pois ao desenvolver o intercâmbio com a natureza o homem transforma e constrói a si mesmo. Assim, a alienação é vista como um processo que impede o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que retira do trabalho o seu caráter humanizador.

A partir da inserção na escola, dentro de um modelo de pesquisa participante, pudemos acompanhar o desenvolvimento do p.p.p., analisar as formas de participação do grupo de professoras, identificar processos psicossociais (como alienação, fatalismo) e refletir sobre a ação do psicólogo no contexto educativo-comunitário. Nesse sentido, pautamos nossas ações em referenciais críticos tanto da área da Psicologia Escolar, como da Psicologia Social Comunitária, comprometidos com a transformação social.

Dentre as informações obtidas, destacamos os seguintes aspectos:

- 1) Os relatos das professoras forneceram elementos que nos ajudaram a compreender o sentido da prática educativa para as educadoras. As quatro participantes entrevistadas mencionaram diferentes motivos para a escolha profissional, e ao mesmo tempo que reconheciam a presença de dificuldades no âmbito educativo, ressaltaram o ofício docente como algo prazeroso. Foi discutido que a prática pedagógica configura-se como

produto de um processo que envolve movimentos de apropriação contínua de aspectos da vida do professor, como de práticas sociais e educacionais, no qual o professor é um sujeito ativo que constrói e ressignifica ações, fatos e idéias.

- 2) Com exceção de uma professora substituta, as demais educadoras afirmaram ter conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da escola, isso devido a falhas na comunicação e no suporte técnico dado a essa profissional. A inserção do professor no p.p.p. apresentou-se relacionada ao trabalho, a partir dos eixos estabelecidos nesse documento. Apesar das docentes reconhecerem o p.p.p. como norteador da prática pedagógica, observamos contradições entre o que estava preconizado na proposta pedagógica, e o que de fato era posto em prática pelas professoras, o que parece estar associado aos seguintes aspectos: influência de uma formação acadêmica tradicional, comodismo e resistência à mudança.
- 3) As professoras reconheceram a obrigatoriedade das leis, mas fizeram críticas à ausência de participação dos educadores nas discussões sobre a implantação dessas políticas, e à falta de infra-estrutura das escolas e de recursos materiais e humanos apropriados para atender às necessidades dos alunos. Os relatos também apontaram para a necessidade de formação continuada e de adequação da prática pedagógica, e principalmente, da realização de um planejamento prévio pelas instâncias educacionais responsáveis, o que possibilitaria a preparação adequada da rede de ensino antes da efetivação das políticas educacionais.
- 4) O projeto político-pedagógico da escola apresentava uma concepção progressista de educação, cuja meta principal era o favorecimento da consciência crítica dos educandos. Os pressupostos norteadores da construção do projeto político-pedagógico ressaltavam a importância da gestão democrática, da ação consciente e organizada da escola, bem como da reflexão e da participação coletiva de todos os segmentos

envolvidos no processo educativo. No entanto, a concepção de emancipação adotada voltava-se ao exercício da cidadania, e não à visão de emancipação como uma forma de sociabilidade que favoreça a plena liberdade humana. Além disso, ao longo da realização da proposta foram observadas algumas contradições e obstáculos a concretização dessa proposta.

- 5) A escola conseguiu implantar discussões sistemáticas sobre o projeto político-pedagógico e uma organização participativa e democrática, o que favoreceu a avaliação contínua e o aprimoramento do projeto. Porém, dentre os principais problemas encontrados verificamos a falta de integração no trabalho entre a direção e a orientadora pedagógica, devido a diferenças entre as concepções desses segmentos, à falta de sincronia entre as ações propostas pela diretora da escola e os interesses do grupo de educadoras e à distância entre os pressupostos contidos no p.p.p. e as atividades efetivamente realizadas pelos docentes.
- 6) A participação das professoras oscilou entre momentos de crítica, de estagnação e de ação frente aos problemas encontrados pela implantação das políticas educacionais. Foram evidenciadas situações que envolviam processos como imobilismo, fatalismo e sensação de impotência, mas também movimentos individuais e coletivos que visavam buscar melhorias nas condições de trabalho. Contudo, a mobilização foi gradativamente diminuindo à medida que algumas solicitações foram atendidas pelos órgãos administrativos.
- 7) A alienação no trabalho docente manifestou-se de diversas formas, seja na opção deliberada do professor de não “querer” ver a realidade ao seu redor, no afastamento do contexto de trabalho, que em alguns momentos passou a ser percebido como um martírio, mas que era necessário para garantir a sobrevivência; na falta de reconhecimento com o produto de seu trabalho (quando o aluno não conseguia aprender); ou mesmo na falta de uma visão mais crítica e ampla sobre os fatores histórico-sociais

que originam as condições de precarização e proletarização do trabalho do educador.

- 8) A atuação do serviço de psicologia da escola esteve pautada em uma perspectiva emancipadora que visava produzir melhorias no processo educativo, mediante o fortalecimento dos participantes do contexto educativo-comunitário e o desenvolvimento da consciência crítica dos educadores sobre condições de dominação e de opressão presentes no sistema capitalista. No entanto, algumas dificuldades foram evidenciadas, principalmente quanto às diferentes concepções dos educadores e do serviço de psicologia em relação ao desenvolvimento, à realidade social e às formas de intervenção junto aos educandos. As resistências surgiram especialmente porque os educadores almejavam que o psicólogo apresentasse respostas rápidas às dificuldades existentes e que continuasse a legitimar os problemas como sendo dos alunos.

Isso posto, passemos agora a desenvolver as idéias referentes à tese deste estudo. Em nossa tese afirmamos que o professor está inserido num contexto sócio-econômico que o oprime, mas que ele não tem consciência desse fato e por essa razão atua de forma alienada na construção do projeto político-pedagógico, sem atentar para o potencial político de sua ação. Com base nisso, o psicólogo poderia atuar favorecendo o processo de conscientização do professor sobre essa realidade.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que a alienação certamente é um processo que faz com o que o educador não adote a perspectiva emancipadora em sua prática profissional. Na medida em que o educador não tem consciência e uma postura crítica diante das desigualdades sociais, e não se engaja na sua superação, continua reproduzindo as relações de dominação presentes no sistema capitalista.

A não adoção da perspectiva emancipadora faz com que os professores, além de se alienarem do processo de trabalho, alienem o produto de seu trabalho – o aluno educado, pois o produto, nesse caso, passa a não contribuir para a universalização do gênero humano. A esse respeito Duarte (2001:56) diz que

Se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá servir como mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

A emancipação configura-se como uma outra forma de constituição das relações entre os seres humanos. Marx (1844/2005) e Tonet (2005) ressaltam que a emancipação é uma possibilidade na história da humanidade, mas depende da ação dos homens para se concretizar, pois significa uma forma de sociabilidade humana para além do capital, que permite a autoconstrução livre do homem.

Sob essa ótica, discutimos que na própria realidade alienada existem contradições e possibilidades para que o homem, agindo conscientemente, possa intervir na história buscando superar esse modelo de relações sociais configurado no capitalismo. E é com base nessa tendência que consideramos importante fortalecer o grupo de educadores, a fim de que pudesse agir e transformar o seu âmbito de atuação.

Durante o período de nossa intervenção no espaço educativo pudemos observar que, além da alienação, outros processos psicossociais se faziam presentes na dinâmica relacional do grupo de professoras acompanhadas pela pesquisadora. Vimos que foram freqüentes situações e relatos que denotaram aspectos como imobilismo, fatalismo, sensação de impotência das educadoras, frente aos problemas encontrados na prática pedagógica. Também observamos, em contrapartida, o desenvolvimento de ações individuais e coletivas visando provocar mudanças no contexto imediato da prática docente.

Tais elementos nos permitiram afirmar que as professoras pareciam não reconhecer a sua força política como instrumento de transformação da realidade, pois mesmo buscando melhorias nas condições de trabalho, vimos que a mobilização do grupo não se direcionou a uma organização mais ampla e mais forte do grupo, em busca da luta pelos interesses da categoria docente. Embora nas discussões tivessem sido apontadas várias críticas ao sistema educacional, como por exemplo, a falta de participação dos professores nas tomadas de decisão, no tocante à implementação das políticas em educação, esse e outros

aspectos levantados não se tornaram subsídios para uma aproximação ou associação a organizações de classe que reivindicam mudanças nas condições de trabalho dos educadores.

Isso também devido ao fato de o professor não se perceber inserido num sistema social e econômico que determina as relações sociais de produção, e que produz as circunstâncias indicadas por Enguita (1991) e por Oliveira (2004), de proletarização e precarização do trabalho educativo. Na medida em que não tem consciência sobre os fatores que provocam esse processo de fragmentação, perda de autonomia e desqualificação da prática docente, e acerca do seu lugar na trama social histórica e concreta, o professor mantém-se alienado e não consegue direcionar suas ações a fim de mudar essa conjuntura social.

Daí a importância do processo de conscientização apresentado por Freire (1979,1999). Como vimos, a conscientização permite ao homem transformar a si e ao mundo por meio da *práxis*.

Assumindo a premissa apontada por Martín-Baró (1996a), que a conscientização é a meta principal do fazer psicológico, buscamos desenvolver atividades tendo em vista contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento da conscientização das participantes do grupo que acompanhamos na escola. Durante o processo, percebemos o quanto é difícil atuar nessa perspectiva, uma vez que além de percebermos os movimentos do grupo em termos de avanços e recuos, nos deparamos com os nossos próprios limites e contradições (enquanto pessoa e pesquisadora) no decorrer das ações realizadas. Em alguns momentos também nos sentimos cansadas e angustiadas frente às dificuldades existentes, ao mesmo tempo que procurávamos buscar, dentro de nossas possibilidades, alternativas com o objetivo de transpor os desafios colocados no decorrer do percurso.

Em face dessas considerações, apontamos uma única certeza nesse processo: a pesquisa em psicologia não pode ser neutra. O conhecimento produzido e exposto ao longo deste estudo refletiu tanto uma postura política diante da realidade, como um complexo processo de articulação entre a nossa história pessoal e as práticas sociais que nos constituem e que configuram o nosso “ser profissional”, tal como afirma Fontana (1998).

Além disso, queremos destacar que avaliamos a intervenção junto ao grupo de professoras como ainda tímida (ou pouco instigante) em vários momentos do

processo, o que parece estar relacionada a pouca experiência da pesquisadora com os referenciais teóricos adotados e com as novas possibilidades de intervenção no contexto educativo-comunitário. Relendo os materiais produzidos e analisando as ações desenvolvidas, vimos algumas lacunas e falhas, especialmente no tocante ao desenvolvimento de estratégias que pudessem favorecer uma reflexão coletiva e mais ampla sobre a realidade, no que se refere aos aspectos descritos anteriormente. Assim, entendemos esta auto-avaliação como um aspecto importante e necessário no processo de pesquisa e de intervenção, já que nos impulsiona a avançar em busca de um aprofundamento teórico que nos permita desenvolver uma atuação cada vez mais condizente com os princípios de uma psicologia comprometida com a maioria da população latino-americana, como ressalta Martín-Baró (1996a, 1998a).

Em termos gerais, a despeito das dificuldades mencionadas nesta exposição, a análise do trabalho realizado pela equipe de psicologia, no contexto educativo-comunitário aponta para alguns avanços referentes aos seguintes aspectos: criação de espaços de reflexão e discussão com alunos, pais e funcionários; compreensão do fracasso da criança na escola por meio do conhecimento de suas experiências de vida (dentro e fora da escola) e da visão de seus pais, como apoio para a definição de estratégias de intervenção; discussão sobre a realidade dos alunos com os educadores durante a participação nos espaços de trabalho docente; encontros em grupos para debate sobre temas importantes relativos ao desenvolvimento infantil e a aspectos como regras e violência, nos quais foram analisadas as possíveis estratégias para a superação das dificuldades e que produziram algumas melhorias nas relações interpessoais na escola.

É importante ressaltar que ao longo da análise não tivemos a intenção de atribuir culpa ao professor por todos os problemas evidenciados em sua atividade profissional. Mas, ao contrário, procuramos reconhecê-lo como sujeito de sua prática, sendo capaz de resistir perante condições adversas de trabalho e de transformar a sua realidade.

Nesse sentido, chamou a atenção no estudo o processo de adoecimento do professor. Os problemas encontrados no cotidiano escolar e os processos psicossociais anteriormente assinalados têm feito com que o professor adoença, e como consequência, vemos no sistema educacional altos índices de absenteísmo

e de afastamento do trabalho (Codo e colaboradores, 1999). Isso parece reforçar a necessidade da conscientização sobre as condições alienantes e da organização política dos professores na luta por melhores condições de trabalho e de vida. Assim, entendemos que é somente a partir de bases objetivas, ou seja, mediante a participação e o engajamento dos indivíduos em movimentos sociais e sindicais que se pode vislumbrar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa parte apresentamos uma breve síntese do estudo, visando contribuir para a discussão sobre o trabalho do professor, no contexto das relações capitalistas de produção, e acerca da importância da superação da alienação que se faz presente no trabalho e na vida dos homens e que interfere em seu desenvolvimento enquanto ser humano genérico. Também procuramos destacar que a proposta de um projeto político-pedagógico emancipador só pode se concretizar de fato, na medida em que os atores do processo educativo se apropriem de uma concepção de Educação pautada nos princípios da emancipação, sendo as práticas desenvolvidas a partir de uma análise histórica e crítica da sociedade, segundo a perspectiva adotada neste estudo (Tonet, 2005).

Cabe lembrar que a produção sobre a temática do trabalho docente é bastante ampla e complexa apresentando diferentes enfoques, recortes e fundamentos teórico-filosóficos. Assim, consideramos que este estudo pretendeu ser uma pequena contribuição diante da complexidade e da amplitude do fenômeno educativo e do conhecimento da área, pois concordamos com Sanfelice (2005: 89) quando o autor afirma que:

Não há, portanto, um único pesquisador individual que dê conta de investigar essa imensa e complexa totalidade. (...) Do ponto de vista da pesquisa que se pretende pautar pela dialética (método científico ou epistemologia; ontologia e movimento histórico – dialética relacional), a pequenez do pesquisador individual ante o todo do campo da pesquisa – o fenômeno educativo – parece ser um entrave intransponível, por mais abrangente que seja o seu trabalho. E realmente é isso que ocorre. Só a somatória obtida por um conhecimento coletivo, em que se aglutinam os que foram produzidos parcialmente, aproximamos de um conhecimento do todo. Não, há, portanto, conhecimento absolutizado, mas somente relativo. Relativo no sentido de que se constitui como parte de um todo.

Para finalizar, faz-se necessário sublinhar que as informações obtidas nesta pesquisa propiciaram questionamentos que poderiam ser melhor investigados e servir de ponto de partida para pesquisas futuras. Um tema interessante a ser estudado é o processo de consciência de classe dos educadores. Como os professores se percebem enquanto membros de uma classe social? Que características constituem a identidade de classe? Como atuam politicamente diante dessa consciência de classe? De que forma buscam intervir e produzir mudanças em sua situação concreta de vida?

Outro tema que despertou interesse, a partir de nossa inserção no campo, refere-se às formas de intervenção em situações de crise no âmbito educativo-comunitário. O que poderia ser definido como crise na realidade brasileira? Como poderiam ser desenvolvidas formas de intervenção em crise no contexto educativo-comunitário? Quais seriam as suas características, possibilidades e desafios? Como o psicólogo atuaria nesse processo?

Finalmente, torna-se necessário dizer que esta tese é fruto de um movimento de reflexão, de análise e síntese da realidade investigada e se traduziu como o produto possível no momento atual de nosso percurso como pesquisadora. Sinaliza que temos muito a caminhar na direção da apropriação da teoria marxista e que precisamos saber lidar com as resistências e os obstáculos existentes na prática profissional, sempre tendo como horizonte principal o compromisso ético-político de transformação social. Nesse sentido, as palavras de Martín-Baró (1996a:23) nos instigam e nos incentivam a prosseguir...

É indubitável que nós psicólogos (...) enfrentamos um desafio histórico para o qual provavelmente não fomos preparados. Contudo, não se trata de encontrar justificativas para nossas deficiências, mas de ver como podemos assumir nossa responsabilidade social.

Referências

- Akkari, A. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, n 74, 163-189.
- Alfaro Inzunza, J. (2001). *Discusiones em psicología comunitária*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Almeida, M. (2005)(Org.) *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Alínea.
- Alves, M. L. (2006). A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. Em A. Silva; F. Macedo, M. Melo; M. Barbosa (Orgs.) *Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. (p. 351-361) 1ª ed. Recife: ENDIPE.
- Anache, A. (2007). A pessoa com deficiência mental e os muros da educação. Em H. Campos. (Org.) *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas pp.213-243*. Campinas: Alínea.
- Andaló, C. S. (1995). *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Anderson, P. (2000). Balanço do neoliberalismo. Em E. Sader & P. Gentili (Orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (pp.9-23). RJ: Paz e Terra.
- Andery, A. (1984). Psicologia na comunidade. Em S. Lane & W. Codo (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento* (pp.203-220). São Paulo: Brasiliense.
- Antunes, M. A. (1998). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/ Educ.
- Araújo, E. & Campos, H. (2007). Como estranhos no ninho: o diferente jeito de viver de pessoas com Síndrome de Asperger. Em H. Campos (Org.) *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.245-259).Campinas: Alínea.
- Arelaro, L. R. (2005). O Ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, 1039-1066.
- Aronowitz, S. (1998). O humanismo radical e democrático de Paulo Freire. Em P. McLaren, P. Leonardo & M. Gadotti (Orgs.) *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. RS: Artmed.

- Asbahr, F. S. (2005). *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Asbahr, F., Viégas, L. & Angelucci, C. (2006). (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, F. (2006). Sobre o projeto político-pedagógico: (im)possibilidades de construção. (pp.77-115). Em F. Asbahr, L. Viégas & C. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azanha, J. M. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v.2, n.4, 11-21.
- Barreto, E. S. (1997). Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. Em M. H. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp. 329-355). 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Batista, A. & Odélius C. (1999). Infra-estrutura das escolas públicas. Em W. Codo (Org.) *Educação, carinho e trabalho* (pp. 161-173). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Bernardes, J. S. (1998). História. Em M. Strey (Org.) *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. (pp. 19-35). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Blanco, A. (1998). La coherencia em los compromisos. Em A. Blanco (Org.) *Psicología de la liberación* (pp.9-36). Madrid: Trotta.
- Brandão, C. R. (1999). (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil (2004). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil (2005). *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Recuperado em 5 abril 2006: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

- Brasil (2005b). Parecer Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação 06 junho de 2005. Brasília. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil (2005c). Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil (2007). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Boff, L. & Boff, C. (1986). *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista* (Waltensir Dutra Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bussmann, A. C. (1995). O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. Em I. Veiga (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp.37-52). Campinas: Papirus.
- Collares, C. A. & Moysés, M. A. (1997). Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. Em *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Educação especial em debate*. (pp. 137-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Campos, H. R. (2007). (Org.) *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Campos, R. H. (1996). Introdução: a psicologia social comunitária. Em R. H. Campos (Org.) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. (pp.9-15). Petrópolis: RJ: Vozes.
- Carrer, A. C. (1999). *A construção do projeto político-pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Cavagnari, L. B. (1998). Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contradições. Em I. Veiga & L. Resende (Orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (pp. 95-112). Campinas: Papirus.
- Codo, W. (1999). (Org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis. RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.

- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução CFP nº. 016/00. *Código de ética em pesquisa*. Recuperado em 8 jun. 2006: [http:// www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de ética profissional*. Recuperado em 8 jun. 2006: [http:// www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)
- Conselho Nacional de Saúde (1996). Resolução 196/96. *Pesquisa com seres humanos*. Brasília. Conselho Nacional de Saúde.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus.
- D'Amorin, M. A. (1980). A psicologia comunitária: considerações teóricas e práticas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, n.32, v.3, 99-105.
- De La Corte, L. (2001). *Memoria de un compromiso: La psicología social de Ignacio Martín-Baró*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Del Prette, Z. A. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.11-34). Campinas: Alínea.
- Dias-da-Silva, M. H. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n.2, 33-45.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ª Edição. Campinas: Autores Associados.
- Duran, M. C. G. (2006). O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. Em A. Silva; F. Macedo, M. Melo; M. Barbosa (Orgs.) *Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino* (p. 337-350). Recife: ENDIPE.
- Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n.4, 41-61.
- Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Enguita, M. F. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Em P. Gentili (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis.RJ: Vozes.

- Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos de Educação*, v.4, n.2, 39-48.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2002). Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista Eccos*, v. 4, n. 1, 79-93.
- Freitas, L. C. (2004). Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Recuperado 10 set. 2007: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf
- Freitas, M. F. (1996). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. (pp.54-80) Em R. H. Campos (Org.) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis.RJ: Vozes.
- Freitas, M. F. (1997). Psicología social comunitaria y otras prácticas psicológicas: diferencias identificadas en la perspectiva de los profesores de psicología, en la región sudeste del Brasil. Em M. Montero (Org.). *Psicología y comunidad: memorias de psicología comunitaria* (pp. 25-35). Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Freitas, M. F. (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(1), 175-189.
- Freitas, M. F. (2003). Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? *Educar em Revista*, volume especial, 137-150.
- Frigotto, G. (1991). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em I. Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (pp.70-90) 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Fontana, R. (1998). *Como nos tornamos professoras: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Fox, D. & Prilleltensky, I. (2000). Introducing critical psychology: values, assumptions, and status quo. Em D. Fox & I. Prilleltensky (Org.) *Critical psychology an introduction* (pp. 3-20). London, UK: Sage Publications.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fusari, J.; Almeida, M.; Santos, R.; Pimenta, S. & Manfredi, S. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação*. APEOESP, n. 13, 15-29.
- Gadotti, M. & Romão, J. (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- Gajardo, M. (1999). Pesquisa participante: propostas e projetos. Em C. Brandão (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Gentili, P. (2001). A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação (pp.25-43). Em P. Gentili & C. Alencar (Orgs.) *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación e Sociedade*, v.25, n.89, 1251-1274.
- Góis, C. W. (2003). *Psicologia comunitária no Ceará*. Fortaleza. CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Góis, C. W. (2005). *Psicologia comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza. CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Gonçalves, M. G. (2005). O método da pesquisa materialista histórico e dialético. Em A. Abrantes; N. Silva & S. Martins (Orgs.) *Método histórico-social na psicologia social*. (pp.86-104). Petrópolis. RJ: Vozes.
- González Rey, F G. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson.

- González Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Gorni, D. A. (2007). Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.15, n.54, 67-80.
- Guareschi, P. (2005). *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. 3ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Guzzo, R. S. (1999). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. G. (2002). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. Em S. Almeida (Org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (p.p. 169-178). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. Em A. Martinez (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social*. (pp. 17-29).Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. & Lacerda Junior, F. (2007). Libertação em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia* (no prelo).
- Guzzo, R.; Martínez, A. & Campos, H. (2007). School psychology in Brazil. Em S. Jimerson; T. Oakland & P. Farrell (Orgs.) *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guzzo, R.; Sant'Ana, I.; Euzébios Filho, A.; Costa, A.; Weber, M.; Lacerda Junior, F. & Paiva, L. (2007). Preventive intervention in school: students, parents, teachers and school staff's evaluation. [Resumo] International School Psychology Association Conference. Tampere.Finlândia. Recuperado em 8 ago. 2007: <http://www.ispaweb.org>
- Hypolito, A. M. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, n.4, 3-21.
- Hypolito, A. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas. SP: Papyrus.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Recuperado em 10 ago. 2007: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados>.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- Konder, L. (2005). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Lacerda Júnior, F. & Guzzo, R. (2003). Construindo bases para a prevenção primária no Brasil: auto-avaliação da criança. Em *X Jornada Nacional de Iniciação Científica*, Campinas, p.129.
- Landini, S. & Monfredini, I. (2005). A Educação na lógica de mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. Em M. Almeida (Org.) *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Alínea.
- Lane, S. T. (1981). Psicologia comunitária na América Latina. Anais do I Encontro Regional de Psicologia na comunidade, ABRAPSO, 5-9.
- Lane, S. T. (1984). A psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia. (pp.10-19). Em S. Lane & W. Codo (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T. (1996). Histórico e Fundamentos da psicologia comunitária no Brasil (pp. 17-34). Em R. H. Campos (Org.) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Le Boterf, G. (1999). Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. Em C. Brandão (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa. Portugal: horizonte universitário.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2004). Introdução à filosofia de Marx. Recuperado em 8 ago.2007: <http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/>
- Libâneo, J. C. (1984). Psicologia educacional: uma avaliação crítica (pp. 154-180). Em S. Lane e W. Codo (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa.

- Libâneo, J. C. (2002). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lourenço Filho, M. B. (2004). A psicologia no Brasil. Em M. Antunes (Org.). *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp.71-104). Rio de Janeiro: EUERJ/CFP.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2005). (Org.) *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo/ Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Malavazi, M. M. (1995). *A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Maluf, M. R. (1992). Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. Em I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Campinas. Anais PUC-Campinas.
- Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília.
- Marinho-Araujo, C. & Almeida, S. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. Almeida (Org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. Campos (Org.) *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.17-48). Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996a). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. Natal, 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, I. (1996b). The lazy latino: the ideological nature of latin american fatalism. Em A. Aron & S. Corne (Orgs.) *Writings for a liberation psychology*. 2ª Edição (pp.198-220). Cambridge. USA: Havard University Press.

- Martín-Baró, I. (1998a). Hacia una psicología de la liberación. Em A. Blanco (Org.) *Psicología de la liberación* (pp. 283-302). Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (1998b). La liberación como horizonte de la psicología. Em A. Blanco (Org.) *Psicología de la liberación* (pp. 303-341). Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2000). *Acción y ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. Almeida (Org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124) Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H. Campos (Org.) *Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2001). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, 82-99.
- Martins, L. M. (2004). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. SP.
- Marx, K. (1867/1978). *O capital*. Edição resumida por Julian Borchardt. (Ronaldo Schmidt Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marx, K. (1844/2005). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. (Editora Martin Claret Trad.). São Paulo: Martin Claret.
- Massimi, M. A. (1990). *A história da psicologia brasileira*. São Paulo: EPU.
- Meira, M. E. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. (pp. 35-71). Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. & Antunes, M. (2003). (Orgs.) *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx* (Isa Tavares Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Montero, M. (1980). La clase social: sus derivaciones psicosociales. Em J. M. Salazar (Org.) *Psicología social* (pp.295-329). DF. México: Editorial Trillas.

- Montero, M. (1996a). Paradigmas, corrientes y tendencias de la psicología social finisecular. *Psicologia e Sociedade*, v.8, n.1. 102-119.
- Montero, M. (1996b). La participación: significado, alcances y límites. Em M. Montero, E. Jaua, E. Hernández, J.P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado & A. Janssens (Orgs.) *Participación: ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 7-20). Caracas: Ediciones CESAP.
- Montero, M. (2000). Construcción, desconstrucción y crítica: teoría y sentido de la psicología social comunitaria en América Latina. Em H. Campos & P. Guareschi (Orgs.) *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana*. (pp.70-87). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Montero, M. (2003). (Org.). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). El quehacer comunitario. Em M. Montero (Org.). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. (pp. 171-196). Buenos Aires: Paidós.
- Oliveira, B. (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, 753-775.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia educação (pp.29-35). Em A. M. Bock. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. (pp. 17-31) Em Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon e CFP.

- Pfromm Netto, S. (1981). A psicologia no Brasil. Em M. Ferri & S. Motoyama (Orgs.) *História das ciências no Brasil*. (pp. 55-76). São Paulo: EPU, EDUSP.
- Pimenta, S. G. (1995). A construção do projeto pedagógico da escola de 1º grau. *Revista Idéias*, n.8, 17-24.
- Pinheiro, M. E. (1998). A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Em I. Veiga & L. Resende (Orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (pp. 75-94). Campinas: Papirus.
- Ponce, A. (1994) *Educação e luta de classes*. 13ª Edição. (José S. de Camargo Pereira Trad.). São Paulo: Cortez.
- Prefeitura Municipal de Campinas (2004). *Mapa de inclusão/ exclusão social da cidade de Campinas*. Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social.
- Pucci, B.; Oliveira, N. & Sguissard, V. (1991). O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*, n.4, 91-108.
- Resende, L. M. (1995). Paradigma – relações de poder – Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. Em I. Veiga (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 53-94). Campinas: Papirus.
- Rodriguez, V. (2001). Financiamento da educação e políticas públicas: O FUNDEF e a política de descentralização. *Caderno Cedes*, n.55, 42-57.
- Sader, E. & Gentili, P. (2000). (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sampaio, M. & Marin, A. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, 1203-1225.
- Sanfelice, J. L. (2005). Dialética e pesquisa em educação. Em C. Lombardi (Org.) *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (pp.69- 94). Campinas. SP: Autores Associados.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.2, 227-234.
- Sant'Ana, I. M.; Costa, A. & Guzzo, R. S (2007a). Psicologia escolar e psicologia social comunitária: uma possível interface. [Comunicação] Anais do V Congresso Norte Nordeste de Psicologia. Maceió. Alagoas. Recuperado em jun. 2007: <http://www.conpsi5.ufba.br>

- Sant'Ana, I. M.; Costa, A. & Guzzo, R. S. Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisa e práticas psicossociais* (no pelo).
- Sant'Ana, I. M.; Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma ação preventiva. *Psicologia Escolar e Educacional* (no prelo).
- Santiago, A. R. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. Em I. Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. (pp. 157-178). Campinas: Papirus.
- Saviani, D. (1995). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas.SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores associados.
- Secretaria Municipal de Educação (2005a). Boletim do Departamento Pedagógico. Julho de 2005. Campinas. SP.
- Secretaria Municipal de Educação (2005b). Boletim do Departamento Pedagógico. Agosto de 2005. Campinas. SP.
- Secretaria Municipal de Educação (2005). Comunicado SME nº 13/2006. Campinas. Diário oficial do Município, fevereiro de 2005.
- Secretaria Municipal de Educação (2006). Comunicado SME nº 81/2006. Campinas. Diário oficial do Município, 22 de novembro, p.2-3.
- Secretaria Municipal de Educação (2006). Resolução SME nº 07/2006. Campinas. Diário oficial do Município, 22 de novembro, p.3-4.
- Sirino, M. F. (2002). *Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis-SP.
- Silva, J. C. (2005). Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. *Revista Histedbr On-line*, n.19, 101-110.
- Silva, T. T. (1995). A “nova” direita e as transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. Em P. Gentili & T. Silva (Orgs.) *Qualidade Total Neoliberalismo e Educação*. Petrópolis.RJ: Vozes.

- Soares, L. T. (2001). *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes.
- Soratto, L. & Olivier-Heckler, C. (1999). Os trabalhadores e seu trabalho. Em W. Codo (Org.) *Educação, carinho e trabalho* (pp.89-110). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Souza, A. N. (1996). *Sou professor, sim senhor!* Campinas: Papirus.
- Souza, M. P. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em H. Campos (Org.). *Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.149-162). Campinas: Alínea.
- Tanamachi, E.; Proença, M. & Rocha, M. (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. (pp.73-103). Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teles, A. M. & Loyola, V. M (1999). *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15.
- Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. RS: Ed. UNIJUÍ.
- Torres, C. A. (1998). De pedagogia do oprimido à luta continua: a pedagogia política de Paulo Freire. Em P. McLaren, P. Leonardo & M. Gadotti (Orgs.) *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, E. M. (1985). *O que é psicologia comunitária*. São Paulo: Brasiliense.
- Vasconcelos, M. D. (2002). O trabalho do professor em questão. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, 20-26.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. 4^a Ed. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. S. (2005). *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad.
- Veiga, I. P. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Em I. Veiga (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp.11-35). Campinas: Papirus.

- Veiga, I. P. (1998). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. Em I. Veiga & L. Resende (Orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (pp. 9-32). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, v.23, n.61, 267-281.
- Viégas, L. S. (2006). Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. Em F. Asbahr; L. Viégas & C. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 147-186). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viotto Filho, I. A. (2005). *Psicologia escolar e psicologia social comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, A. V. (1998). Psicologia social e escola. Em M. N. Strey (Org.). *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. (pp.221-229). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, v.23, n.5, 581-599.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n.4, 30-37.

ANEXOS

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES**

Prezada Senhora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Projeto Político-Pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção”, com o objetivo de conhecer as percepções de professores sobre a prática educativa, que possibilite compreender as dificuldades vividas por você professor neste processo e as possibilidades de superação dos problemas existentes.

Trata-se de uma pesquisa que não oferece risco aos participantes e tem como benefício oportunizar o debate dos professores acerca da prática no contexto educacional. As informações serão obtidas por meio de uma ficha de caracterização dos participantes e pela gravação de entrevistas individuais e de conversas em grupo, cuidando para que seja mantido o anonimato dos profissionais nas informações.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo haver recusa na participação ou mesmo retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Cabe mencionar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas - telefone para contato: 37296808 - e que este termo tem duas vias e que uma delas vai ficar com você.

Após a análise dos dados, comprometemos-nos a dar-lhe um retorno para que possa ficar a par dos resultados. Desde já agradeço a sua colaboração. Telefone para contato: 37296867 – Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia.

Atenciosamente,

Izabella Mendes Sant’Ana e Raquel Souza Lobo Guzzo

Assinatura: _____

Local e data: _____

ANEXO 2**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PARA OS PROFESSORES****Caracterização dos participantes:**

Idade: _____

Sexo: _____

Tempo de exercício profissional: _____

Tempo de experiência na rede pública: _____

Ano de admissão nessa escola: _____

Turma que leciona atualmente: _____

Número de alunos da turma que leciona: _____

Idade mínima e máxima dos alunos: _____

Formação acadêmica:

Curso de Graduação: _____ ano de conclusão: _____

Curso(s) complementar(es): _____

_____ ano de conclusão: _____

ANEXO 3***ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES***

1. Fale sobre a sua experiência como professora.

2. Você conhece o projeto político-pedagógico da escola? Como você se insere nele?

3. Como você vê as políticas educacionais: a ampliação da carga horária, o Ensino Fundamental de Nove Anos? Como essas políticas afetam a sua prática diária com os alunos? Como você se sente nesse processo?

ANEXO 4***PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO***

No.	Data	Tipo de atividade	Descrição do Conteúdo (principais aspectos)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			

ANEXO 5***PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS***

Título do documento: _____

Período em que foi produzido: _____

Participantes: _____

Tópicos	Descrição do Conteúdo
1. Fundamentos teóricos	
2. Objetivos	
3. Método ou Organização	
4. Desenvolvimento	
5. Conclusões ou encaminhamentos	