

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE E POTÊNCIA DE AÇÃO:
ATUAÇÃO PREVENTIVA CRÍTICA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

PUC CAMPINAS

2015

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE E POTÊNCIA DE AÇÃO:
ATUAÇÃO PREVENTIVA CRÍTICA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

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

Orientadora: Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

PUC CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica

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

t370.15
M838s Moreira, Ana Paula Gomes.
 Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em
 psicologia escolar / Ana Paula Gomes Moreira. - Campinas: PUC-
 Campinas, 2015.
 258p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

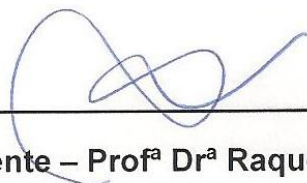
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE E POTÊNCIA DE AÇÃO:
ATUAÇÃO PREVENTIVA CRÍTICA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

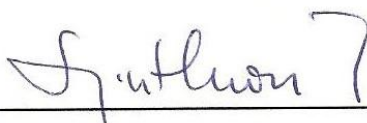
BANCA EXAMINADORA



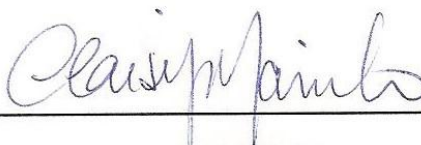
Presidente – Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo



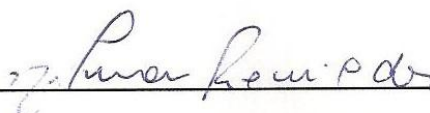
Profª Drª Vera Lucia Trevisan de Souza (PUC-Campinas)



Profª Drª Maria Silvia P. de M. Librandi da Rocha (PUC-Campinas)



Profª Drª Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB)



Profª Drª Nilma Renildes da Silva (UNESP-Bauru)


Prólogo

Um Olhar¹

(Manoel de Barros)

'Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a beleza é amarga. Tem Lógica? - Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.'

¹ Barros, M. de. (2006). Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta.



Aos atores nas escolas,
que no cenário da vida,
fazem suas histórias.

Gratidão

À vida e aos seus momentos únicos e irrepetíveis.

Às crianças, professores, orientadores pedagógicos, diretores e vice-diretores e supervisores da EMEF palco deste trabalho. Obrigada por todas as vezes em que atuamos juntos no cenário da escola, divergindo, convergindo e superando limites na direção do nosso desenvolvimento humano.

Diego, obrigada por tanto e muito. Obrigada por, junto comigo, apanhar desperdícios, por amar os restos e sobras, de vida, sorrisos e lágrimas. Queria que minha voz tivesse um formato de canto pra você ouvir tudo o que não pude dizer.

Mãe, o amor existe porque você existe. Obrigada por ser memória viva que me fez ouvir sua voz mesmo quando, por causa da distância, você só falava dentro de mim. Eu já sabia que podia ouvir a cor, o calor e o cheiro desse som. Agora, sei que posso escrever.

Pai, você me ensinou a amar a escola. E esse amor me aproximou dela e de você.

Andressa e Ananda, se eu pudesse viver outra vida, escolheria vocês como irmãs outra vez.

Avô Tito e Avó Aparecida, tudo o que eu sou, foi antes em vocês. Agradecê-los é mais do que necessário, é um privilégio.

Ilma, eu viveria no seu abraço.

Claudiane, se um dia eu não puder contar essa história, você é a única que pode. Você viu o que eu não vi e sabe o que eu não disse. Obrigada por tudo.

Cárita, obrigada por sonhar e vivenciar sonhos comigo, não necessariamente nessa ordem. Todos os nossos devaneios estão escritos aqui.

Jac, obrigada por ensinar aprendendo e por aprender ensinando. Obrigada por me emprestar a sua fé na vida nas tantas vezes em que a minha brincou de esconde-esconde. A nossa amizade é para muito além das palavras que escrevemos e das ideias que elaboramos juntas.

Maristela, obrigada por sorrir e chorar comigo, por nossas parcerias e encontros tão fundamentais pra mim neste percurso. Campinas me deu você de presente, agora você vive onde eu viver.

Guilherme, a Rússia me apresentou você. Mas, obrigada por morar no Brasil e por permanecer presente com palavras, dúvidas e dilemas lindos, lindos.

Theresa, obrigada sempre. As palavras quase sempre foram desnecessárias para nós e, agora, elas podem ser insuficientes. Enzo e você são preciosos para mim.

Talita e João Bento, obrigada pela suavidade com que preencheram a minha vida. A minha ausência e distância são muito menores do que o meu carinho por vocês.

Adinete e Toninho, obrigada pela acolhida à época dos meus primeiros Voos. Vocês foram Águias.

À minha orientadora Raquel Guzzo, obrigada por compartilhar força e ação ao longo desses anos de trabalho prático e teórico. Você foi Vento. Obrigada por acreditar que eu pudesse estar na escola porque, hoje, a escola está em mim.

Leila, Áurea, Cris, Flávia, Etienne e Fernanda, obrigada por todas as vezes que ecoamos juntas.

Walter, obrigada pela convivência que insistiu em desvelar o meu avesso. Eu aprendi com ele.

Raquel Tizzei, obrigada pelos frutos de discussão e amizade que nasceram da semente que compartilhamos durante o Colégio Doutoral.

Lucian, obrigada pelos incômodos, dúvidas e anseios que compartilhamos na teoria e na prática. Espero que a libertAÇÃO nos aproxime sempre.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação: Maísa, Mariana, Luiz Roberto, Larissa. Os laços que nos uniram e as reflexões que fizemos nutriram este trabalho.

Luiz, te agradeço especialmente, por ter lido este trabalho quando eu não conseguia mais. A sua leitura, do trabalho e de mim, me reconstruiu de uma maneira que você não imagina.

À professora Vera Trevisan, minha madrinha querida. Obrigada pelas sugestões tão produtivas que a sua leitura cuidadosa incorporou ao conteúdo deste texto. Mas, principalmente, obrigada por ser inspiração incorporada à minha vida.

À professora Claisy Maria Marinho-Araujo, obrigada por ter acompanhado meus passos-ideias desde o mestrado, contribuindo tão ricamente com pensamentos que eu ainda não conhecia.

À professora Verônica Moraes Ximenes, obrigada pela valiosa contribuição com pensamentos e ações de libertação à ocasião do exame de qualificação. Agradeço também pela disponibilidade para participar da defesa.

Às professoras Nilma Renildes da Silva e Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha, agradeço pela pronta disposição em integrar a banca para arguição deste trabalho. É uma honra que vocês o tenham lido.

Às professoras Fabiola de Sousa Braz Aquino, Elvira Cristina Martins Tassoni e Mônica Gobitta, obrigada pelo carinho com que acolheram nosso convite para ler e conversar com este trabalho.

Ao Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), obrigada pela acolhida calorosa de sempre. Vocês me ensinaram muito.

Magda, cada pequeno momento que compartilhamos me transformou profundamente. Obrigada por todos eles. Espero que a vida nos aproxime sempre.

Eder, obrigada pelo carinho, pela amizade e pela certeza de que sempre estaremos juntos vida afora. E, muito obrigada por emprestar seus olhos para a leitura deste trabalho. Mais do que um revisor, você compartilhou comigo a alma destas palavras.

Lilian e Paulinha, obrigada pelos pequenos momentos, por tudo o que conversamos, sobre a teoria e sobre a vida.

Elaine, Amélia, Eliane e Carol, obrigada pela convivência no cotidiano dos trâmites da pós-graduação e pelo apoio inestimável para a superação da burocracia nossa de todo dia. Elaine, obrigada, especialmente, pelos bons pensamentos e boas energias que compartilhamos.

Ao CNPq, obrigada pelo apoio financeiro indispensável à realização deste trabalho.

Moreira, A. P. G. Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

RESUMO

Este trabalho discute o sentido da atuação crítica no campo da Psicologia Escolar a partir do conceito de situação-limite delineado por Ignacio Martín-Baró no âmbito da Psicologia Social da Libertação. Partimos da compreensão de que a ausência do psicólogo escolar na escola pública instaura uma lacuna entre a perspectiva crítica anunciada pela área e a sua caracterização na prática. Assumindo a práxis como uma posição ético-política, tomamos nossa inserção em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental como condição para a consideração desta questão. Com o objetivo de caracterizar o que significa a atuação crítica do psicólogo escolar, propusemos uma síntese entre a categoria situação-limite construída por Ignacio Martín-Baró e alguns conceitos elaborados por L. S. Vigotski no aporte da Psicologia Histórico-Cultural. A partir desta síntese, considerando a escola como espaço de promoção de desenvolvimento, compreendemos que as situações-limite são aquelas que estruturalmente significam prejuízo, dificuldade ou impedimento para o desenvolvimento das crianças, mas que, incorporadas às situações sociais de desenvolvimento, delimitam suas possibilidades de superação ou reconfiguração. Falamos de momentos críticos na vida escolar das crianças que, dialeticamente, guardam a possibilidade de modificação na relação com os outros. Defendemos a tese de que as ações do psicólogo, inseridas no cotidiano da escola, quando orientadas pela identificação e caracterização das situações-limite, passam a constituir uma atividade favorecedora do desenvolvimento das crianças neste contexto e, assim, delimitam o sentido do que chamamos de atuação preventiva crítica. As evidências que sustentam esta tese estão organizadas no modelo metodológico que construímos à base do Materialismo Histórico-Dialético: as cenas do cotidiano escolar. Para isso, elaboramos diários de campo como sínteses de nossas ações na escola e os tomamos como fonte para o delineamento de atos ou histórias da vida real dos atores do cenário escolar. Este delineamento foi iluminado pelo conceito de situação-limite como dimensão de significação para a análise dos sentidos contidos nos diários de campo. Destes atos extraímos cenas e dedicamo-nos à análise das situações-limite objetivadas como dimensões singulares, confrontadas com as particularidades que as constituíram. Esta análise concluiu que estar no cotidiano da escola é condição para que o psicólogo *atue* criticamente no processo de desenvolvimento das crianças no cenário escolar.

Termos de Indexação: Psicologia Escolar, Psicologia Social da Libertação, Prevenção, Crítica.

Moreira, A. P. G. Limit-situation and action potency: critical preventive intervention in School Psychology. 2015. 259f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

ABSTRACT

This research discusses the meaning of critical activities in the field of School Psychology from the concept of limit-situation outlined by Ignacio Martín-Baró in the framework of Social Liberation Psychology. We start from the understanding that the absence of the school psychologist in the public school configures a gap between the critical perspective announced for the area and its characterization in practice. Assuming praxis as an ethical-political position we take our insertion into a Municipal Public Elementary School as a condition for considering this issue. Aiming to characterize or define which means the school psychologist's critical intervention we have proposed a counterpoint between the limit-situation category constructed by Ignacio Martín-Baró within Social Liberation Psychology and some concepts developed by L. S. Vigotski in the framework of Cultural Historical Psychology. From this both ideas, considering the school as an environment that produces development we understand that limit-situations build a synthesis between events that indicate injury or difficulty to children's development and their possibilities, overcoming or reconfiguration. We talk about critical moments in the lives of school children which, dialectically, keeps the possibility of change in relationship with others. We defend the thesis that the psychologist's actions, daily at school, when directed by the identification and characterization of limit-situations can promote children's development in this context and thus reveal the meaning of what we call critical preventive intervention. The evidence supporting this thesis are organized in the methodological model we present in the basis of Historical Dialectical Materialism: scenes of everyday school's life. For this we prepared summaries of our actions in school and took them as a source for the design of real life stories' acts. These act's construction was guided by the limit-situation as a unit of analysis. From the acts we have taken scenes and inside the scenes we analyzed the dynamic of limit-situations. At the end, we concluded that being daily in the school is a necessity for the psychology who wants to act critically.

Indexing Terms: School Psychologist, Social Liberation Psychology, Prevention, Critical.

Moreira, A. P. G. Situación-límite y potencia de acción: actuación preventiva crítica en Psicología Escolar. 2015. 259f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

RESÚMEN

Este trabajo discute el sentido de la actuación crítica en el campo de la Psicología Escolar a partir del concepto de situación-límite delineado por Ignacio Martín-Baró en el ámbito de la Psicología Social de la Liberación. El punto de partida fue la comprensión de que la ausencia del psicólogo escolar en la escuela pública instaura una carencia entre la perspectiva crítica anunciada pela área y suya caracterización en la práctica. Asumiendo la praxis como una posición ético-política, tomamos nuestra inserción en una Escuela Pública Municipal de Ensino Fundamental como condición para el análisis de esta cuestión. Con el objetivo de caracterizar o definir materialmente lo que significa la actuación crítica del psicólogo escolar, propusimos un contrapunto entre la categoría situación-límite construida por Ignacio Martín-Baró en el ámbito de la Psicología Social de la Liberación y algunos conceptos elaborados por L. S. Vigotski en el aporte de la Psicología Histórico-Cultural. A partir de este contrapunto, considerando la escuela como espacio de promoción de desarrollo, comprendimos que situaciones-límite significan la síntesis entre eventos que indiquen prejuicio, dificultad o impedimento para el desarrollo de los niños y sus posibilidades de superación o reconfiguración. Hablamos de momentos críticos en la vida escolar de los niños que, dialécticamente, guardan la posibilidad de modificación (cambio) en sus relaciones con otros. Defendemos la tesis de que las acciones del psicólogo, inseridas en el cotidiano de la escuela, cuándo orientadas por la identificación y caracterización de las situaciones-límite, son favorecedoras del desarrollo de los niños en este contexto y, así, delimitan el sentido de lo que llamamos de actuación preventiva crítica. Las evidencias que sostienen esta tesis están organizadas en el modelo metodológico que construimos à base del Materialismo Histórico-Dialéctico: las cenas del cotidiano escolar. Para eso, elaboramos documentos-síntesis de nuestras acciones en la escuela y los tomamos como fuente para el delineamiento de actos o historias de la vida real de los actores en el panorama escolar; este delineamiento fue orientado por el establecimiento de la categoría situación-límite como unidad de análisis; de los actos extrajimos cenas y nos dedicamos a la análisis de las situaciones-límite como dimensiones singulares, confrontadas con las particularidades que as constituyeron. Este análisis concluyó que estar en el cotidiano de la escuela es condición para que el psicólogo pueda actuar críticamente en el proceso de desarrollo de los niños en el panorama escolar.

Termos de Indexación: Psicología Escolar, Psicología Social de la Liberación, Prevención, Crítica

SUMÁRIO

Índice de quadros, figuras, anexos e apêndice	v
Para ler antes de ler	vi
Introdução	1
• Meus motivos, objetivos e a proposta de tese	2
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica	13
1.1) Por uma Psicologia Crítica	14
1.2) A vida no Capitalismo	23
1.3) Psicologia (Crítica) do Desenvolvimento	29
1.4) Situação-limite: Introdução a partir das produções de Ignacio Martín-Baró	39
1.5) Da situação-limite ao sujeito do desenvolvimento	48
1.6) Psicologia Escolar no Brasil: Uma atuação crítica?	54
1.7) O Voo da Águia e o horizonte da atuação preventiva crítica	66
Capítulo 2 – Método	74
2.1) Por onde caminhamos: explicações iniciais	75
2.2) O Materialismo Histórico Dialético por uma Psicologia Crítica	81
2.3) Contexto e cenário da pesquisa	89
2.4) Procedimentos Éticos	94
Capítulo 3 - Do problema da análise para a análise do problema	96
3.1) O drama dos diários de campo: entre o ser e o fazer do psicólogo escolar	97
3.2) Dos diários de campo às situações-limite: construindo procedimentos para a análise	104
3.3) EN (TRE) CENA: das situações-limite às ações-limite	141
Capítulo 4 – Um modelo para a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar	161
4.1) Potência de ação: a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar	162
4.2) Sobre crítica, prevenção e generalização	178
...4.3) Para não encerrar: sínteses e sistematizações possíveis	184
Referências	191

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS, ANEXOS E APÊNDICE

Quadro 1 – Registro da quantidade de D.C.s.	107
Quadro 2 – Situação-Limite: Categoria como estrutura.	111
Quadro 3 – Apresentação dos atos, seus protagonistas e sínteses.	113
Quadro 4 – Delimitação das cenas do ato 1.	120
Quadro 5 – Delimitação das cenas do ato 3.	135
Quadro 6 – Delimitação das cenas do ato 8.	138
Quadro 7 – Análise EN (TRE) CENAS.	144
Quadro 8 – Dimensões da ação do psicólogo na escola.	159
Figura 1 – Representação dos procedimentos metodológicos.	108
Figura 2 – Modelo de atuação para o psicólogo escolar.	162
Figura 3 – Foto ‘Bom, eu vou indo.’	173
Anexos	208
Apêndice	211

Para ler antes de ler:

‘De discordar da dor, de descobrir abrigo.’²

“Professora Clara³ é uma pessoa atenta, comunicativa e vivaz. Nos conhecemos desde o ano passado mas nunca trabalhamos proximamente em função das várias demandas da escola que, muitas vezes, nos afastam. Entretanto, neste último TDC, *as falas de Clara me chamaram a atenção enquanto ela dizia do quanto apostava nos seus alunos e do quanto se sentia frustrada ao constatar que não os atingia completamente, não conseguia saber das suas angústias e dos seus entraves. Os seus colegas também fizeram vários comentários durante a reunião, refletindo sobre o quanto as crianças mudam de um ano para o outro quando vão para a sala da Clara. Ao final da reunião nós duas ficamos conversando e ela me pediu que a ajudasse, junto com a estagiária, a ‘descobrir’ seus alunos, a encontrar os limites, como ela já me ouvira dizer, que são a margem para o salto no desenvolvimento e que estão na interface entre os aspectos psicológicos e os pedagógicos. Ao ouvir a professora falando assim, percebi com surpresa que as nossas falas já se misturam à de algumas professoras. Certamente que isto não é mérito de uma possível influência unilateral, mas, é sim, o produto de uma troca coletiva que agrega também as dimensões da ação que temos construído juntos desde o ano anterior. Neste momento, encarei o foco do nosso olhar adulto como um limite claro para o desenvolvimento das crianças na sala de aula. Faz muita diferença receber uma criança ‘que não tem jeito’ de receber uma criança ‘que está em pleno avanço das suas possibilidades de aprendizagem’. Isto parece óbvio, mas está muito obscurecido pelas diretrizes e políticas que ditam padrões metodológicos para formatar a atuação do professor e a (não) atuação do psicólogo. Enquanto ainda estava misturada com estes pensamentos, a professora me convida para participar da sua aula na semana seguinte junto com a estagiária. Ela disse que gostaria mesmo que pensássemos juntas sobre como ‘descobrir’ seus alunos, sobre como encontrar possibilidades para o que ela tinha me ouvido dizer sobre a complementaridade de ações entre professores e psicólogos. A forma como ela insistia em dizer a palavra*

² Ato 7: ‘De discordar da dor, de descobrir abrigo’. Os atos e sua construção serão explicados ao longo do desenvolvimento do trabalho.

³ Este é um nome fictício.

‘descobrir’ me fez perguntar de volta para ela: *‘como podemos descobrir crianças com as quais convivemos todos os dias?’ ‘o que é que sabemos que precisamos saber e não sabemos?’* Ela respondeu que há muito se inquietava com isso e que nossa presença na escola havia reacendido essa inquietação. Ela disse que sabia que seus alunos sofriam em casa e na vida, que conheciam a dor da violência, do tráfico, das prisões, que na sala se comparavam uns aos outros, se diminuam, se desacreditavam, se agrediam. E ela se sentia impotente, amarrada, certa de que o seu tudo não servia para nada. Concordei com ela dizendo que as inquietações realmente eram muitas, mas que minhas respostas, nossas respostas também precisavam ser construídas. Mas, reafirmei que anunciávamos disposição e que isso era saber um rumo, uma direção. *Ressaltei que naquele momento a fala dela já se misturava à nossa e a nossa à dela e que, assim, eu via acontecer com a diretora, com outros professores e também no NAED, nos conselheiros que nos procuravam e que as ações poderiam sim ser cada vez mais efetivas e produtivas.* Assim, combinamos nosso encontro para a semana seguinte.

Quando cheguei à escola um pouco antes das 13, encontrei a Professora Clara na porta da sua sala esperando seus alunos. Ela me convidou para entrar na sala junto com a estagiária. Então, quando todos se sentaram, me apresentei para as crianças que já se exaltavam com a nossa presença. Muitas já me conhecem, sabem meu nome e nos identificam pelas camisetas. *Elas nos descobrem todos os dias. Convidam-nos para participar do mundo delas e esperam que as entendamos, que aprendamos juntos para que elas aprendam com.* Pensando sobre isso permaneci por uma hora na sala, acompanhando uma aula de português sobre poesias, metáforas, versos e seus recursos, as crianças se entretiam com o planejamento de um recital que aconteceria na escola e percebi que todos participavam respondendo às perguntas da professora. Depois de ouvir as crianças e relembrar o conteúdo da aula anterior, a professora passou uma atividade na lousa que consistia de um poema a ser construído pelas crianças: frases prontas se alternavam com espaços em branco cujo cabeçalho solicitava que as crianças usassem a criatividade. Enquanto isso, dois alunos espalharam livros em uma mesa à frente da sala e a professora disse que todos que acabassem suas tarefas poderiam circular e pegar os livros para escolher e ler poemas que seriam recitados junto com outro que deveria ser escrito pela criança. Ao observar aquele movimento e relembrar a fala da professora sobre a necessidade de ‘redescobrir’ seus alunos e fomentar a socialização e a integração das crianças que se diziam menos do que outras, imaginei

que pudéssemos fazer uma atividade juntos na semana seguinte. Então, enquanto as crianças circulavam pela sala, fui até a mesa da professora e compartilhei minha ideia: eu levaria cópias de fotografias, quadros e pinturas para a próxima semana, faríamos um círculo com as figuras no centro e cada um de nós escolheria uma para representar algo que gostamos e outro para representar algo que não gostamos, como uma metáfora de cada um. Clara concordou imediatamente e disse que ia pensar como poderia aproveitar aquele momento para depois discutir alguma coisa sobre a matéria que estava dando. Sugeri então, que ela propusesse aos alunos a construção de um poema coletivo, que representasse a sala deles, a partir das falas suscitadas pelas figuras. Assim, poderíamos contribuir também para o recital. Clara concordou e combinamos nosso próximo encontro para a semana seguinte.

Hoje cheguei à sala da professora Clara junto com a estagiária para fazermos a atividades. Eu havia selecionado várias figuras, colado em fundos de cartolina e plastificado cada uma delas. As crianças na sala nos receberam ainda mais empolgadas do que da última vez. A professora havia dito que faríamos uma atividade juntos e eles estavam agitados. Logo que entramos, depois dos gritos e cumprimentos, sugeri que fizéssemos um círculo, para que pudéssemos conversar melhor. As crianças ainda agitadas nos ajudaram. Esperei que elas se acalmassem, fui para o centro do círculo e com as figuras nas mãos expliquei o que pretendíamos fazer: disse que era um momento nosso, do grupo daquela sala, mostrei as figuras e perguntei se eles se lembravam o que era uma metáfora, da última aula em que estivemos juntos. Alguns levantaram as mãos e começaram a falar que usamos as metáforas para dar sentidos às coisas, ou para falar dos nossos sentimentos, assim como na poesia da semana passada: ‘meu coração sorriu de alegria’. Concordando com as crianças eu disse que exatamente aquela era a nossa proposta para aquele dia, falar sobre o que e como nos sentíamos, usando as figuras como metáforas. Sugeri que cada um de nós escolhesse duas figuras, uma para falar do que gostávamos e outra para falar do que não gostávamos. Eu disse que essa era uma forma de nós conhecermos melhor as pessoas que vemos todos os dias, de descobrir do que elas gostam e não gostam, o que elas fazem ou não fazem e perguntei se eles gostariam de participar. Duas crianças disseram que não gostariam e eu disse que tudo bem, que elas poderiam assistir e permanecer conosco e, caso mudassem de ideia, poderiam participar. Sugeri que seguíssemos a ordem do círculo para organizarmos a participação e eu mesma comecei, escolhendo duas figuras para mim, em seguida a

estagiária e as crianças em sequencia. Escolhendo as figuras, um pouco tímidas, as crianças falavam sobre gostos e hábitos, foram dizendo quando e como faziam o que gostavam e o que não gostavam. Duas disseram que não gostavam quando os colegas riam ou implicavam com elas na sala de aula e os dois que disseram não querer participar, resolveram participar também. As crianças conversavam umas com as outras quando uma delas escolhia a figura, às vezes faziam piadas, outras vezes concordavam com a fala uns dos outros. A professora, a estagiária e eu íamos conduzindo a atividade e organizando a fala para deixar que todos falassem e estimular que todos fossem ouvidos. Ao final, depois que todos escolheram suas figuras, perguntei o que elas acharam da atividade, de falar e ouvir os colegas. Algumas disseram que era bom ouvir sobre os colegas e não falar só de português e matemática. Outras riram e disseram que se divertiram. Eu, então, agradei e disse que voltaríamos a nos ver em breve.

Fui saindo da sala e a professora me acompanhou até a porta. *Ela disse que estava muito atenta à atividade, tanto à timidez inicial das crianças, quanto à desenvoltura que foi aparecendo. Ela disse que pensou nos motivos pelos quais essas atividades não são propostas ou estimuladas com mais frequência e sobre o quanto sabemos tão pouco uns dos outros e o quanto esse conhecimento pode mudar o conteúdo da relação que construímos naquele espaço da sala de aula. Eu acrescentei que essa aproximação e interação entre as crianças em momentos como este, certamente, serão estendidas aos outros momentos quando elas tivessem que colaborar ou desenvolver em duplas ou grupos as atividades formais e que, talvez, fosse mesmo interessante sugerir que elas construíssem um poema ou texto coletivo sobre a temática ‘o que descobrimos dos nossos colegas?’ utilizando os recursos que estavam aprendendo. A professora concordou e disse que proporia essa atividade. Eu agradei pelo espaço e pela oportunidade e nós nos despedimos. Ao sair da sala eu pensava sobre como a dinâmica da convivência na escola produzia mudanças aparentemente pequenas ou invisíveis. Pequenas conversas constituem momento de planejamento conjunto, novas ações compartilhadas produzem mudanças singulares. Estas ações, quando refletidas, produzem novas mudanças enquanto são incorporadas a outras situações. Estas mudanças, ainda que pouco visíveis, são orgânicas, e só são possíveis porque estamos juntos dentro da escola.”*

Introdução

*“O múdo nasceu com as acertadas aparências.
Só em altura de ensaiar primeiras marchas lhe notaram o defeito,
o enviesamento nos pezinhos, cada um não sendo como cada qual.
Sobre as pegadas estrábicas a avó vaticinou:
— Este menino vai caminhar para dentro dele mesmo (...).”⁴*

⁴ Couto, M. (2013). O coração do menino e o menino do coração. In: A menina sem palavra: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia.

Meus motivos, objetivos e a proposta de tese

A possibilidade de realização deste trabalho está assentada na vivência das atividades de estudo, pesquisa e extensão que compartilhei com o Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação⁵ ao longo dos últimos 6 anos. Mas, antes disso, quanto à sua idealização, meus motivos relacionam-se às razões que me trouxeram ao Grupo: acreditar na atuação do psicólogo dentro da escola e desejar deixar de saber *só* o que ele *não* deve fazer dentro dela.

Dentro do Grupo, e bem antes que eu viesse a integrá-lo, tem-se buscado a construção de uma proposta de intervenção preventiva crítica que oriente a ação do psicólogo em contextos educativos e comunitários. Esta proposta está materializada no programa “*Voo da Águia*”⁶: *Prevenindo Problemas Sócio-Emocionais e Promovendo Saúde*”, que há 14 anos está inserido, prioritariamente, em escolas da rede pública de ensino do município de Campinas.

Suas origens remontam ao desenvolvimento de dois grandes projetos chamados “*Construindo as Bases para a Prevenção Primária no Brasil*” (Guzzo, 2000) e “*Risco e Proteção: Análise de Indicadores para uma Intervenção Preventiva*” (Guzzo, 2004). De uma perspectiva ampla, estas iniciativas endossam o movimento de crítica concentrado e historicamente conduzido pela área de Psicologia Escolar e Educacional e, de uma perspectiva restrita, revelam o esforço do grupo em definir, caracterizar e implementar uma proposta de atuação preventiva crítica para o psicólogo escolar.

A história de elaboração, condução e evolução do “Voo da Águia” está devidamente organizada em trabalhos anteriores⁷. Neste momento, devemos dizer que

⁵ Grupo Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, coordenado pela Dr^a. Raquel Souza Lobo Guzzo da PUC-Campinas

⁶ O nome Voo da Águia é inspirado no livro de Leonardo Boff: *A águia e a galinha: metáfora da condição humana*.

⁷ Ver: Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Voo da Águia”*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil e Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

esta história significou a elaboração e aprimoramento de atividades de intervenção e pesquisa destinadas à compreensão da atuação do psicólogo escolar como um fenômeno cujas leis e relações vêm sendo apreendidas e explicadas por meio de categorias e conceitos científicos, mas cuja materialização ou implementação prática ainda revela a proeminência de um desafio coletivo.

Nossa atividade de pesquisa, como uma produção social, é mediada por uma compreensão teórico-metodológica, ou seja, por uma determinada compreensão que fazemos dos objetos que estudamos. Anunciá-la desde os momentos iniciais explicita os rumos e percursos que deveremos assumir ao longo deste texto e revela nossa consciência de que qualquer análise científica é sustentada por determinadas mediações teóricas e políticas.

O Materialismo Histórico-Dialético é, pois, a matriz filosófica que organiza as posições teóricas e metodológicas que assumimos frente aos objetos que estudamos. Desta matriz anunciamos nossa relação orgânica com a Teoria Histórico-Cultural e com a Psicologia Social da Libertação. O debate sobre a crítica aí anunciada é também nossa responsabilidade e pretendemos conduzi-lo com mediações feitas a este respeito por elaborações ou movimentos de autores ingleses e alemães.

A especificidade da Psicologia Social da Libertação para o campo da Psicologia Escolar foi objeto da minha dissertação de Mestrado intitulada “Situação-Limite na Educação Infantil: contradições e possibilidades de intervenção”⁸. Desde a construção deste trabalho temos nos dedicado ao estudo da ideia de situação-limite proposta por Ignacio Martín-Baró, investigando-a como categoria possível para a delimitação da atuação do psicólogo escolar no interior do “Voo da Águia”.

Nesse sentido, nosso trabalho de reflexão teórica sempre foi assegurado ou possibilitado pela inserção prática materializada pelo “Voo da Águia”. Com o seu desenvolvimento buscamos concretizar a atuação crítica do psicólogo escolar enquanto refletíamos sobre suas dimensões teóricas. Cientes de que a um só tempo construímos e avaliamos nossa própria prática, esta posição teórico-metodológica depurada com a

⁸ Ver: Moreira, A. P. G. (2010). Situação-limite e educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas.

realização dos nossos trabalhos anteriores vem revelando a caracterização de um problema: a escola não (re)conhece o que significa a atuação crítica do psicólogo escolar.

Mas, a ação reflexiva que constata este problema não nos permite adotar uma posição ingênua ou sectária de acreditar que a escola é uma instituição isolada. A escola também somos nós. E nós? Reconhecemos o significado da atuação crítica? As relações que a Psicologia construiu com a Educação, mediadas pela Ciência Médica reiteram que este problema reflete uma conjuntura histórica que nos afastou da escola ou que, pelo avesso, impôs nossa presença como figura detentora do suposto saber que organizaria as práticas educativas.

Por isso, sabemos que o problema que anunciamos como *nosso* no interior do “Voo da Águia”, reflete, por um lado, esta conjuntura histórica e, por outro, revela o seu resultado prático-político: a ausência de uma lei federal⁹ que assegure a presença do psicólogo no sistema educativo brasileiro e a falta de clareza sobre o sentido da crítica defendida para a sua atuação nas iniciativas regionais ou acadêmicas que o inserem nas escolas ou núcleos e departamentos das secretarias municipais de educação. Isto significa que o problema que delimitamos como o foco desta pesquisa envolve uma constituição estrutural relacionada à história da própria psicologia e aos seus embates políticos e, portanto, explicita também um problema para a área.

As palavras de Ristum (2013) sintetizam esta conjuntura:

“Um olhar retrospectivo mostra um percurso pouco promissor, com pequenos avanços em uma relação muito mal construída. Como resultado, de forma simplificada, tem-se a nítida impressão de que, se a psicologia escolar deixasse de existir, não faria muita diferença para as escolas. Não há um reconhecimento, por parte do sistema educacional, da importância do psicólogo, evidenciado pela sua exclusão da equipe técnica da escola (...)” (p. 41).

A consequência desta conjuntura parece uma armadilha porque, se a história revela as agruras que nos afastaram da escola, o fato de hoje não estarmos dentro dela

⁹ O entendimento que esta ausência constitui um problema para a área é o que mobilizou a proposição do Projeto de Lei 3.688 de 2000 que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica (www.camara.gov.br). Retomaremos ainda esta questão ao longo do texto.

ajuda a manter a concepção de psicologia individualizante que a área vem tentando combater. A Escola não reconhece uma Psicologia que não vive. A crítica que não é vivida não pode ser construída. A Psicologia não reconhece a crítica que propõe.

O “Voo da Águia”, desta perspectiva, representa os esforços do nosso Grupo de Pesquisa no sentido de contribuir para a produção de conhecimento que explique e revele o significado desta atuação crítica. Por outro lado, o desenvolvimento do programa nos assegura a oportunidade da práxis, ou seja, a posição de materializar e, assim, transformar os fundamentos teórico-metodológicos que nos orientam enquanto estamos *cotidianamente* na escola. Em primeiro lugar, esta nossa posição é decorrente do entendimento de que o saber psicológico deve ser colocado à disposição do saber pedagógico como condição para a construção das máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças dentro da escola. Em segundo lugar, ela decorre da nossa convicção de que não podemos discutir ou demonstrar a necessidade de o que psicólogo esteja *na* escola se estivermos fora dela.

O desenvolvimento das crianças na escola desvela suas singularidades e suas relações com suas famílias e com a comunidade. Então, por um lado, ele inclui a consideração de questões objetivas como as condições de moradia, trabalho e acesso aos serviços de saúde e assistência. E, por outro lado, envolve questões subjetivas como afetos, necessidades e comportamentos singulares. A relação entre ambos está explicitada no conceito de situação-limite e deverá ser abordada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Por agora, devemos dizer que as abstrações alcançadas com o desenvolvimento da dissertação a partir da elaboração de Martín-Baró (1990 a, b; 1996) nos permitiram *conceituar as situações-limite como ações, eventos ou práticas que, segundo o ponto de vista das crianças ou dos demais sujeitos do cenário escolar, prejudicam, impedem ou dificultam o desenvolvimento da criança, afetando-a criticamente.*

Ao explicarmos as situações-limite (Martín-Baró, 1990 a, b) como aquelas que afetam o desenvolvimento das crianças de forma crítica, não o estamos descaracterizando como um processo relacionado a determinações e circunstâncias múltiplas. Ao contrário, apenas estamos enfatizando a intensidade de determinadas situações e as possibilidades que elas guardam para o curso deste processo. Uma situação crítica, apesar de sua manifestação ou aparência de prejuízo ou dificuldade, não

necessariamente significa um desfecho negativo. Nesse sentido, a ideia de crise assume papel relevante para o conceito que esboçamos. Da síntese possível entre o conceito de situação-limite na Psicologia Social da Libertação e o conceito de crise na obra de Vigotski entendemos que: a crise ou o limite, na relação com o outro, constituem momentos que afetam e, assim, descortinam possibilidades de desenvolvimento e vida (Vigotski, 1932/2006, Martín-Baró, 1990 a, b).

Segundo aponta Boff (2011), a origem filosófica da palavra crise é bastante rica e merece consideração. A palavra sânscrita para crise é kri ou kir e significa desembaraçar, purificar, limpar. O português conservou as palavras acrisolar e crisol, que guardam a reminiscência da origem sânscrita. Nas palavras de Boff: “a crise age como um crisol (elemento químico) que purifica o ouro das gangas, dos elementos que se incrustaram num processo vital ou histórico” (p.27). Já no grego, krisis significa decisão sobre o que será vivido, decisão que surge a partir de um processo de descontinuidade ou perturbação provocada pelo esgotamento das possibilidades de crescimento de um dado arranjo da vida.

Do interior da Psicologia, Vigotski (1932/2006) faz uma elaboração sobre o significado da crise para os processos de desenvolvimento. Ele explicita o caráter essencialmente social das relações estabelecidas entre o meio e as crianças e enfatiza seus momentos dramáticos como crises e, portanto, como fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conteúdo desta relação se modifica, assim como também se modificam a criança e o meio ao longo de cada período histórico. Estas modificações relacionais são incorporadas e reveladas no surgimento de formações qualitativamente novas como, por exemplo, a fala e o pensamento. Para explicar a dinâmica do movimento que culmina no surgimento das novas estruturas psíquicas, é que Vigotski (1932/2006) utiliza a ideia de crise, enfatizando-a como o mote revolucionário do desenvolvimento.

Assim, consideramos o impacto das situações-limite em um contraponto com a ideia de crise e, buscamos identificá-las desvelando a perspectiva da criança e daqueles que se relacionam com ela ao longo deste processo. Pela mediação da pesquisa, interessa aproximarmo-nos das expressões singulares destas situações, confrontando-as com a totalidade que as contém.

Isto posto, já desvelamos mais da concepção teórica que modula e reflete nossa atuação prática. Ela deve nos acompanhar e se aprofundar ao longo deste trabalho revelando suas implicações para o campo da pesquisa e para o campo da intervenção. Por ora, é preciso dizer que a composição deste pensamento avança da conclusão da dissertação e é incorporada ao projeto de tese, a partir da nossa imersão na vida escolar. Nas palavras de Merhy (2004), este avanço representa “o conhecer militante do sujeito implicado”:

“O sujeito que interroga é ao mesmo tempo o que produz o fenômeno sobre a análise e, mais ainda, é o que interroga o sentido do fenômeno partindo do lugar de quem dá sentido ao mesmo e, neste processo, cria a própria significação de si e do fenômeno. Ou mais, ao saber sobre isso mexe no seu próprio agir.” (p. 12)

Em certa ocasião, quando estas inquietações já me mobilizavam, ouvi um comentário que dizia: ‘só aqueles que escolheram e insistem na Psicologia Escolar como área de atuação ainda acreditam que este trabalho seja válido para promover alguma mudança significativa’. Ao ouvi-lo, recuperei na memória muitos dos vários dias que passei e ainda tenho passado dentro de escolas públicas. Nesse instante entendi que palavras não bastam para produzir sentidos e que a realidade pode discordar delas.

Esta discordância não significa privilegiar uma forma de atuação em detrimento de outra. Significa, apenas, retomando as ideias de Vigotski, que empreender um estudo histórico é construir um estudo genético, ou seja, conhecer e investigar a história do fenômeno e, não, somente, a história do indivíduo ou a história de uma ideia. Daí, podemos compreender que história não pode ser reduzida ao acúmulo do passado ou à sequência de eventos cronológicos. Entendida como substância da totalidade em que se desenvolvem sujeitos ao longo de movimentos que evidenciam contradições, a concepção de história se desvela como constitutiva de determinada formulação teórica e de suas decorrentes implicações metodológicas.

Contudo, sabemos que esta é, antes de mais nada, uma questão ontológica. Do lugar de onde olhamos, acreditamos, sim, que as pessoas não se dissociam de suas histórias, mas, no entanto, não negligenciamos que o conjunto destas histórias faz parte de uma história social, maior e mais ampla, que as constituem e é constituída por elas.

Entender as relações sociais como fonte que constitui é diferente de entendê-las como contexto que influencia. Esta é, para a Psicologia, uma posição específica e, para além de nos perdermos em comparações inócuas, basta que tenhamos clareza de que posições distintas produzem modos de agir igualmente distintos.

Por isso, estar na Psicologia Escolar é sim uma escolha. E pode ser que requeira certa dose de insistência. Se os problemas são muitos, também são muitas as possibilidades de construção, porque o universo escolar é o espaço primordial de desenvolvimento das crianças. É lá que elas permanecem ao longo de uma parcela muito significativa de suas vidas. Dentro dela, elas expressam também o que vivem ‘do lado de fora’. A história de cada criança, de cada família e de cada comunidade está entrelaçada ao cotidiano escolar e, portanto, às situações que ele produz.

Escolher permanecer neste lugar é mais do que uma escolha de pesquisa, é uma escolha de vida. É uma opção anunciada, consciente dos desafios e confiante nas possibilidades. Esta escolha, cujos contornos ficaram mais nítidos com o desenvolvimento da dissertação, anunciava o Doutorado, como o percurso possível para a continuidade do trabalho e do estudo que possibilitassem a elucidação das nossas inquietações e contribuíssem com a efetivação da prática do psicólogo escolar.

Esta escolha e a sua vivência teórico-prática é, exatamente, o que nos faz considerar que ainda existe um hiato entre a defesa dos fundamentos da Psicologia Escolar Crítica e a demonstração de categorias, modelos ou processos que evidencie a sua efetivação *na* prática e *com* a prática. Daí, delimitamos a *questão* cuja síntese configura a fonte e os limites desta pesquisa: como evidenciar, na (nossa) prática, a atuação crítica do psicólogo escolar já amplamente defendida na literatura da área?

Assim é que, quando mencionamos a perspectiva da criança nas linhas anteriores, sinalizamos a importância das relações que envolvem esta perspectiva. Ora, se entendemos que a materialização da atuação crítica do psicólogo escolar ainda representa um desafio para a área, nos juntamos às iniciativas¹⁰ que defendem a sua inserção na escola como condição para esta materialização. Por outro lado, sabemos que

¹⁰ Ao longo do texto apontaremos pesquisas que tem se dedicado a evidenciar o papel do psicólogo dentro da escola, como é o caso, por exemplo, da pesquisa de Petroni (2013) que discutiu a atuação do psicólogo junto a gestores da escola pública.

a atuação do psicólogo escolar relaciona-se com os vários atores no cenário da escola, das políticas públicas e da formação.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, portanto, abordaremos tanto a literatura que concentra a elaboração teórica da crítica para a construção do campo da Psicologia Escolar como a produção de estudos que insistem na demonstração de categorias e intervenções que materializem a sua prática. Esta abordagem também explicitará nossa posição epistemológica e suas consequências metodológicas ao nos caracterizar como sujeitos do processo de pesquisa.

Por agora, imbuídos da nossa trajetória no interior do ‘Voo da Águia’ anunciamos o *pressuposto – teórico e prático* - que constituímos como o ponto de partida dos nossos esforços de pesquisa: do ponto de vista teórico, dizemos que a categoria situação-limite, elaborada no interior da Psicologia Social da Libertação pode iluminar a atuação do psicólogo escolar; do ponto de vista prático, dizemos que as situações-limite, como situações objetivadas, podem orientar as ações do psicólogo escolar, de modo a explicitá-la como crítica.

E, deste pressuposto, assim organizado, formulamos a *tese* que se constituiu como nosso objeto de estudo e que pretendemos defender ao longo do desenvolvimento deste trabalho: *as ações do psicólogo na escola, quando orientadas pela identificação e caracterização das situações-limite, contribuem para a promoção do desenvolvimento das crianças e, por isso, constituem-se como ações preventivas críticas.*

A apresentação da proposta de tese neste momento serve ao nosso propósito de que ela oriente a leitura de todo o trabalho. Ela surge como parte de uma trajetória e deve iluminar a construção do caminho seguinte cujo percurso concentrará nossos esforços no sentido da sua defesa. Para isso, ao longo deste texto, devemos nos deter sobre as dimensões constitutivas desta proposição: a compreensão de desenvolvimento e a sua relação com a função da escola, a explicação do sentido da crítica e o vínculo entre situações-limite e ações preventivas críticas. Para isso, tomamos o conceito de *práxis* a partir da concepção marxista¹¹, definindo-a como ação-refletida, como material do homem social, como possibilidade de transformação e emancipação. E, por meio desta compreensão, esperamos que a unidade teoria-prática conduza a construção deste

¹¹ Marx, K. (1845/1999). Teses sobre Feuerbach. Versão para ebook. Disponível em: www.jahr.org

trabalho de modo que o seu desfecho seja a elaboração de uma síntese que sustente nossa defesa.

Considerando esta configuração a partir do problema que circunstanciamos, assumimos, portanto, como *objetivo geral* desta pesquisa: apresentar evidências de que as situações-limite como momentos objetivos podem orientar as ações do psicólogo na escola de modo que elas constituam e efetivem a atuação preventiva crítica no cotidiano do processo de desenvolvimento das crianças. Isto significa que enfatizaremos o papel do psicólogo escolar no acompanhamento das situações que mobilizam o desenvolvimento das crianças *na* escola.

Desta configuração, decorrem *objetivos específicos complementares*, tanto de natureza teórica quanto prática que indicam os passos que devemos percorrer para a construção da tese. São eles:

- Estabelecer as sínteses possíveis entre o conceito de situação-limite construído no interior da Psicologia Social da Libertação e o conceito de crise refletido no estudo de L. S. Vigotski;
- Explicar a relação que propomos entre prevenção e atuação crítica bem como suas consequências para a intervenção do psicólogo escolar;
- Construir um percurso metodológico que sintetize a experiência da pesquisa e a utilização de diários de campo como fonte de registro desta experiência;
- Extrair desta síntese as cenas do cotidiano escolar que explicitem a atuação do psicólogo escolar no sentido do acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças, ou seja, na avaliação, planejamento e condução de ações que o promovam no cotidiano.

Para que assim seja, a estruturação do trabalho deve seguir uma organização em *capítulos* que aglutinem e expressem nossos principais fundamentos teóricos e metodológicos no sentido da construção desta defesa. O primeiro capítulo constitui-se da fundamentação teórica e corresponde à discussão dos nossos fundamentos: filosóficos e políticos, com a apresentação da Psicologia Crítica; conceituais e teóricos, com a apresentação do conceito de situação-limite no âmbito da Psicologia Social da

Libertação e, práticos, com a discussão sobre a Psicologia Escolar e as possibilidades da prevenção.

A partir da apresentação desta tríade que nos sustenta, abordaremos outros aspectos que, em decorrência deles, constroem o argumento que propomos para a defesa. Assim, nos deteremos sobre a conjuntura econômica pautada na ordem do capital, sobre a Psicologia do Desenvolvimento e sobre as possibilidades oferecidas pela categoria situação-limite à compreensão e acompanhamento dos processos de desenvolvimento das crianças na escola, além de caracterizar nossa prática por meio do “Voo da Águia”.

O segundo capítulo será dedicado à apresentação, reflexão e construção da concepção metodológica, com o anúncio do materialismo histórico-dialético cujos princípios devem alinhar as construções teóricas e iluminar nossa proposta de trabalho, embasando os procedimentos empíricos e analíticos que devem sustentar a pesquisa como uma totalidade refletida nas sínteses explicativas que esperamos produzir.

O terceiro capítulo, então, surge como o coração da pesquisa e deve explicitar a forma como concebemos o processo de análise daquilo a que nos propusemos de modo a nos permitir desvendar nossa questão de pesquisa. Durante a tarefa de construção deste capítulo é que pretendemos demonstrar nossos esforços de desenvolvimento do trabalho, costurando nossas ações de modo a perseguir nossos objetivos e perscrutar as possibilidades que eles nos oferecem.

Justamente por isso, este caminho não obedece a uma estrutura rígida, mas cresce junto com o desenvolvimento da pesquisa. Ele não está pré-determinado, mas, representa uma posição teórica e filosófica, política e pessoal na medida em que visa promover transformações sistêmicas sobre a atuação do psicólogo em uma realidade que produz e reproduz sofrimento humano, mas também produz e reproduz possibilidades amplas de desenvolvimento. Enfim, encarando a pesquisa também como práxis, pretendemos enfatizar a categoria situação-limite como capaz de materializar a construção de uma proposta de intervenção preventiva nos espaços educativos à luz de uma Psicologia efetivamente crítica.

Neste sentido, é preciso esclarecer, desde já, que ao utilizar o termo crítica nos referimos à Psicologia que se opõe ao corpo de conhecimentos que se constitui

hegemonicamente com base nos preceitos liberais e positivistas. Esta posição explicita uma concepção de homem e de ciência e estabelece suas vinculações com autores e/ou conjunto de teorias, de dentro e complementares à Psicologia, que a endossaram em diversos períodos e contextos. Sua estrutura envolve a produção de autores como Lev Semenovich Vigotski, Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró, Franz Fanon¹², Klaus Holzkamp, Isaac Prilleltensky, Ian Parker e Erica Burman.

Cada um deles, a seu tempo e a seu modo, buscou fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos para questionar o papel da Psicologia. Com o auxílio de elementos oriundos de outros campos de saber eles se opuseram às características da Psicologia construída hegemonicamente, dedicada a compreender aspectos cindidos de uma humanidade fragmentada. O trabalho destes autores têm resultado na construção de uma opção crítica que se dedica à edificação de uma Psicologia da humanidade concreta, para o estudo dos seus fenômenos em sua constituição histórica, social e relacional.

Todavia, como não queremos e não podemos abordar a totalidade de autores que contribuíram para a construção desta opção, declaramos nossa ênfase sobre a Psicologia Social da Libertação (como fonte do conceito de situação-limite que provoca e orienta nossas ações refletidas) ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Não obstante a delimitação desta ênfase, buscaremos conduzir aproximações teóricas, especialmente com conceitos importantes da obra de Vigotski, a fim de moldar nosso trabalho de produção intelectual e proposição de análises e sínteses que nos permitam a configuração de novos sentidos sobre a temática que nos envolve.

¹² Franz Fanon foi um psiquiatra nascido em uma colônia francesa. Ele acompanhou os processos de libertação do povo argelino e discutiu os efeitos da colonização na estrutura psíquica do povo colonizado.

Capítulo 1

Fundamentação Teórica

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”*

Paulo Freire¹³

¹³ Freire, P. (1969/2005). Pedagogia do Oprimido. Pag. 44.

1.1) Por uma Psicologia Crítica

Anunciar a compreensão da Psicologia a partir de uma perspectiva crítica exige o esclarecimento anterior de duas questões importantes: o que quer dizer o termo crítica e a que se propõe esta Psicologia que assim se pretende. Estes passos são necessários para evitar uma possível dispersão semântica e para sinalizar o que significa a adoção do termo crítica no interior do nosso trabalho. Assim, este item pretende esclarecer o que já foi indicado nas considerações iniciais por meio da apresentação dos princípios ontológicos e epistemológicos que fundamentam a perspectiva que chamamos de crítica.

Conforme explica Parker (2007b), o termo crítica tem sido usado, em Psicologia, para significar o conjunto de proposições que, construídas no seu interior, questiona o anterior e abundante conjunto de proposições que a constituíram ao longo da sua história, construindo explicações tanto polarizadas quanto hegemônicas. Assim, a característica precípua da perspectiva crítica seria a oposição veemente aos postulados da Psicologia que, ao longo do tempo, a constituíram como uma ciência dedicada ao estudo do indivíduo por meio da sua fragmentação nos aspectos biológicos, sociais, emocionais e culturais.

Segundo Parker (2007b), a Psicologia hegemônica é aquela cuja origem está relacionada ao contexto de surgimento do capitalismo. Se, como disciplina, a Psicologia surge no berço do capitalismo e, portanto, na Europa, é nos Estados Unidos que ela se desenvolve, acompanhando o crescimento da nova ordem social vigente. Esta nascente Psicologia herda, pois, o pragmatismo norte americano e o empirismo inglês, características estas que a constituem como um conjunto de práticas que separa os sujeitos com a intenção de entendê-los individualmente.

Ao fazê-lo, contudo, a Psicologia organiza e disponibiliza uma forma de construção e teorização restrita do que é, intrinsecamente, social. Como ferramenta ideológica, ela captura e reflete as ideias dominantes na sociedade capitalista. A redução e distorção da atividade humana social ocorrem por meio do processo de psicologização, segundo o qual a Psicologia se apropria dos resultados de pesquisas de outras disciplinas (como as biológicas, antropológicas e sociais) para construir

explicações que naturalizam as diferenças entre os indivíduos e as organiza conforme padrões de normalidade e anormalidade. Seu pretensão individualismo ganha a forma de um perverso totalitarismo (Parker, 2007b).

Se buscarmos as nuances do conceito de hegemonia na tradição marxista, podemos compreender mais aprofundadamente qual é o seu significado para a proposição de uma psicologia crítica que se articula no seu contrafluxo. Ao se dedicar a esta questão, Alves (2010), sinaliza a emergência da ideia de hegemonia como um conceito intrinsecamente marxiano, cuja origem está localizada em Lênin e cujo aprofundamento é encontrado em Gramsci: quando um grupo social está em uma relação de subordinação a outro grupo, é comum que ele adote a concepção de mundo deste grupo, mesmo que ela esteja em contradição com sua atividade prática. Tal concepção de mundo pode ser tão hegemonicamente constituída que a sua adoção acontece de forma mecânica e acrítica e resulta em um contraste entre o pensar e o agir. A consequência desta adoção desagregada e arbitrária é a conservação da unidade ideológica do bloco social hegemônico.

Assim, esclarecemos a posição de Parker (2007b) ao salientar que a perspectiva crítica é aquela que se propõe a fazer o desvelamento, a recuperação da história da própria psicologia e a identificação das características que a associaram à manutenção da ideologia dominante. A Psicologia Crítica, portanto, é aquela que declara este desvelamento como o limite necessário para a reconstrução da ciência psicológica. Como denúncia, ela parte da crítica à própria Psicologia para anunciar a mudança necessária e inadiável de sua estrutura e de suas tarefas. A este respeito o autor enfatiza que, mesmo que muitos psicólogos não se dediquem deliberadamente à manutenção da ideologia capitalista eles não questionam o que fazem e porque fazem. A perspectiva crítica preconiza uma Psicologia que não faça escolhas impossíveis para indivíduos fragmentados, brindando-lhes com a ilusão de que seus méritos são singulares e seus fracassos também. Ela propõe o rompimento da tensão entre liberdade e obstáculos individuais que tem forjado o compromisso histórico da Psicologia.

Inseridos nesta discussão e dedicados à tarefa de contribuir para o esclarecimento do que é a Psicologia Crítica, Prilleltensky e Nelson (2002), explicam que o entendimento dos princípios que compõem sua estrutura teórica pode ser alcançado quando observamos as ações dos profissionais, qualquer que seja o seu

espaço de inserção. Segundo o ponto de vista dos autores, quatro dimensões devem ser consideradas quando da análise destas ações: poder, bem estar, opressão e libertação. O modo como se lida com estas dimensões revela a posição da crítica ou a opção pelo que está hegemonicamente colocado.

Assim, Prilleltensky e Nelson (2002) argumentam que, para a concepção crítica, o poder não pode ser entendido como uma variável externa, ao contrário, é preciso concebê-lo como intrínseco às relações humanas e ao próprio fazer psicológico. Do mesmo modo com relação à ideia de bem estar que não deve ser identificada como um fator intrapsíquico, mas deve refletir um balanço simultâneo entre as dimensões pessoais, relacionais e coletivas. Quanto à noção de opressão, é importante que ela seja entendida como fruto de relações assimétricas de poder, como um processo que envolve elementos psicológicos, econômicos e sociais. E, finalmente, com relação à libertação deve-se encará-la como um processo de resistências às forças opressoras.

Ora, estas colocações contribuem para o esclarecimento do que é a Psicologia crítica e reforçam o que diz Parker (2007b) sobre a força de rompimento que a caracteriza. Ignacio Martín-Baró, como proponente da Psicologia da Libertação, também chamou a atenção para a importância deste rompimento quando declarou que a Psicologia deveria se libertar de suas próprias amarras para definir seu papel com e não para as pessoas. Paulo Freire, como proeminente educador popular, deixou grande lastro, principalmente para o trabalho em Educação, ao enfatizar que a educação emancipa quando não se desvencilha do cotidiano e, ao contrário, oprime quando impõe modelos e exige resultados. Frantz Fanon, psiquiatra e escritor de ascendência africana, produziu reflexões sobre o impacto dos processos de colonização e as possibilidades dos movimentos de libertação. Estes, entre outros, em momentos e épocas distintas, endossaram a posição crítica ao questionar, de dentro e de fora da Psicologia, o que estava posto como natural, ideal e atemporal. Cada um a seu tempo, contribuiu com a construção de ideias que delimitaram a dinâmica da Psicologia a que nos referimos quando a denominamos Crítica.

Para os propósitos deste trabalho, nos interessa, especialmente, destacar a importância da obra de Martín-Baró como Psicologia Social Crítica e, por este meio, contribuir para o desvelamento das possibilidades que ela nos oferece enquanto práxis. Por isso, retomamos os importantes esclarecimentos conduzidos por Ibáñez (2000) neste

sentido. Ao explicitar a Psicologia da Libertação como uma Psicologia Social Crítica, o autor salienta a profundidade da produção de Martín-Baró como um marco que, a partir da consideração da realidade latino-americana, reformulou a estrutura de uma disciplina cuja crise revelava a sua irrelevância social na América Latina e no mundo.

Ibáñez (2000) explica ainda que os escritos de Martín-Baró contribuíram para esclarecer o sentido da crítica como práxis ao explicitar a diferença entre destruição e reconstrução. É consequência da sua produção, o entendimento de que a destruição dos fundamentos da Psicologia Social hegemônica poderia levar à falácia de se desejar construir um novo aporte teórico e prático que poderia se tornar a nova hegemonia. A reconstrução é, pois, a via dialética sugerida por Martín-Baró para a concretização de uma Psicologia Crítica mais do que a mera construção de críticas à Psicologia. Segundo as palavras de Ibáñez (2000): “*Martín-Baró propone un enfoque dialéctico, no solo en sentido epistemológico sino también ontológico*” (p.444).

É o próprio Martín-Baró (1986/1998) quem explicita o significado da reconstrução: “*Pero elaborar una Psicología de la Liberación no es una tarea simplemente teórica, sino, primero y fundamentalmente una tarea práctica*” (p. 295). Assim, ele explicita a prática como o critério da crítica. Não a prática alienada, mas aquela que reflete sobre os fundamentos que a inspiram e reflete o envolvimento com a realidade que a acolhe, porque à medida que o âmbito de aplicação de uma teoria difira em mais elementos com relação ao seu contexto de surgimento, menor será a validade desta aplicação e, ao contrário, quanto mais semelhantes forem entre si os elementos de aplicação e os do contexto de surgimento da teoria, maior será a sua validade.

Ao enfatizar esta posição, Martín-Baró (1986/1998) sugere a adoção do chamado *realismo crítico*. Como atitude, o realismo crítico refere-se a uma escolha analítica que parte da ação para a elaboração da teoria e não o contrário. Dessa forma, ela se opõe ao *idealismo metodológico* como a atitude que prevê a existência de modelos ideais conduzindo as ações e, portanto, a supremacia da teoria sobre a prática. Logo, por meio do realismo crítico, a reconstrução evita a incursão em dois erros graves: a aceitação acrítica de modelos prontos, alheios às especificidades do contexto e a construção de uma espécie de teoria nacionalista que descarta e nega todas as construções precedentes. Nas palavras de Ibáñez (2000):

“Si la teoría no se aviene a la realidad a la que se aplica, debe ser renovada, transformada o sustituida. El problema teórico-epistemológico al que Martín-Baró alude exige una solución que combine la indagación empírica con el desarrollo de un andamiaje teórico que proporcione fundamentación y base al proceso investigador. En consecuencia, a la hora de analizar su realidad circundante, el psicólogo social estaría tan obligado a aprovechar las herramientas teóricas con las que su disciplina le abastece como a formular nuevos esquemas conceptuales que solucionasen las carencias de la teoría preexistente.” (p. 444).

As contribuições de Martín-Báro (1986/1998), portanto, somaram-se a outras iniciativas de reconstrução e passaram a constituir o fundamento que iluminava as possibilidades de uma Psicologia que se reelaborasse a partir dela mesma e explicitasse uma concepção de homem, de mundo e de ciência crítica. Buscando desvendar a essência deste fundamento, Tolman (1989), sugere que ele está alicerçado nos princípios do materialismo que acentuam a realidade concreta e a história de seus fenômenos como a fonte sobre a qual a Psicologia deve se debruçar.

Nesse ínterim, fica claro, conforme assegura Tolman (1989) que Psicologia Materialista não é sinônimo de Psicologia Objetivista. Referendar a Psicologia a partir de pressupostos materialistas significa enfatizar as nuances da realidade como única perspectiva em que os fenômenos psicológicos se desenvolvem, significa reconhecê-los como dados e circunscritos e, portanto, não generalizáveis. A perspectiva materialista, segundo Silveira (1989), busca seus pilares na proposta metodológica construída por Marx e Engels, mas não a transporta pura e simplesmente para a ciência psicológica. Se, para aquela constituição, as categorias econômicas substanciam o desenvolvimento da teoria, para esta, as categorias psicológicas são o cerne da sua produção.

Por outro lado, o desvelamento de que estas categorias psicológicas estão relacionadas a determinadas circunstâncias produtivas é também oriunda da metodologia proposta por Marx. A lógica dialética desta metodologia acentua que toda e qualquer produção humana (as científicas inclusive) estão imersas em determinados panoramas políticos e econômicos, os quais influenciam também toda e qualquer relação entre os indivíduos (Triviños, 1987). Esta relação, portanto, descarta qualquer possibilidade de que a Psicologia se constitua de maneira alheia à realidade, qualquer que seja a sua constituição.

Assim, a Psicologia Crítica reflete uma composição teórica específica que ilumina a prática, mas, também, é iluminada por ela. Logo, no bojo da reafirmada e necessária coerência epistemológica, assumir os pressupostos da Psicologia Materialista, significa, antes de qualquer coisa, reconhecer as semelhanças sem negligenciar as diferenças. Esta é a incorporação da lógica dialética, que incita a construção por meio da contradição, expressa o real por meio do aparente, observa o mesmo fenômeno sob ângulos distintos com a intenção de tentar explicá-lo e não apenas descrevê-lo (Tolman, 1989).

Esse enfoque, conforme acentua Silveira (1989) indica a noção de que a realidade material tem existência independente em relação à ideia, ao pensamento e à razão. A realidade material é, na verdade, fonte e origem de todas as abstrações possíveis. O materialismo histórico dialético é, antes de qualquer coisa, uma compreensão ontológica¹⁴ e, por isso, revela uma posição assumida pela pesquisa e pelo pesquisador. Ele envolve procedimentos investigativos, ilumina objetivos, desvela uma forma de olhar o homem no mundo e propõe uma maneira de se colocar ao seu lado como uma tentativa de compreendê-lo concretamente por meio das relações que o constituem.

Lessa (2001), nesse sentido, destaca o grande valor da obra de Lukács sobre a ontologia do ser social, quando ela revela a grande contribuição de Marx para a análise e a compreensão da história. Antes de Marx, desde as proposições gregas até as hegelianas, o fundamento da história estava fora dela própria e sua essência estava relacionada à ordem cosmológica, ao mundo das ideias ou à natureza. Ao inaugurar a ontologia do ser social, Marx descola a existência do fenômeno como decorrente da existência primordial da essência e opera uma verdadeira revolução. A essência e o fenômeno possuem, na sua concepção, o mesmo estatuto ontológico, ou seja, são igualmente existentes e igualmente necessários ao desenvolvimento de qualquer processo.

¹⁴ Para o entendimento do que seja ontologia, fazemos uso da concepção Lukacsiana com o recurso dos profícuos estudos sistematizados e disponibilizados por Sérgio Lessa. Lukács propõe a Ontologia como o projeto revolucionário de Marx no sentido da superação de todas as concepções a-históricas, teleológicas e idealistas da essência humana.

Sendo assim, essência e fenômeno estão intimamente relacionados e o que os distingue são as diferentes funções que assumem no interior da sua processualidade. Esta é a concepção intrinsecamente dialética na medida em que enfatiza o processo como relação entre momentos diferentes, imbricados, mas diferentes (obviamente, se eles coincidissem não haveria a possibilidade da relação). Esta distinção entre os momentos enfatiza, a um só tempo, sua singularidade e os elementos de continuidade que os permeiam. Deste modo, também é verdade que, em cada um destes momentos, o horizonte possível de desdobramentos futuros é dado pelo campo de possibilidades históricas reais. Nas palavras de Lessa (2001):

“Há, portanto, duas determinações fundamentais para que ocorra qualquer processo: os elementos de continuidade que articulam cada um dos seus momentos singulares em um único processo, e os elementos que consubstanciam a diferença dos momentos entre si e, portanto, do ponto de partida do processo ao seu ponto de chegada” (p. 10).

Sinteticamente, Lessa (2001) esclarece que no interior deste processo, duas funções estão articuladas: a presença de determinações mais universais que garantem sua continuidade e a mediação feita pelos momentos singulares que elevam o processo de estágios mais primitivos para aqueles mais desenvolvidos. Portanto, o fenômeno só acontece na sua relação com a essência, ao passo que a essência só se desenvolve pela mediação fenomênica. Em oposição a todas as ontologias anteriores, na ontologia inaugurada por Marx o desenvolvimento dos fenômenos exerce influencia real no desdobramento da essência que poderá, em última instância, ser transformada por eles.

Logo, ao enfatizar a ontologia marxista, é preciso destacar a produção de Vigotski (1932/2006) e a sua posição de que o homem é constituído no interior das suas relações, as relações do humano com a natureza e dos seres humanos entre si no interior de sociedades específicas. Esta é concepção da perspectiva crítica, para a qual as características da sociedade constituem, historicamente, o fenômeno humano. E, por isso, partir do ponto de vista crítico significa considerar este fenômeno por meio dele e não para ele. Homens, mulheres e crianças não estão separados da realidade que vivenciam, eles são parte dela. Sua consciência, como unidade intelectual-afetiva, é construída por esta realidade e, portanto, não é uma entidade metafísica que a reflete.

A consciência, como fruto das transformações físicas e sociais dos sujeitos é a expressão das peculiaridades superiores e mais importantes da personalidade humana. A

personalidade, por sua vez, é produto do desenvolvimento humano, como um processo dialético que não se realiza de forma evolutiva, mas revolucionária. Sua complexidade, organização e composição garantem que novas estruturas sejam formadas em um ciclo criador e construtivo (Vigotski 1932/2006).

Sintetizando esta questão tão importante quanto complexa, Delari Jr. (2009), afirma que a caracterização do humano como ser social, simbólico e histórico é o que compõe um conceito pertinente a esta constituição ontológica. No seu interior está expressa a relação entre generalidade e singularidade que a fundamenta. Isto significa que o sujeito humano pode ser compreendido a partir das relações sociais que o constituem, dos processos de significação que o vinculam com as possibilidades universais do gênero humano. Mas também significa a necessidade de compreender o específico da realização de cada sujeito concreto que o singulariza nas suas vivências. Portanto, o desenvolvimento da personalidade do sujeito, ao expressar suas dimensões singulares, também revela algo de geral, partilhado com os nossos semelhantes.

Nesse sentido, ao nos dedicarmos, ainda nas páginas iniciais deste trabalho, à busca pela delimitação do que é a Psicologia Crítica à qual nos referimos, sabemos que abordamos uma tarefa importante por duas razões: a primeira é indicar a concepção ontológica que a fundamenta e, a segunda, é sinalizar para o leitor as decorrências metodológicas imbricadas e exigidas por esta concepção.

Desta perspectiva, acentuamos que a Psicologia Crítica é o conjunto de movimentos, ações, práticas e elaborações teóricas que denunciam a relação entre a ciência psicológica e ordem capitalista. Mas, não só. Para além da denúncia ou por meio dela, a Psicologia Crítica é aquela que se dedica ao rompimento desta ordem, que almeja a construção de uma outra sociabilidade e que acredita que a escola é fonte que pode organizar e promover esta mudança. Por isso, a Psicologia Crítica não pode ser cindida da história da crise da Psicologia e da crítica à Psicologia (Paulo Netto, 1997).

Cada uma destas dimensões da crise mereceria uma análise e até um capítulo a parte. Se não conseguimos fazer com que assim seja, sobretudo pela escassez do tempo e ênfase sobre nosso objeto, acentuamos que esta consideração não escapa da nossa problematização. Ao contrário, se nos fundamentamos, por um lado, na obra de Vigotski e na sua elaboração sobre a crise da Psicologia como um projeto ético-político que reverbera a essência da revolução russa e, por outro, na obra de Martín-Baró que

expressa a história da América Latina nos marcos da colonização e do imperialismo, esta questão nos é premente.

Na medida da nossa possibilidade, nós a temos considerado por meio da práxis, a estudada e a vivida. Por isso, dizemos que a Psicologia Crítica exige a prática, se materializa nela, não se esgota na denúncia e na explicação das raízes burguesas da ciência. Assim, *a Psicologia Crítica coloca a crise da Psicologia em movimento e não esvazia a crítica à Psicologia à retórica improdutiva*. Desta perspectiva, para nós a Psicologia Crítica se concretiza por meio do materialismo histórico-dialético ou pela dialética histórica como preferia Martín-Baró (Martín-Baró, 1998).

Ao explicar a abordagem marxista da História, como a responsável pela compreensão de que a história é fruto da produção humana no interior das forças materiais de produção ao longo das contradições que as vinculam e movimentam, Hobsbawn (2013), demonstra o seu valor e o seu risco. Isto porque, compreender que as contradições não podem ser definidas como disfuncionais (a menos que a estabilidade e a permanência sejam consideradas como a norma e a mudança a exceção) e operar com a sua consequente lógica dialética requer não escorregar pela tentação de que, conforme o gosto ou a ocasião, a mudança ou a estabilidade sejam manipuladas como necessárias ou dispensáveis. Por isso, dizemos que a crítica só existe na prática e que a denúncia sem ação é falácia. Assim, explicitamos a Psicologia Crítica à qual nos referimos: a práxis. Resta-nos agora estabelecer como ela será incorporada aos limites deste trabalho.

A nossa escolha pessoal e profissional é a Psicologia Escolar e, por isso, dentro dela, pretendemos conduzir uma aproximação entre o conceito de situação-limite, elaborado no interior da Psicologia Social da Libertação e a Teoria construída por Vigotski, especialmente no que concerne às suas ideias que envolvem o processo de desenvolvimento humano. Isto porque nos interessa, especialmente, refletir sobre como se dão os processos de desenvolvimento no contexto da escola e sobre como o psicólogo pode atuar neste contexto por meio de uma perspectiva crítica.

Obviamente que esta aproximação não visa o detalhamento exaustivo da teoria construída pelos dois autores, mas, justifica-se mediante o nosso entendimento de que ela seja capaz de nos instrumentalizar para o alcance dos nossos objetivos. Assim entendemos por considerar que se por um lado, a categoria situação-limite, oriunda da Psicologia Social da Libertação nos permite pensar sobre a materialidade dos limites que envolvem o desenvolvimento humano; por outro, a teoria de Vigotski ressalta a

singularidade do sujeito que se desenvolve tendo como fonte estes limites na sua condição material, concreta e objetiva.

Assim, reiteramos a necessidade de que as situações-limite sejam desveladas por meio da sua implicação com os processos de desenvolvimento do sujeito. Enfatizar estas situações ao longo do processo de desenvolvimento é fundamental para compreender suas singularidades e universalidades a partir da perspectiva materialista. Por isso, o item seguinte, pretende abordar as características da sociedade que envolve os sujeitos em sua especificidade estrutural, econômica e cultural.

1.2) A Vida no Capitalismo

Como forma de sociabilidade instituída ao longo de um processo de transformação econômica, o capitalismo se funda sobre a base da propriedade privada e se mantém sobre a divisão de classes, ou seja, sobre a divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que não os possuem. A classe detentora dos bens, por sua vez, subjuga a outra que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, instituindo, então, a exploração do homem pelo homem, cuja consequência mais imediata (apesar de nem sempre tão evidente) é um grande lastro de desigualdade social (Tonet, 2007).

Segundo acentua Tonet (2007), a ordem do capital surgiu, em princípio, como resultado de um movimento que suplantou as diferenças sociais impostas pela instituição feudal. Mas, ao promover o impulso das forças produtivas, da ciência e da tecnologia que deveriam, em tese, estabelecer a justiça e igualdade, ela elevou a humanidade a um novo patamar de existência: a produção de riqueza a um nível nunca antes visto, ofereceu as condições necessárias para o desenvolvimento de recursos igualmente sofisticados de exploração. E esta riqueza só poderia ser mantida se a grande maioria da população estivesse impedida de acessá-la. A pretensa evolução gerava (e gera) a decadência e a degradação da vida humana.

Assim, estava instituída uma nova forma de sociabilidade, cujo conteúdo das relações revelava o peso das exigências da produção e das consequências da exploração. Quais seriam as peculiaridades deste novo sujeito social? Compreende-lo a partir da sua

inserção nesta nova configuração desvendaria importantes implicações pessoais, sociais e culturais. Lessa e Tonet (2004) nos esclarecem que aí reside o valor da ontologia inaugurada por Marx: a delimitação de que não existe uma essência humana independente da história e de que os homens se desenvolvem por meio do que constroem a cada momento, imersos no espaço em que vivem e na cultura que os envolvem. Nas palavras de Lessa e Tonet (2004):

“Para Marx, não haveria uma essência humana independente da história. Os homens são o que eles se fazem a cada momento histórico. A reprodução da sociedade burguesa produz individualidades essencialmente burguesas. Contudo, reconhecer este fato não significa afirmar que a essência mesquinha do homem burguês seja a essência imutável da humanidade.” (p. 7).

Tuleski (2004), a partir de uma análise histórica, explica que a Psicologia, como profissão emergente deste conjunto complexo e como ciência gestada no bojo desta sociabilidade também refletiu os desígnios e serviu aos propósitos do capital. Seu saber foi estruturado como uma das ferramentas necessárias para a manutenção do abismo entre os indivíduos e a sociedade que os abrigava. Os sujeitos humanos deveriam ser adaptados à nova ordem por meio de uma ciência que lhes explicasse o sentido de suas existências. A sociedade se desenvolvia e eles deveriam contribuir para que recebessem de volta os benefícios do seu trabalho. Se não fossem capazes, deveriam, então, ser avaliados para que o defeito, descoberto, pudesse ser sanado.

Para que isso acontecesse, o homem precisava ser descrito, medido e explicado. Nesse sentido, no interior da Psicologia, uma série de estudos e investigações foi empreendida com a intenção de elucidar as expressões, percepções, sensações e comportamentos humanos. Em sua essência, elas se diferenciavam por suas leis e princípios fundamentais que serviam à acumulação deste conhecimento explicativo, mas com relação ao conteúdo, elas expressavam a cisão objetividade/subjetividade, interno/externo, normal/patológico. Os talentos seriam individuais e a todos estariam asseguradas as mesmas chances, ao passo que as características individuais garantiriam o sucesso ou o fracasso como aspectos, igualmente, individuais (Tuleski, 2004).

Para entender a complexidade deste tema, devemos recuperar a complexidade da própria história da regulamentação da Psicologia no Brasil, ou seja, devemos retomar, ainda que brevemente, a história da história. A literatura que aborda esta temática acentua que a Psicologia, como um campo de conhecimento relativamente recente e que cresceu rapidamente, desenvolveu-se baseada nos pressupostos das ciências naturais, apoiada no advento do positivismo e, portanto, fundamentada em um modelo

medicalizado e assistencialista (Pereira & Pereira Neto, 2003; Antunes, 2008, Barbosa, 2011).

Em seus trabalhos estes autores explicam que nos primórdios do seu surgimento, no final do século XIX, a Psicologia não era uma prática definida ou regulamentada. A sua estruturação era ainda incipiente e o que havia era apenas um interesse, pouco ou nada consistente, sobre alguns temas ou questões psicológicas. A gênese da institucionalização da profissão só aconteceu em 1946, a sua organização em estabelecimento de nível superior em 1957 e, finalmente, a sua regulamentação aconteceu em 1962, com o estabelecimento do currículo mínimo e a duração do curso universitário. A partir daí, a Psicologia adquiriu reconhecimento próprio, mas, ainda estava atrelada às áreas da medicina e da educação e arregimentada dentro de uma esfera privada.

No caso da relação que levou a Psicologia até a Escola, o caminho percorrido não foi diferente e, ao contrário, até serviu para sustentar e fortalecer a situação tal como ela estava. Conforme sinaliza Patto (1993), a Psicologia ocupou seu espaço na escola proclamando seu poder para descobrir quais seriam as razões do “não aprendizado” e, assim, ela respondia à sua própria questão afirmando que para aprender “a criança deveria se adaptar”. Já em um trabalho mais recente, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre a produção do chamado fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, a partir de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil no período de 1991 a 2002. Suas conclusões revelaram que o “não aprender”, era entendido como problema essencialmente psíquico ou meramente pedagógico.

Assim, seja dentro ou fora da escola, esta conjuntura conferiu à Psicologia um caráter eminentemente clínico, em cujo âmbito foram criados espaços privados, nos quais, supostamente, reinaria o controle, o atendimento individual e especializado, a certeza da resolução de problemas e da cura para dores e aflições. Dessa forma, as questões sociais eram desconsideradas, como se não refletissem uma materialidade específica ou como se não incorporassem uma diversidade de relações e saberes. Logo, não podemos negar que desde o período do seu surgimento, passando pela época da sua regulamentação, o fazer psicológico esteve (e em alguma medida ainda está)

impregnado por um viés ideológico que o identifica como a ciência da cura (Patto, 1984; 1993; 2009).

Todavia, o reconhecimento desta conjuntura significa, justamente, a possibilidade do seu combate. Por isso, segundo reitera Martín-Baró (1986/1998), a crítica deve partir de dentro da Psicologia, ou seja, ela deve libertar-se de suas próprias amarras antes de dedicar-se à promoção da libertação. À Psicologia cabe o rechaço da falsa assepsia e da suposta neutralidade e a construção de um arcabouço que contribua significativamente para dar resposta aos problemas cruciais da nossa realidade, às questões reais e concretas que afetam e oprimem as maiorias populares. A Psicologia que tem desvelado as características do seu surgimento e se reconstruído em oposição a esta hegemonia, é aquela fundamentada nos princípios marxianos, cuja posição a delimita como Crítica (Vigotski, 1927/1991; Silveira, 1989; Tolman, 1989; Martín-Baró, 1986/1998; Elhammoumi, 2009).

Historicamente, esta posição tem sido constituída ao longo da interface entre a Psicologia e a Educação e a razão para isto não é mera coincidência. Ao priorizar os espaços educativos e comunitários como lócus de atuação, a Psicologia Escolar/Educacional tem percorrido o caminho contrário, imersa no cotidiano, valida a teoria na prática e reconstrói a teoria no contato com a prática. A consequência *mediada* é o desvelamento do real para além do aparente (Machado, 2003; Barroco, 2004; Martins, 2006; Tanamachi, 2007; Souza, 2009; Patto, 2009; Guzzo, 2009; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011).

Assim, de acordo com Parker (2007), conseguimos identificar a Psicologia Crítica como aquela que busca e combate o componente da ideologia capitalista presente no discurso da ciência psicológica emergente. Neste sentido, ela rechaça o peso excessivo dedicado pela tradição hegemônica às características individuais, a ênfase sobre os problemas sociais como desajustamentos psicológicos, as práticas coerentes com os seus necessários ajustamentos e a redução das possibilidades de acesso às nuances da realidade opressora que afasta os sujeitos das suas máximas possibilidades de humanização.

A Psicologia Crítica, sobretudo, desvela estas possibilidades e toma a realidade como ponto de partida para a compreensão da constituição dos seres humanos. As relações humanas cotidianas no interior de uma sociedade específica, com

características econômicas singulares são ressaltadas como fonte e não como fator de explicação para os fenômenos psíquicos. Assim, se a Psicologia Crítica resalta as características objetivas que tem constituído a ciência psicológica desde o seu surgimento, ela enfatiza, com a mesma medida, as dimensões subjetivas que emergem das relações dos sujeitos com esta realidade.

Esta Psicologia sustenta a tarefa de não confundir objetividade com objetivismo e de explicitar que a preocupação com os sujeitos humanos é central dentro do materialismo. Neste sentido, resgatamos as reflexões de Sève (1989) que, ao se referir como um “apaixonado pela Psicologia” esperava que ela fizesse ciência “a partir do próprio conteúdo da existência, a fim de contribuir para sua revolução” (p. 151). Mas, ao contrário, “ela ignorava tudo dos problemas da vida para mergulhar na mania classificatória quando pretendia ocupar-se da personalidade” (p. 151). E se assim a psicanálise parecia “bem mais voltada para a existência concreta” (p. 151) ela ainda não se detinha sobre a complexidade da vida humana concreta. Por isso, ele enfatizava “o misto de lucidez global e de paixão transformadora em relação à vida real que diferenciava a cultura marxista de qualquer outra” (p. 151).

Assim é que anunciamos os princípios da ontologia marxista como a fonte da Psicologia Crítica que também assumimos como estrutura e dinâmica do nosso trabalho. É a partir dela que pretendemos percorrer a trajetória desta pesquisa. Como primeiro passo, o item seguinte se encarrega de discutir o desenvolvimento humano sob a ótica da perspectiva crítica. Em seguida, abrimos uma nova discussão que explicita o conceito de situação-limite como categoria construída no interior da Psicologia (Crítica) da Libertação de Ignacio Martín-Baró. Vislumbramos a ideia de situação-limite como a unidade que desvela nossas ações de intervenção e de pesquisa dentro da escola e que, portanto, pode mediar a construção de um modelo de intervenção psicossocial para os espaços educativos. E depois, os últimos dois itens deste capítulo introdutório explicitam uma discussão mais detida sobre a Psicologia Escolar e sobre nossa prática cotidiana dentro da escola.

1.3) Psicologia (Crítica) do Desenvolvimento

Dentre suas elaborações, a produção da Psicologia hegemônica consolidou um conjunto de conhecimentos que versam sobre o desenvolvimento humano. A ciência psicológica, desde seu surgimento, se interessou pelo estudo dos processos que caracterizam o desenvolvimento, seja enfatizando-o como uma sucessão de etapas sobrepostas seja identificando-o com seu conteúdo ou com seu produto. De maneiras distintas, estes conhecimentos forjaram explicações sobre as mudanças físicas e psicológicas que acompanham a criança desde seu nascimento.

No livro *A century of developmental psychology*, produzido pela American Psychological Association (APA) e publicado em 1994, Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler (1994) fazem uma apresentação das teorias sobre desenvolvimento gestadas no interior da ciência psicológica como uma evolução das perspectivas teóricas que, tradicionalmente, se debruçaram sobre o estudo dos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano. Segundo estes autores, tais perspectivas podem ser organizadas em dois grandes grupos: o primeiro se dedicava à investigação dos processos de mudança por meio da compreensão do desenvolvimento emocional, resgatando os aspectos inconscientes do funcionamento social e cognitivo e o segundo guiava o interesse pela detecção de capacidades ou habilidades que distinguissem etapas ou estágios do desenvolvimento.

Deste modo, o conjunto de informações disponibilizado para a sustentação do entendimento sobre o desenvolvimento humano oscilava entre dois pólos: ora a ênfase recaía sobre as bases biológicas do comportamento e visava identificar a relação entre evolução e desenvolvimento (caso do segundo grupo), ora priorizava os aspectos emocionais e inconscientes do psiquismo humano que deveriam evoluir de um estado de total indiferenciação para a incorporação da sociabilidade necessária (como o primeiro grupo) (Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler, 1994). Em ambos os casos, os estudos identificavam padrões normativos de desenvolvimento, ou seja, identificavam o que era esperado e o que não deveria acontecer, delimitando, pois, os consequentes padrões de saúde e de doença, de desenvolvimento saudável ou patológico.

A leitura do volume da APA, no entanto, sinaliza uma questão importante: as teorias do desenvolvimento humano são apresentadas como uma compilação e não atingem uma perspectiva de análise histórica capaz de confrontar as teorias entre si e de compreendê-las a partir da realidade que as produziu. É preciso considerar que esta seja uma produção gestada no berço da sociedade norte-americana, no interior de um contexto econômico e social específico e que, justamente por isso, estava longe de representar todos os estudos produzidos pela psicologia na área do desenvolvimento humano. Assim, se pudemos identificar um viés na organização desta obra organizada no ano de 1994, anos mais tarde, ainda no campo da literatura internacional, vislumbramos a construção de uma ruptura neste sentido.

Em 2008, a psicóloga inglesa Erica Burman, partindo de uma perspectiva histórica, analisa a situação fragmentada e polarizada das produções sobre o desenvolvimento humano e explica que uma variedade restrita de temas estruturava as formas e as funções das produções psicológicas que, hegemonicamente, se responsabilizavam por esta produção. Estes temas abordavam os aspectos biológicos ou emocionais do desenvolvimento sem destacar suas continuidades, aproximações ou relações. A repetição desconexa destes tópicos sinalizava, na visão da autora, não só a restrição, mas também a normatividade das temáticas que a psicologia do desenvolvimento estudava e refletia, em estreita concordância e colaboração com as ciências naturais e com as práticas ditadas por elas.

Assim, Burman (2008) enfatiza que as ideias veiculadas pela psicologia sobre o desenvolvimento estavam sempre centradas na criança. A criança era o foco para o qual os postulados se remetiam. A criança era quem atingia ou não os estágios esperados de desenvolvimento para cada período de idade. A criança era saudável ou doente conforme respondia aos níveis elaborados pela ciência psicológica que a estudava e a avaliava. Quando, minimamente, se afastou da criança, influenciada pelos questionamentos das correntes subjetivistas, a ciência psicológica dedicou-se ao estudo da família e passou a buscar nela as razões para os insucessos ou fracassos das crianças que não atingiam os parâmetros esperados.

Esta autora acentua, ainda, que esta compreensão, sobretudo, fez com que a psicologia vislumbrasse objetos e sujeitos para o campo da pesquisa sobre desenvolvimento. Como ciência que se consolidava, ela deveria explicar os tais

insucessos e fracassos e, para isso, resolveu se dedicar ao desenvolvimento de uma metodologia capaz de explicá-los. Os testes psicológicos serviram, pois, a este fim. A necessidade de avaliar e garantir a explicação científica para os atrasos das crianças que não acessavam as fases *naturais* do desenvolvimento revelava também o cumprimento de uma demanda social e, portanto, ideológica que delegava aos sujeitos e, no máximo às suas famílias, a responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos. Esta posição demonstrava a relação das concepções psicológicas de então com as características do contexto que as envolvia. Para tais concepções, a saúde ou a doença eram processos individuais. Neste caso, os resultados dos testes deveriam descrevê-los e indicar soluções também individuais (Burman, 2008).

No caso do Brasil, algumas iniciativas tem se destacado ao contribuir para a discussão sobre a interface entre as Teorias do Desenvolvimento, a Psicologia e a Educação. (Patto, 1997; Moysés & Collares, 1997; Machado, 2003; Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Facci, Eidt & Tuleski, 2006; Martins, 2006; Tanamachi, 2007; Souza, 2009; Guzzo, 2009; Costa, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Pasqualini, 2010a; Asbahr, 2011; Martins, 2011; Petroni, 2013; Souza & Andrada, 2013). A razão para que assim seja não é mera coincidência. Trata-se de uma discussão pautada na inserção prática, na reflexão contextualizada e na consideração dos espaços em que se dão os processos de desenvolvimento.

Todavia, é preciso considerar também o lastro da Psicologia Soviética na construção de ideias que contestavam a polarização produzida pela ciência psicológica no campo dos estudos sobre desenvolvimento. Esta fonte, inclusive, inspirou e ainda inspira, em alguma medida, muitas das produções brasileiras dedicadas ao estudo sobre desenvolvimento humano no interior da Psicologia. Já em 1927, Vigotski (1927/1991) explicitou a estrutura do seu argumento quando escreveu o texto “*O significado histórico da crise da psicologia*”. Sua articulação sinalizava a fragilidade de uma ciência dedicada à construção de proposições cada vez mais sectárias que, na tentativa de se auto afirmarem, se enfraqueciam irremediavelmente.

Ao abordar a construção das concepções que estavam na base das explicações fragmentadas oferecidas pela Psicologia para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski (1960/2001) discute as teorias associacionistas e subjetivistas como fontes das concepções que compreendem o desenvolvimento ou como uma sucessão de

fases orientadas por eventos biológicos ou como um processo puramente intrapsíquico. Assim, no texto escrito em 1927 e naqueles que se desenvolveram depois, Vigotski revela a construção de um projeto político e científico, com o anúncio de uma proposta que emerge da sociedade soviética, demonstra sua origem materialista e, segundo nosso entendimento, prenuncia a possibilidade da Psicologia Crítica.

Dizemos deste modo porque sabemos que o próprio Vigotski não denominou a sua produção teórica, definindo-a como uma abordagem ou característica específica. O que observamos, sim, e de modo contundente, ao longo dos seus textos, é uma coerência epistemológica e metodológica, capaz de explicitar seus esforços de romper com as amarras que detinham a psicologia com uma ciência polarizada ante a definição de seus objetos de estudo e de seus métodos de investigação. Neste sentido, ao confrontarmos a teoria de Vigotski com a literatura que tem sintetizado elementos para delimitação da concepção que se constitui como crítica no campo da psicologia (Parker, 2007b), a identificamos como um marco histórico representativo desta posição.

A referência ao fundamento materialista perpassa os escritos de Vigotski e indica a direção do seu projeto ao buscar uma concepção filosófica que possibilitasse à Psicologia compreender o sujeito como ser ativo ao longo do seu processo de desenvolvimento histórico e social. Sua análise não sobrepuja o valor de outras concepções e de suas conseqüentes explicações teóricas sobre a questão social, mas revela a distinção fundamental que existe entre considerar o espaço social como meio cuja influência está colocada sobre o indivíduo e considerá-lo como fonte do desenvolvimento a partir da análise da relação que o envolve com o sujeito essencialmente.

Na busca pela construção de uma Psicologia que estudasse o sujeito na sua totalidade sem fragmentá-lo em aspectos diversos, Vigotski (1932/2006) se propõe a estudar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomando-as como a possibilidade de desvelar um sistema complexo envolvido pelo substrato biológico e pelos processos psicológicos. Por isso, as crianças e o entorno social que envolve o seu desenvolvimento constituíram-se como fonte de muitos dos estudos e pesquisas empreendidos por ele. O resultado é um trabalho que inaugura uma nova concepção para o entendimento e explicação do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva integral, histórica, cultural e dialeticamente organizada.

Neste sentido, o trabalho de Vigotski (1988/2006) ainda contribui para elucidar a importância da relação entre o desenvolvimento do sujeito e o processo educativo. Ele

destaca que o ensino é fonte de desenvolvimento e “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais” (p.115). Daí, depreendemos que o valor do ato de ensinar envolve a compreensão das leis que regem o sistema de desenvolvimento. É o ato de ensinar como intervenção consciente que viabiliza a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança. É na relação com o adulto que a criança assimila os objetos da cultura e constrói os motivos que orientam a sua própria atividade. O ensino é, pois, fonte de desenvolvimento e possibilidade de emancipação social e psíquica (Vigotski, 1988/2006).

A partir da teoria histórico-cultural explicitada na construção do seu trabalho, Vigotski (1932/2006) resgata e discute as concepções usualmente utilizadas pela Psicologia para explicar o desenvolvimento humano. No texto “*O Problema da Idade*” de 1932, ele problematiza a questão referente à periodização das idades no desenvolvimento infantil a partir do questionamento às posições vigentes no campo da Psicologia que, ora associavam o processo de desenvolvimento ao florescimento de capacidades inatas, ora o identificava com as suas supostas fases, discriminadas pelo surgimento de seus produtos ou novas formações biológicas. A partir desta síntese, Vigotski (1932/2006) sugere que o estudo sobre o processo de desenvolvimento deve partir de suas leis internas e não de seus sintomas, atributos ou características externas.

Segundo a elaboração de Vigotski (1932/2006), o processo de desenvolvimento acontece ao longo dos chamados períodos de idade. Cada período constitui um todo único, cujas leis internas regem a constituição de sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Chama-se de estrutura às formações globais e qualitativamente novas que surgem em cada período de idade por meio de transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez ao longo do processo (como a aquisição da fala por exemplo). A dinâmica por sua vez é entendida como o movimento do processo, como orientadora da relação entre as unidades estruturais. Ela é o conjunto de leis que norteia o funcionamento das estruturas como um sistema integrado. A dinâmica se refere, pois, às relações que se estabelecem entre a nova formação e aquelas formações que já existiam anteriormente (como, por exemplo, a fala se relaciona com a percepção). Assim, estrutura e dinâmica compõem um processo, uma totalidade única e coesa que explicita e mobiliza o processo de desenvolvimento.

Isto significa que ao longo dos períodos de idade, o processo de desenvolvimento segue um curso lento, de transformações moleculares na sua relação com o meio, até que o acúmulo destas transformações microscópicas atinge um limite máximo que culminam na formação de uma estrutura qualitativamente nova. Esta estrutura inaugura uma crise na medida em que altera a possibilidade da relação já estabelecida entre a criança e o meio: “desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquire em ocasiones, carácter de catástrofe” (Vigotski, 1932/2006, p. 256).

Segundo deprendemos das elaborações de Vigotski (1932/2006), a *crise* é a própria tensão entre o social e o pessoal, é o encontro entre o objetivo e a produção de subjetivações, é o momento em que este movimento de natureza dialética modifica a estrutura da personalidade do sujeito e, assim, altera, reorganiza e delimita novas possibilidades para o curso do desenvolvimento. Assim, Vigotski (1932/2006) explica que a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento provoca a necessidade da crise e questiona a aceção negativa associada, usualmente, à ideia de crise no âmbito da ciência psicológica:

“Como cualquier vida es al mismo tempo extinción, así también el desarrollo infantil, que es una de las formas complexas de la vida, contiene forzosamente procesos de reducción y de extinción (...) El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos” (p. 259).

Deste modo, ao postular o caráter social do desenvolvimento, Vigotski (1932/2006) acentua a importância das relações cotidianas entre a criança e o meio. Mas, ao sinalizar que não compreende o meio como fator ou dimensão externa que influencia ou condiciona o desenvolvimento do sujeito, ele se detém sobre o *conteúdo* destas relações e não sobre *o* indivíduo ou *a* circunstância. Segundo ele, a relação da criança com o meio modifica-se a cada período do desenvolvimento de modo único, peculiar e específico. A esta relação, Vigotski (1932/2006) chama de *situação social de desenvolvimento*.

Ao longo do processo de desenvolvimento, situações sociais de desenvolvimento expressam a síntese da relação entre a criança e o meio. A constituição das novas estruturas e a sua dinâmica decorrente constituem crises, ou seja, a tensão que mobiliza o avanço do processo. Nesse sentido, a cada período de idade, novas situações sociais

de desenvolvimento surgem. Ao explicar os nexos que relacionam a dinâmica da idade escolar, Vigotski (1933/2006) acentua que neste período surge a estrutura da vivência, ou seja, “la relación interior del niño como ser humano, com uno u outro momento de la realidad” (p. 383).

Assim, Vigotski (1933/2006) explica a vivência como o conteúdo da relação entre o sujeito e o meio e, portanto, como a essência da sua personalidade. A vivência é, pois, a unidade da consciência. Nas suas palavras:

“El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realiza através de la vivencia y la actividad del propio niño, las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño.” (p.383).

Nesse sentido, podemos dizer que vivências são promovidas no interior de situações de desenvolvimento e que, por sua vez, as vivências reconfiguram as situações sociais de desenvolvimento. A vivência é, portanto, a especificidade da relação da criança com o meio. Na vivência, a criança e o meio estão integradas de modo indivisível. Assim, conclui-se que “la esencia de toda crisis reside em la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento que determina la relación del niño con el medio” (Vigotski, 1933/2006 p. 385).

Segundo propõe Vigotski (2010), entre o meio e o desenvolvimento da criança existem certas relações que são inerentes, somente, ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Cada sujeito, na sua singularidade, assimila o conteúdo do desenvolvimento do gênero humano. As universalidades históricas estão contidas nas singularidades específicas. O meio, como uma situação concreta, está sempre representado em dada vivência e a vivência, por sua vez, delimita como a criança interage com o meio. Neste sentido, a vivência constitui a tomada de consciência do sujeito sobre si e sobre o meio.

Souza e Andrada (2013), ao refletirem sobre o conceito de vivência no âmbito do processo de desenvolvimento tal como o concebe Vigotski, explicam que por meio da vivência a criança constrói sentidos para a sua própria vida. Suas ações passam a ser mediadas por estes sentidos e outras vivências são recriadas. Assim, as autoras

ressaltam que a vivência revela a relação entre a personalidade da criança e o meio. Daí, compreendemos que a reconfiguração das vivências constitui novas tensões que, por sua vez, podem resultar na produção de novos sentidos. Este movimento é, pois, o próprio desenvolvimento.

As vivências representam, então, o processo de subjetivação do conteúdo objetivo das relações sociais. Nesse sentido, é que elas são suscitadas por uma situação social, a chamada situação social de desenvolvimento. Assim, o conteúdo das vivências se modifica conforme a situação social de desenvolvimento se altera (Souza & Andrada, 2013). Ora, se as subjetivações constituem a singularidade do sujeito e seus sentidos próprios, únicos e específicos, devemos considerar que as vivências por elas mesmas não podem ser acessadas. No entanto, podemos acessar as situações sociais objetivas que atuam para a construção destas subjetivações. À luz da lógica dialética, a situação objetiva contém dimensões da subjetividade.

No seu livro *The Psychology of Experiencing*, Fyodor Vasilyuk (1991), apresenta a vivência como uma categoria operativa, abstratamente posta no interior da Psicologia Histórico-Cultural e propõe a sua investigação na relação com a Teoria da Atividade. Nesse sentido abstrato, reflexivo, ele define a vivência como o desafio contra a impossibilidade da vida e diz que se, hipoteticamente, nós pudéssemos isolar e descrever as leis e princípios de cada forma da vida, estas leis determinariam que a vida acontece em momentos extremos. A vivência seria este momento extremo.

Desta elaboração, o autor acentua que a vida é o campo da Psicologia e a atividade (a ação humana) é a unidade da substância da vida. As atividades são orientadas por motivos manifestos em objetos, materiais ou ideais (Vasilyuk, 1991). Esta síntese, complexa, ainda abstrata, e que alcança mais do que podemos abordar aqui, explicita relação entre a atividade humana que conduz a vida, os motivos expressos nos objetos que a orientam, as estruturas que ela produz, as crises que se instauram nas tensões com as suas dinâmicas e as situações sociais de desenvolvimento que se constituem e podem promover vivências, como situações extremas, situações-limite.

Esta compreensão de Vasilyuk (1991) subsidiou a discussão de outros autores que insistiram na explicação da vivência como uma experiência viva. Daí, entende-se, conforme explica Blunden (2014), que o conteúdo da vivência é o que constitui a ação

ativa do sujeito ou dos sujeitos no sentido da superação da crise. Esta superação, certamente decorrente da lógica dialética, significa incorporação e transformação. A vivência que constitui ação, assim, é a substância da subjetividade objetivada na vida material externa.

E onde estão as situações extremas e suas vivências se não as próprias relações cotidianas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças? O percurso teórico que percorremos até aqui nos leva a postular que uma situação social de desenvolvimento é composta por outras situações e que algumas delas constituem-se como situações-limite. Se, por sua vez, as situações-limite, tal como nós a definimos, são aquelas que, aparentemente, impedem o processo de desenvolvimento no contexto da escola, ao identificá-las podemos refletir sobre suas implicações, nexos ou conexões possíveis.

Dessa forma, ao nos determos sobre as situações-limite acessaremos dimensões da situação social que a contém e, possivelmente, das subjetivações que elas produzem no sujeito. Com o recurso do método que tomamos podemos também postular que as situações-limite são as manifestações singulares das condições particularizadas na instituição educacional e universalizadas nas políticas brasileiras de educação. Por isso, reiteramos nossa compreensão das situações-limite como unidades que nos permitem conhecer como se dá o impacto da conjuntura e das circunstâncias no âmbito do desenvolvimento.

Ao analisar as situações-limite podemos, então, considerar o sujeito a partir da sua inserção no meio sem, no entanto, limitar suas possibilidades de desenvolvimento às suas características. Enfatizamos o desenvolvimento da criança, mas não negligenciamos que enquanto ela se desenvolve o outro também se desenvolve. O poder de ruptura com o que oprime, subjuga ou detém não está nem só no meio nem só no sujeito. E, se quisermos pensar e agir sobre estas possibilidades de dentro da Psicologia, a concepção crítica que mobilizamos deverá atentar-se para esta relação, evitando o risco de reproduzir sua polarização.

Além disso, nos permitimos, com o recurso deste contraponto, mais uma reflexão a partir das ideias de Vigotski: se entendemos a crise como promotora do desenvolvimento a partir da tensão que ocorre entre as características do meio e as demandas do sujeito; a situação-limite pode, segundo nossas proposições, ser entendida como promotora de modificação na situação social de desenvolvimento. Assim, ao

identificarmos uma situação-limite podemos alterar a situação mais ampla que a contém no sentido da promoção do desenvolvimento ou da elaboração de estratégias de prevenção. Daí, também decorrem implicações metodológicas importantes para o planejamento das atividades de ensino propostas pelo professor, para a elaboração do projeto político pedagógico e para o estabelecimento do contato entre a escola e os demais espaços de desenvolvimento como a família ou os serviços da rede relacionados à saúde e à assistência.

Neste sentido, Souza e Andrada (2013) acentuam:

‘É, pois, por intermédio da vivência, promovida e vivida na situação social de desenvolvimento, que o sujeito pode aceder a novos modos de funcionar, pela transformação de dadas funções psicológicas superiores que, por sua vez, promovem a transformação de todo o sistema psicológico. Uma realidade social se transforma e se engendra a outras, possibilitando ações que promovem a conscientização do sujeito por meio da reelaboração de sentidos e significados, transformando-se a si e ao contexto ao seu redor.’(p. 22 3 23)

Obviamente que este caminho que temos percorrido na direção de uma elaboração teórica disparada pela categoria situação-limite não pretende empreender uma análise exaustiva dos conceitos que constituem a teoria de Vigotski. Todavia, não podemos refutar a sua importância para o nosso processo de construção desta pesquisa na busca pela delimitação das situações-limite e na reflexão sobre os processos de desenvolvimento da criança no contexto da escola. Neste sentido, temos acordo com Veresov (2010) que considera a importância das ideias de Vigotski para aqueles que se envolvem com o estudo dos processos de desenvolvimento humano desde suas ‘sementes’ até seus ‘frutos’. Assim, se os nossos objetivos envolvem a identificação de situações que se constituem como limites para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, devemos persegui-los em conjunto com uma teoria do desenvolvimento e com os fundamentos da Psicologia Escolar como área de produção e aplicação de conhecimentos.

1.4) Situação-limite: introdução a partir das produções de Ignacio Martín-Baró.

Ignacio Martín-Baró foi um psicólogo social e jesuíta espanhol que participou ativamente da longa guerra civil que atingiu El Salvador durante 12 anos. Por meio de sua formação teológica, filosófica, política e psicológica, ele experimentou a realidade e desenvolveu um valoroso estudo sobre as contradições sociais, o contexto da guerra, seus condicionamentos históricos, estrutura política e a contraposição de suas consequências objetivas e subjetivas para a constituição do psiquismo humano. Nos anos 1970, instalou-se definitivamente em San Salvador e consolidou seu trabalho como professor, pesquisador e ativista na Universidade José Simeon Cañas, até o dia do seu assassinato em 16 de novembro de 1989. (Ibáñez, 1998).

Ao escrever este trabalho, 25 anos depois da sua morte, acentuamos que a chegada de Martín-Baró à América Latina e a sua permanência em El Salvador possibilitaram a construção de uma reflexão crítica sobre as condições econômicas e sociais que envolveram (e envolvem) a vida dos povos latinos e, mais ainda, sobre o papel da psicologia como profissão e ciência diante desta conjuntura. A riqueza desta produção, então denominada *Psicologia Social da Libertação*, delimitou um campo de produção teórica sobre as condições concretas de vida que se relacionam com os processos de desenvolvimento humano. (Dobles, 2009; Montero, 2009 e Lacerda Júnior & Guzzo, 2009).

Ao fazer esta breve introdução, consideramos que a despeito da riqueza evidente, fuge ao escopo deste trabalho apresentar a biografia detalhada de Martín-Baró, inclusive porque outras produções já se dedicaram a esta tarefa com louvor¹⁵. No entanto, é nosso dever refletir sobre as condições históricas que nutriram a construção e o objetivo de sua teoria. Para isso, recorreremos também à dissertação de Pereira (2013) que, por meio de uma pesquisa histórica buscou apreender o projeto ético-político da Psicologia Social da Libertação na obra textual de Martín-Baró.

Neste trabalho, o autor desvenda a íntima relação de Martín-Baró com a realidade de opressão, desigualdade e injustiça do povo latinoamericano. Deste lugar, a sua ação profissional e produção científica acentua a grande diferença que existe entre *ir*

¹⁵ Ver: Ibáñez, L. C. (1998). *Compromiso y Ciencia Social: El ejemplo de Ignacio Martín-Baró*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidad Autónoma de Madrid. Acesso pelo site: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/testo.html>

à ciência desde a realidade e ir à realidade desde a ciência. Atento à responsabilidade histórica, Pereira (2013) revela o percurso teórico de Martín-Baró, ou Nacho, como ele era conhecido, desde os apontamentos existencialistas dos seus primeiros textos, passando por sua reflexão sobre a psicanálise, até a discussão da matriz marxiana nos seus últimos textos. Ao longo desta trajetória, o compromisso com a Teologia da Libertação foi o princípio que o conduziu desde a realidade para a ciência.

Quanto à importância deste compromisso, Pereira (2013) elucida a relação entre a posição da Igreja, a condução da política e a produção de conhecimento no contexto da história da colonização dos países latinos. Desta perspectiva, a semente da Teologia da Libertação¹⁶ é considerada como ação cristã em resposta à compreensão da análise marxista da sociedade: Igreja no mundo e não Igreja para o mundo. A compreensão desta conjuntura é importante para contextualizar a proposta de Martín-Baró: a libertação como práxis, a realidade como fonte e a ação como método.

Ao discutir a teoria a partir da prática, Nacho anunciou os embates da produção e disponibilização do conhecimento no interior da sociedade de classes e preservou o princípio ético do quefazer que defenda os interesses e os direitos dos oprimidos e explorados. Segundo suas próprias palavras (1987/1998):

“El problema, en mi opinión, es más de orden epistemológico que conceptual, más metodológico que teórico. Lo que fallan no son tanto los conceptos en sí de la Psicología cuanto el momento dialéctico de su vinculación; lo que termina por distorsionar la visión de la realidad no es tanto la teoría que se aplica cuanto el objeto al que se pretende aplicarla. Por ello mi propuesta estriba en una inversión marxiana del proceso: que no sean los conceptos los que convoquen a la realidad, sino la realidad la que busque a los conceptos; que no sean las teorías las que definan los problemas de nuestra situación, sino que sean esos problemas los que reclamen y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (p. 314).

¹⁶ Não nos aprofundaremos sobre a questão da relação entre Igreja, política e colonização. Tampouco, nos aprofundaremos sobre Teologia e Teologia da Libertação. A despeito da importância destas questões para a historicização do que propomos, uma discussão aprofundada foge ao nosso escopo. No entanto, caso o leitor queira dedicar-se ao tema, indicamos a seguinte bibliografia: Catão, F. (1984). *O que é Teologia da Libertação*. São Paulo: Nova Cultural Brasiliense e Löwy, M. (1991). *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez.

Assim, concluímos que conjunto de princípios que constituiu a Psicologia Social da Libertação enfatizou a análise histórica como ferramenta da psicologia, necessária para a compreensão da relação indivíduo e sociedade, para a análise das formas de organização dos grupos e dos conflitos existentes, especialmente, no âmbito das complexas e, por vezes injustas, relações econômicas, políticas e sociais. A ideia de libertação, decorrente desta formulação, pode ser entendida como condição e como fim, como objeto e como objetivo, que visa a busca pela superação destas condições sociais opressivas e luta pelo estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e emancipadas (Martín-Baró, 1986/1998).

Nesse sentido, é inquestionável que a *Psicologia Social da Libertação* foi concebida por Ignacio Martín-Baró como um projeto teórico e político. Seu conteúdo prevê a libertação da própria psicologia como condição para a construção de um corpo teórico que, por meio da prática, contribua de forma significativa para o entendimento das demandas da realidade. Por isso, sua vida e a obra nos questionam sobre a origem e a função das práticas psicológicas. A sua inserção no cotidiano da guerra, o faz estabelecer a proposta de desvelar o sofrimento humano, combater a opressão física e política dos povos e tentar entender a relação íntima que existe entre a materialidade das condições objetivas e o desenvolvimento da subjetividade humana (Martín-Baró, 1986/1998, 1990 a,b, 1996).

Logo, o arcabouço teórico construído por Ignacio Martín-Baró forneceu as bases para uma compreensão mais ampla das diversas dimensões que contribuem para o desenvolvimento humano, como um processo intrinsecamente social. Os seus pressupostos lançaram luz sobre a ciência psicológica e sobre seus métodos de ação e intervenção. E, dessa forma, a Psicologia Social da Libertação convergiu na direção das posturas críticas, que buscavam se colocar ao lado dos sujeitos nas suas condições concretas de vida e não apartado delas, que se opunham às práticas fragmentadoras da psicologia que, hegemonicamente, organizava seus recursos de diagnóstico e tratamento do indivíduo que não se adaptava à sociedade (Martín-Baró, 1990 a,b).

Sabemos que a base da organização da Psicologia Social no Brasil constitui-se de teorias e práticas importadas da Europa e Estados Unidos. Do mesmo modo, sabemos da crítica que tem sido feita por algumas vertentes da Psicologia Social latino-americana à aplicação descabida e irrefletida destas concepções à nossa realidade. Se esta

crítica anuncia o rompimento com esta posição ao propor que tomemos nossa história¹⁷ de produção como fonte da nossa teoria e da nossa práxis, a vida e obra de Martín-Baró revelam um compromisso ético-político cuja referência nos permite a compreensão e a organização da ação nesta realidade (Lane, 1996; Freitas, 1996; Montero, 2004; Dussel, 2007).

O conceito de libertação anunciado na sua obra vivifica-se na sua prática não como uma acepção metafísica, mas como prática cotidiana necessária. Cunhado a partir da Teologia ele significa ação na realidade. Se a Teologia delimita uma escolha, a prática reconstrói uma teoria alinhada aos princípios marxistas. A aproximação construída por Martín-Baró entre Teologia e Psicologia expressam o cerne da práxis, porque, para ele, a ciência psicológica e sua ação cotidiana constituíam uma unidade teórico-prática. Assim, ele se opunha aos preceitos da Psicologia Social hegemônica, propondo: movimento dialético de apreensão da realidade, clareza do papel da Psicologia na ordem capitalista e ênfase sobre a ação pessoal e psicológica sobre a mudança da realidade (Ibáñez, 1998).

O conteúdo da sua obra revela como ele materializou a ação crítica que clamava para a psicologia. Ele discutiu em espaços cotidianos e científicos a organização dos movimentos populares envolvidos com os conflitos na América Latina; construiu um Instituto de Opinião Pública (IUDOP) dedicado à condução de pesquisas que, efetivamente, transmitissem a voz do povo e revelassem a distribuição da renda no interior das classes sociais; problematizou os resultados destas pesquisas nos cenários políticos, religiosos e acadêmicos; discutiu estes temas com os membros dos grupos do exército e dos insurgentes; visitou universidades dentro e fora do país denunciando os crimes e os motivos da guerra (Ibáñez, 1998).

Por isso dizemos que o trabalho construído por Martín-Baró (1990 a,b, 1996) toma forma e se evidencia a partir da sua vivência da situação de guerra. Desta prática viva, por meio do que ele chamou de realismo-crítico e dialética-histórica, a Psicologia Social da Libertação construiu conceitos coerentes com a nossa realidade. Fundados na prática e destinados à prática, estes conceitos exigem que reflitamos sobre a sua

¹⁷ Nossa concepção de história não, como esclarece Hobsbawn (2010), a 'história em si'. Falamos da história do processo real da produção, das relações entre trabalho e natureza e daquelas que surgem a partir delas, inclusive a constituição do psiquismo humano.

potencialidade para a construção da ação psicológica na (nova?) realidade da América Latina, no nosso caso, sobre a realidade brasileira. Retomemos a sua vivência, enquanto refletimos sobre a nossa.

A precariedade das condições de vida e o contato íntimo com a violência e o com o medo o levaram a refletir sobre o desenvolvimento humano como um processo que acontecia circunstanciado por eventos extremos. Neste contexto, a sua atenção volta-se, especialmente, para o desenvolvimento das crianças pequenas e os seus esforços são direcionados para o propósito de entender os movimentos e as imbricações deste processo. Nesse sentido, Martín-Baró (1990 a,b, 1996) apropria-se, a partir das produções de Paulo Freire (1969/2005), do conceito de *situação-limite*.

Sabemos que a sua dedicação à apreensão da realidade salvadorenha para constituição de uma ação consequente não o permitia manter-se exclusivamente dentro do campo da psicologia. Por isso, utilizando-se da matriz marxiana no interior da elaboração da sua teoria psicológica, ele problematiza as ideias de Paulo Freire explicando as situações-limite *como eventos concretos que refletem a relação entre o sujeito e o meio, seus determinantes e possibilidades de mudança* (Martín-Baró, 1990 a,b, 1996).

Da sua perspectiva, a relação entre estes eventos desvela o movimento e o curso do desenvolvimento, cuja fonte está na materialidade da vida cotidiana. Segundo explica Martín-Baró (1990 a, b, 1996), na realidade da guerra, estes eventos envolvem, por exemplo, expressões de pânico, ansiedade e estresse, as quais, longe de identificarem-se à inabilidade ou desajustamento do sujeito, referem-se à iminência da morte, a orfandade, escassez absoluta de alimento e privação de sono. A partir dessa compreensão, o autor discute o trauma como uma situação-limite que se estrutura e se mantém em uma realidade social específica e que, portanto, pode ser reconfigurado ou modificado na medida em que estas estruturas sejam modificadas.

Visivelmente insatisfeito com os recursos produzidos no interior da psicologia hegemônica, originárias de um modelo liberal e positivista, cujas forças sustentavam, inclusive, a guerra que destruía o país que ele escolheu para viver, Martín-Baró (1990 a, b, 1996) questionou a utilidade da ciência psicológica que deveria mitigar o sofrimento humano, mas que, muitas vezes, contribuía com a sua produção e manutenção quando

se dedicava à produção de constructos teóricos que acabavam por aprisionar os sujeitos na irrefutabilidade da doença.

Na busca pelo rompimento com este modelo e decidido a não condenar aqueles sujeitos, principalmente as crianças, ao desenvolvimento de psicopatologias como a ciência psicológica de então apregoava, ele propôs um caminho alternativo para a compreensão do que seria a saúde mental. Para cumprir seus propósitos, ele discutiu as concepções teóricas não hegemônicas que surgiam no âmbito da Psicanálise, da Pedagogia, da Psiquiatria e da Filosofia sob a forma de questionamentos ao modelo vigente.

A partir da interlocução com Paulo Freire, localizamos, no interior da sua obra, a emergência do conceito de situação-limite cuja fonte remonta à compreensão do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Ao explicar que concebe a prática da educação libertadora como possibilidade de promover o desenvolvimento dos ‘homens em situação’ (p. 98), Freire (1969/2005) explicita sua visão intrinsecamente histórica do homem social, ativo e consciente cujo contato dialético com o mundo é circunstanciado por situações-limite, como dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Elas constituem momentos críticos ao longo do processo de desenvolvimento e explicitam singularidades na relação com a totalidade. Para Freire (1969/2005), portanto, as situações-limite são aquelas reveladoras dos atos-limite, isto é, dos atos humanos que carregam sua característica de liberdade, de ser ativo, de ações que transformam a realidade em que se vive. Assim, as situações-limite não são o contorno que esgota as possibilidades, mas, ao contrário, são as margens que as anunciam.

Portanto, o que faz Martín-Baró (1990 b) é desenvolver como categoria psicológica uma ideia que está colocada como categoria sociológica. Na concepção de Martín-Baró (1990 a, b), o conceito de situação-limite demonstra que o desenvolvimento dos sujeitos está circunscrito por limites concretos oriundos da clara e indiscutível distinção de classes no interior da sociedade que se funda sob a égide da exploração de serviços e recursos para sustentar a acumulação de capital. Coerente com sua opção de vida e com a força de quem não dissocia as propostas de atuação profissional da realidade em que elas tomam forma, Martín-Baró (1986/1998, 1990 a, b, 1996) explicitou o seu vínculo com a epistemologia marxista e enfatizou que os limites devem ser reconhecidos e considerados. Todavia, ele os concebeu como processos vivos

e imersos nas relações que as crianças constroem com o mundo ou que o mundo constrói com as crianças e não como fatores externos, determinantes de um desenvolvimento adoecido e fadado ao insucesso. Portanto, o conceito de situação-limite se configura como uma aposta de Martín-Baró nos sujeitos e nos coletivos que os constituem.

O cotidiano da guerra fez com que Martín-Baró (1990 b), compreendesse a confluência de aspectos políticos, psicológicos e ideológicos que envolvem as relações cotidianas das pessoas dentro ou fora de situações extremas. Estes aspectos ou seus efeitos criam padrões que absolutizam os critérios e esquemas interpretativos da realidade política e social e, ainda, exacerbam temores e desconfianças, privando as pessoas do acesso a informações concretas e objetivas. Desse modo, o pensamento de cada indivíduo ou grupo passa a ser guiado por ideias distorcidas que restringem, consideravelmente, a amplitude da realidade objetiva ou subjetiva, objeto da distorção.

Segundo Martín-Baró (1986/1998), a guerra seria, pois, a consequência máxima e materializada de uma conjuntura econômica e social que prevê a exploração e a opressão como imprescindíveis para a sua sobrevivência. Compreender esta característica macroestrutural é, portanto, papel da ciência psicológica. Mas, não afastar esta compreensão dos próprios sujeitos, entendendo-os como participantes ativos e sem reduzi-los a meros receptores de sucessos ou fracassos é a garantia de que ela seja, de fato, uma ciência socialmente comprometida.

Esta concepção adotada por Martín-Baró (1990 b, 1996), denota sua referência a uma concepção específica de homem e de ciência, fundamentada em uma postura crítica (porque contra hegemônica) que reflete a incorporação dos princípios materialistas. A leitura da sua produção, densa e espalhada segundo suas práticas, demonstra sua apropriação do método marxista refletida na discussão que faz das obras de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Fals Borda e Lênin, por exemplo. Sua escrita, tão permeada por sua ação, indica o caminho que ele percorria e nos leva a refletir sobre as circunstâncias do seu assassinato brutal no auge de suas construções teóricas. Sua morte precoce expressa as razões de sua luta e revela que ele perdeu a vida trabalhando por ela. Ao proferir e viver suas escolhas profissionais e pessoais, ele sofreu as consequências e revelou a crueldade do sistema, cujas características ele insistia em combater. Martín-Baró foi assassinado pelas tropas do governo em novembro de 1989

em El Salvador, no auge de uma guerra civil que massacrava os direitos humanos defendidos por ele na sua rotina de trabalho como psicólogo, professor e padre.

Assim, ele esclareceu as posições que assumia e, apesar da morte violenta e precoce, revelou o caminho percorrido e indicou aquele que gostaria de percorrer. Ele enfatizou que a desigualdade das condições materiais da vida, a sobrevivência em um clima de insegurança, o ter que construir a existência sobre as bases da violência, as referências polarizadas e ambíguas, a consciência da falsidade e o temor da própria verdade, acabam por revelar uma anormal normalidade repleta de vínculos enganadores. Assim, ele subverteu os conceitos de saúde e doença psicológica e enfatizou o papel do psicólogo como profissional das relações humanas, apto a mediar o desenvolvimento das crianças sem assumir uma postura fatalista frente às forças estruturais, mas sem deixar de apostar no máximo potencial deste desenvolvimento (Martín-Baró, 1990 b, 1996).

Justamente por isso, o conceito de situação-limite compreende o cerne do trabalho que pretendemos desenvolver. Ele esclarece nosso ponto de partida e deve iluminar os possíveis espaços da chegada. Se, desde as primeiras linhas, anunciamos nossa inserção nos espaços educativos e nossa intenção de compreender e promover os processos de desenvolvimento que acontecem dentro deles, a noção de situação-limite como a concentração de uma posição filosófica e prática, tem se constituído como nossa unidade de trabalho e, a partir de agora, deve constituir-se também como unidade possibilitadora desta pesquisa. Assim, acreditamos que a sua análise à luz de nossas reflexões e práticas cotidianas subsidiará a construção de uma síntese que as explique e, então, possa subsidiar a construção de um modelo de intervenção que oriente a ação dos profissionais na interface Psicologia e Educação.

Todavia, para que isso aconteça é preciso esclarecer as influências que, de algum modo, estão relacionadas com a construção do conceito de situação-limite. Isto porque, ao introduzi-lo, Martín-Baró faz referência aos conceitos de crise e trauma elaborados no interior, principalmente, da Psicanálise. Dessa forma, ele revela sua preocupação com a noção de crise e trauma como expressão de uma fragilidade psicológica, mas enfatiza que não consegue entendê-los fora da trama social que as envolve. Assim, a escolha do termo situação-limite não é mera coincidência e, ao contrário, denota a sua clara posição ontológica, situada na obra de Paulo Freire (1969/2005). Ao incorporar a noção de situação-limite para o interior da *Psicologia Social da Libertação*, Martín-

Baró (1996) a eleva ao status de categoria psicológica e, nesse sentido, descortina as suas possibilidades para o campo dos estudos sobre desenvolvimento.

Nesse sentido, fica claro que o conceito de situação-limite, apresentado por Martín-Baró (1996), corresponde à sua intenção de compreender o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças, por meio das relações materiais que as envolvem. Assim, o trauma só poderia ser entendido a partir de uma perspectiva relacional e por meio de um referencial teórico que não fosse aquele adotado pela psicologia hegemônica. Portanto, mesmo que a sua produção teórica tenha sido precocemente interrompida, a indicação de seus fundamentos ontológicos e epistemológicos estava clara e suficientemente colocada para esclarecer que, para ele, o trauma era entendido como um limite, como um evento cujas possibilidades e consequências só podem ser avaliadas no âmbito das relações que constituem o desenvolvimento do sujeito.

Ao esclarecer o que seria a situação-limite Martín-Baró (1990 b) já anunciava a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo não linear e alertava para o perigo de que a noção de trauma fosse identificada com sua consequência negativa. Portanto, o conceito de situação-limite denota uma posição política clara, cuja produção diferenciada se distancia das concepções que identificam as ideias de crise e trauma¹⁸ com o estabelecimento de doenças e, assim, anuncia uma nova perspectiva para o entendimento dos processos que permeiam o desenvolvimento infantil para além da noção de fatores, ainda amplamente utilizada. Por isso, o item subsequente deve anunciar as relações que temos visualizado para abordar o processo de desenvolvimento a partir da categoria situação-limite.

¹⁸ Sabemos que as noções de crise e trauma foram apropriadas e utilizadas de modos diferentes tanto pela Psiquiatria quanto pela Psicanálise. Não cabe a nós e nem é o escopo deste trabalho promover uma discussão sobre a Psiquiatria ou sobre a Psicanálise, nem, tampouco, debater suas controvérsias e questões internas. Contudo, não podemos desconsiderar que as noções de crise e trauma dispararam as reflexões de Martín-Baró, justamente, porque expressavam a ideia de doença mental como psicopatologia decorrente de uma incapacidade de superação ou ajustamento do indivíduo. Para uma discussão mais ampla sobre as diferenças entre as ideias de crise e trauma no interior da Psicanálise, Antipsiquiatria e Psicologia Social da Libertação, sugerimos a leitura do manuscrito que produzimos: Moreira, A. P. G. & Guzzo, R.S.L. (no prelo). Do trauma psicossocial às situações-limite: a compreensão de Ignacio Martín-Baró. Estudos de Psicologia – Campinas.

1.5) Da situação-limite ao sujeito do desenvolvimento

O caminho percorrido durante a construção da minha dissertação ofereceu para nós as bases do que hoje temos compreendido como a ideia de situação-limite. A partir dos princípios da Psicologia Social da Libertação, seguimos na proposta de acompanhar os processos de desenvolvimento das crianças no contexto da escola pública. Assim, avançamos com um movimento histórico conduzido pelo Grupo de Pesquisa. Em princípio, os passos desse movimento já anunciavam a presença do psicólogo dentro da escola como a práxis possível para ações de intervenção e de pesquisa que indicassem a possibilidade da prevenção psicossocial.

Na sua gênese, o “Voo da Águia” discutia fundamentos teóricos para subsidiar a ação do psicólogo dentro da escola por meio da reflexão sobre as concepções de risco, proteção, vulnerabilidade e resiliência. Esta reflexão caracterizava a interface entre Psicologia e prevenção na literatura nacional e internacional (Thompson, Easterbrooks e Padilla-Walker, 2003; Garmezy, 2000; Masten & Powell, 2003; Blum, McNeely e Nonnemaker, 2002; Rutter, Champion, Quinton, Maughan & Pickles, 2001; Yunes & Szymansky, 2002; Cecconello, 2003; Guzzo & Machado, 2007; Poletto & Koller, 2008.). Naquela ocasião, esta imersão buscava debater as possibilidades da prevenção em Psicologia para além da ideia de fatores de risco e proteção, decorrente da tradição epidemiológica das ciências médicas.

Este movimento de debate avançou historicamente no contraponto com o contato cotidiano que nos vinculava à realidade da escola. Para nós, a discussão sobre prevenção não estava associada às noções da epidemiologia, mas buscava constituir o sentido da prevenção como unidade da intervenção crítica em Psicologia Escolar. Assim, a totalidade escolar é entendida como fonte e não como fator de desenvolvimento. Nesse sentido, nossa ação cotidiana nos aproximou da Psicologia Social da Libertação e seus princípios reconfiguraram nossa prática.

A ideia de situação-limite é, então, tomada desta compreensão como possível categoria mediadora da reflexão sobre a intervenção preventiva para o campo da Psicologia Escolar sem que ela fosse reduzida ou associada à manipulação de fatores cuja presença ou ausência garantiriam a saúde ou a doença psicológica.

O desenrolar da dissertação, por sua vez, expressou a importância desse debate e das suas consequências revelando, efetivamente, que teorias são reconstruídas a partir das contradições desveladas na prática e mediadas pela tensão do pensamento. Assim, ao longo do processo que configurou a emergência do doutorado, temos construído, com o recurso da abstração, uma concepção sobre o que seja uma situação-limite. Esta concepção toma como fonte a elaboração de Ignacio Martín-Baró e agrega as contribuições de Leonardo Boff e L. S. Vigotski para a elaboração de um conceito que materialize o conteúdo da nossa vivência no interior da escola.

No movimento que caracteriza a nossa inserção dentro da escola, temos observado que o psicólogo participa de um conjunto de situações que compõem o processo de desenvolvimento das crianças. Se o psicólogo está dentro da escola, estas situações não surgem como demandas isoladas, apresentadas ao profissional de psicologia. Ao contrário, ele as vivencia no cotidiano. Por isso, tal como nos ensina Martín-Baró (1986/1998), entendemos a importância do seu conteúdo para o processo de subjetivação das crianças.

Estamos atentos à aparência das situações, cuja externalidade parece negativa na medida em que contraria os processos de desenvolvimentos mediados pela escola. Assim, identificamos crianças que não vão à escola, que não participam das atividades propostas pelos professores ou crianças que supostamente estejam expostas à dinâmicas de violência. Mas, interessa-nos mais do que a aparência, interessa-nos compreender as condições e circunstâncias que constituem estas situações no interior das relações construídas no espaço da escola.

Dessa forma, incorporando as contribuições de Boff (2011), podemos entender as situações-limite como momentos críticos, como unidades desveladoras das possibilidades dos processos de desenvolvimento das crianças. A esta consideração agregamos as elaborações de Vigotski (1932/2006) e propomos que as situações-limite, como situações-críticas não sejam entendidas como situações negativas ou indicadoras de problemas ou patologias. Ora, ao compreender situações-limite como unidades que revelam as circunstâncias do desenvolvimento das crianças, o psicólogo pode superar os enganos da aparência e propor ações-limite, isto é, ações que caracterizem o conteúdo da intervenção psicológica, as quais devem ser tomadas como condição para o trabalho do professor e do orientador pedagógico.

Nesse sentido, se retomarmos os escritos de Álvaro Vieira Pinto, em um esforço de, tal como acentua Nunes (2010), deixar de “fazer Filosofia olhando para a Europa e de costas para o nosso continente”, descobriremos o valor de uma obra filosófica produzida no Brasil e nos encontraremos com a fonte do que, a nosso ver, pode fundamentar a construção do conceito de situação-limite como categoria que possibilita a estruturação da atuação preventiva do psicólogo em espaços educativos e comunitários.

No livro *Consciência e Realidade Nacional* escrito em 1960, Vieira Pinto se dedica ao exame das categorias que compõem o entendimento do que seja a consciência crítica das pessoas sobre a realidade do país. Ao discorrer sobre a categoria liberdade, ele nos explica que, quando destituída do caráter metafísico e incorporada à concepção materialista, ela passa a ser entendida com qualidade do ato e não do agente. Este pressuposto considera a liberdade em seu caráter objetivo. Ao agir no mundo, ao agir na relação com outros, o sujeito instaura elementos de contradição que garantem o movimento da história.

De uma perspectiva materialista, entende-se que os atos são determinados por condições econômicas e sociais que regulam a dinâmica da relação. Mas, Vieira Pinto (1960) explica o que chama de dialética da liberdade, uma vez que alterada a dinâmica da relação novas circunstâncias são instaladas. O ato libertador seria, pois, aquele que surge da emergência do limite, das situações-limite. As situações-limite, segundo seu entendimento, são aquelas que oferecem a oportunidade de questionamento e ruptura com o contexto determinado. Uma compreensão simbólica nos levaria, portanto, a considerar a situação-limite como a gota d’água, a perspectiva no front, a possibilidade de alteração da rota.

Assim, tal como são entendidos, atos-limite constroem uma situação-limite e outros atos-limite podem alterá-la, questioná-la, modificá-la. Nas palavras do autor:

“A liberdade não é o jorro gratuito de atos sem determinantes, a partir de um eu absoluto e inescrutável, nem a beatitude interior, o prêmio da boa conduta moral; é a qualidade de determinada ação, e tem de ser medida de um ponto de vista tomado do processo real, do qual aquela ação é parte integrante. Subjetivamente, a liberdade é o apelo à prática desses atos úteis e transformadores (...) mas estes só são tais quando se realizam objetivamente na história.” (p. 281).

Pensar esta elaboração do ponto de vista da Psicologia Escolar nos leva a considerar a constituição de situações-limite ao longo do desenvolvimento das crianças e a refletir sobre quais são ou quais podem ser as ações-limite tomadas pelo psicólogo nesse espaço. Assim, da perspectiva do desenvolvimento, nos aproximamos da teoria construída por Vigotski e pretendemos conduzir as mediações possíveis para o que vislumbramos ser a compreensão dos processos de desenvolvimento na escola a partir de situações-limite. O nosso processo de trabalho, dentro e fora da academia, tem demonstrado nossos esforços de revelar o sujeito do desenvolvimento na escola pública. Partindo do pressuposto de que as dimensões sociais o constituem histórica e culturalmente, buscamos a responsabilidade de refletir sobre a sua singularidade que assim se constitui.

Parece comum dizer que o sujeito se constitui no contexto que o envolve e que a sociedade é composta de sujeitos singulares. Mas, *não* é comum anunciar que sujeito e sociedade se constituem por meio de uma tensão mútua, que mobiliza a transmissão do acúmulo cultural apropriado pelo gênero humano e fomenta a construção de singularidades únicas, de sujeitos ativos, as quais também são, a todo tempo, devolvidas para a sociedade que se reconfigura e se movimenta continuamente.

Assim, conceber situações-limite, significa enfatizar determinadas situações da vida cotidiana, prestando atenção sobre os sentidos que elas produzem para os sujeitos que as vivenciam. No nosso caso, nos detemos sobre a escola como um espaço cotidiano de desenvolvimento e destacamos as situações que conduzem o desenvolvimento das crianças. No interior da escola, estas situações são mediadas, participadas e compartilhadas por outros sujeitos (psicólogos, educadores, orientadores pedagógicos, diretores, família e comunidade), cujas ações determinam situações

subsequentes que, por sua vez, determinam novas dimensões e novas possibilidades para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, também está claro que, dada uma formulação teórica que se constrói, nos permitimos um recorte que organiza e viabiliza a pesquisa: no espaço da escola, tomamos situações que digam respeito ao desenvolvimento das crianças e que, dada à natureza da tarefa, envolvam ações conduzidas pela psicóloga/pesquisadora. Essa questão deve ser desvelada ao longo do trabalho. No entanto, ela também nos leva a pensar que este item deva abordar e facilitar a compreensão daquilo que almejamos: a concepção de situação-limite como reveladora das singularidades do sujeito que se constitui no cotidiano da vida escolar. Mas, de que sujeito estamos falando?

Ao se deter sobre esta questão, Sève (1994) busca elucidar possíveis diferenças entre as ideias de indivíduo, pessoa e sujeito. Tecendo interfaces com construções biológicas, jurídicas e antropológicas, ele sugere que a ideia de indivíduo nos remete ao ser biológico, definido pelas características de uma espécie. Quanto à noção de pessoa, a aceção moral e a tradição jurídica a inserem em uma perspectiva de direitos. Assim, resguardadas as limitações dos diferentes campos de saber, estas definições estariam garantidas. Todavia, acentua ainda o autor, quando esta questão é considerada do ponto de vista da Psicologia, outros elementos passam a constituir a discussão, afinal o indivíduo, membro de uma espécie, ou a pessoa, a quem direitos devem ser concedidos na medida em que obrigações são imputadas, não podem ser entidades tão abstratas cuja origem e fim não sejam determinados no tempo.

Esta observação da elaboração de Sève (1994) denota a sua preocupação em abordar o sujeito histórico que age no interior da vida material. Dessa forma, ele explicita o seu fundamento na concepção marxista do ser social e, deste lugar, anuncia a responsabilidade da Psicologia para com este sujeito. Nesse sentido, resgatamos o trabalho de Oliveira (2008) cujo conteúdo está dedicado ao exame da categoria individualidade na obra de Marx. Para além das questões biológicas apontadas por Sève (1994), a autora propõe uma discussão a partir do ponto de vista da Sociologia e, assim, anuncia outras possibilidades para a Psicologia.

Oliveira (2008) anuncia o processo de individuação como a expressão da categoria individualidade no pensamento marxiano. A individuação, desta perspectiva, seriam as sínteses máximas das formas de sociabilidade ou da produção social. Daí

depreende-se a categoria do ser social como objetivo, ativo, social, individual, subjetivo e histórico. Para assim compreender o que esta concepção ontológica determina, a autora reitera que é preciso reconhecer indivíduo e gênero enquanto dois polos do ser social, “desvendando a partir de então suas relações, isto é, todas as mediações das formas de interatividade social, buscando as instâncias que as integram” (p. 349).

Na nossa tarefa intelectual, contrapondo as sugestões de Sève (1994) sobre as interfaces biológicas, antropológicas e jurídicas que participam de uma possível definição do sujeito com os apontamentos de Oliveira (2008) sobre a constituição do ser social, extraímos o princípio da filosofia materialista que envolve a ambas e que determina o sujeito que somos, que conhecemos e com que interagimos dentro e fora do espaço da pesquisa. Para o âmbito da pesquisa, no entanto, esta é uma determinação especialmente importante e devemos dizer que é a este indivíduo, resultante do processo de individuação social que nos dirigimos ao longo deste trabalho. A ele chamamos de sujeito significando sua dinâmica social, histórica e cultural.

Os nossos sujeitos são crianças, ativas no seu processo de desenvolvimento socialmente determinado. Nós interagimos, cotidianamente, com elas e com outros atores deste cenário. E no interior deste movimento, temos pensado em situações-limite como momentos desveladores de singularidades na sua relação com a sociabilidade que a contém.

1.6) Psicologia Escolar no Brasil: Uma atuação crítica?

A história da origem e surgimento da Psicologia Escolar no Brasil está relacionada com a história da origem e surgimento da própria Psicologia como disciplina e como profissão. O relacionamento é tão íntimo que não seria exagero escrever a frase ao contrário e dizer que a história da origem e surgimento da Psicologia como disciplina e profissão no Brasil está relacionada com a história da origem e surgimento da Psicologia Escolar no nosso país. O princípio desta relação já foi exaustivamente abordado pela literatura da área, todavia, devemos mencioná-lo brevemente para o desenvolvimento do que se segue.

Conforme aponta Massimi (1990), ainda no século XIX, a chegada da família real no país e o processo de valorização da metrópole na colônia resultaram na busca e organização de informações sobre a saúde e a higiene mental que contribuíssem com a formação das pessoas para o novo mundo. Esta necessidade crescente impulsionou a produção de temas ou ideias psicológicas que, surgidas e alimentadas pelas demandas da época, faziam emergir discursos sobre a avaliação do comportamento humano nas áreas da filosofia, medicina, teologia e pedagogia.

Assim, como fruto dos interesses de círculos restritos, a Psicologia desta época, obviamente, não se constituía ainda como disciplina autônoma e nem como objeto sistemático de pesquisa e ensino. Apesar disso, com a declaração da independência em 1822, os conhecimentos psicológicos passaram a exercer um importante papel no processo de formação dos sujeitos. Tal processo era encarado como função da metrópole e exigência da organização social que se desenhava na colônia. Foi por este caminho, então, que, além das escolas de Medicina, Direito e Filosofia, a Psicologia entrou nas Escolas Normais, as quais, surgidas na segunda metade do século XIX, tinham o objetivo de formar um corpo docente competente e adequado às necessidades educativas demandadas pela metrópole para a formação das pessoas. (Massimi, 1990).

Conforme enfatiza Massimi (1990), aí encontramos o princípio da vinculação entre a Psicologia e a Pedagogia. Seu conteúdo inicial englobava temáticas relacionadas à inteligência, à vontade, aos hábitos e à didática de aprendizagem. Neste sentido, a utilização dos recentes conhecimentos psicológicos estava direcionada para a

configuração da escola como um laboratório destinado à construção de *cidadãos exemplares*. Para isso, o arcabouço psicológico deveria captar a dinâmica evolutiva do ser humano e identificá-la como peça fundamental para o funcionamento do organismo social.

Esta rápida recuperação da história da relação entre a Psicologia e a Escola no período nos faz entender que a gênese da sua constituição estava imbricada com a gênese da constituição da sociabilidade capitalista. A incorporação das colônias e a expansão dos limites territoriais sinalizavam o desenvolvimento econômico e a exploração dos serviços como marcos de um novo sistema operativo. Nesse sentido, os temas psicológicos constituíram-se, a um só tempo, como consequência da nova necessidade instaurada e como ferramenta destinada ao seu aperfeiçoamento.

Anos depois dos estudos conduzidos por Massimi (1990), as reflexões construídas por Tonet (2007), nos ajudam a entender a relação entre o nascimento da Psicologia e a organização da sociabilidade capitalista. O autor explica que a ordem do capital exigiu o distanciamento entre a sociedade e o homem de modo que muito do seu trabalho pudesse ser explorado e acumulado. As ciências emergentes neste cenário, portanto, só deveriam servir para explicar as razões que faziam este homem aprender pouco e, daí, produzir pouco. Para cumprir com este propósito, a Psicologia se dedicou ao desenvolvimento de técnicas específicas, ancoradas nas propostas de avaliação e controle dos comportamentos humanos e, assim, muito precocemente, comprometeu-se com a ordem vigente que, por sua vez, como que em caráter de retribuição, comprometeu-se também com a Psicologia.

Felizmente, para o desafio da crítica que se desenvolveria mais tarde, as denúncias sobre a natureza e o impacto do vínculo que unia a Psicologia e a Educação no berço da sociabilidade capitalista emergente, começaram a ser reveladas pelo trabalho de Patto (1984). Os seus estudos desvelaram as características da trajetória que levaram a Psicologia à Escola, fazendo-a cumprir o protocolo de predição, avaliação e controle esperado pela nova ordem econômica.

Segundo Patto (1984), os marcos que identificam esta trajetória permitem a sua divisão em três grandes períodos. O primeiro estaria localizado entre os anos de 1906 a 1930, durante a Primeira República, quando a maioria da população brasileira ainda não tinha acesso à escola. Neste momento, a Psicologia se desenvolveu dentro de laboratórios anexos às escolas e esteve voltada para atividades de experimentação

norteadas, essencialmente, pelo modelo europeu. O segundo período envolveria os anos de 1930 a 1960, intervalo simultâneo ao processo de desenvolvimento industrial do impulso capitalista e, justamente por isso, foi caracterizado pela implementação das práticas diagnósticas orientadas para avaliação dos mais aptos à entrada na escola ou à progressão dos estudos. Já o último período, corresponderia ao início da década de 1960, marcada, inclusive, pela regulamentação da profissão, quando a Psicologia entrou de fato nas escolas para atender à demanda de acompanhamento da formação de mão de obra qualificada para o exigente mercado de trabalho ainda em expansão.

Quanto à especificidade da situação da Psicologia Escolar no estado de São Paulo, à época da publicação das ideias de Patto, na década de 1980, é preciso resgatar a importância do trabalho desenvolvido por Yvonne Khouri e sua equipe no município de São Paulo. Psicóloga e educadora, envolvida com as implicações práticas e políticas da atuação psicológica no campo da Educação, ela propôs à Secretaria de Educação da prefeitura o Projeto Piloto de Psicologia Escolar. Seu projeto pioneiro, de abrangência comunitária, dedicava-se à necessária definição da ação do psicólogo escolar na relação com professores, orientadores educacionais, crianças e famílias (Taverna & Leite, 2013).

Inserido na efervescência política deste período no país, seu trabalho contribuiu para a reflexão e reconfiguração da ação do psicólogo escolar e para a importância de que ela não se desvinculasse das Secretarias e Departamentos de Educação. Em 1986, entretanto, o retrocesso aconteceu e o Serviço de Psicologia Escolar voltou a integrar o Departamento de Saúde Escolar e, em 1989, ele foi completamente extinto ou completamente transferido para a secretaria de saúde. O deslocamento do propósito da Psicologia Escolar no município e no estado de São Paulo encontram as marcas da sua história no país e reverberam o sinuoso caminho de avanços e retrocessos que definem a sua trajetória (Antunes, 2011b; Prates & Caldas, 2013).

No contorno desta importante demarcação histórica, trabalhos posteriores continuaram insistindo em desvelar os motivos fortemente remediativos e adaptacionistas que conduziram a disponibilização dos recursos da pretensa avaliação psicológica para fins classificatórios e normatizadores da “saúde psicológica” cuja influência podia ser encontrada no bojo da ciência psicológica norte americana e europeia (Pfromm Netto, 1994; Patto, 1997; Pereira & Pereira Neto, 2003; Facci, Eidt & Tuleski, 2006; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Nesse sentido, a revisão de Oakland e Sternberg (2001) sobre o movimento internacional de constituição da Psicologia Escolar nos ajuda a compreender as influências dominantes sobre a área. Para explicar os rudimentos do vínculo entre a Psicologia e a Educação no âmbito mundial, os autores citam os resultados da pesquisa conduzida pela UNESCO ao final da 2ª Guerra Mundial com 43 países desenvolvidos e em desenvolvimento para averiguar as funções, a preparação e as características gerais da Psicologia, assim como a regulamentação da disciplina e a importância da pesquisa. Segundo estes resultados, os psicólogos escolares eram responsáveis pelo diagnóstico de crianças excepcionais, para identificar e tratar várias dificuldades educacionais, assim como implantar programas educacionais que incluíssem testes, métodos individualizados e programas pré-vocacionais.

A partir do seu trabalho, Oakland e Sternberg (2001) sinalizaram que o crescimento da Psicologia e, especificamente, da Psicologia Escolar, foi influenciado por uma série de questões sobre as quais não era possível exercer controle direto. As contribuições ou influências dominantes que incidiram sobre a Psicologia no mundo se originaram, essencialmente, de fontes localizadas em poucos países norte-americanos e da Europa Ocidental cujas características culturais, econômicas e sociais eram comuns. Em razão disso, os seus interesses no campo da atuação e da pesquisa psicológica também eram comuns e associados à área das ciências médicas. Assim, o rigor e a validade das produções eram garantidos com o recurso dos experimentos e medições e, portanto, em consonância com estas influências, o desenvolvimento da Psicologia em países não ocidentais obedeceu a uma trajetória de simples incorporação sem livrar-se da essência estrangeira.

Investigando o peso de tais influências e de suas consequências para a construção e a prática da Psicologia Escolar, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre a produção das dificuldades escolares na rede pública de ensino fundamental, a partir de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil no período de 1991 a 2002. Suas conclusões revelaram que o “não aprender” era visto ou como problema essencialmente psíquico ou meramente pedagógico. Isto significa que importantes características estruturais e conjunturais estavam completamente apartadas da construção do suposto fracasso escolar presente na pretensa sociedade do sucesso.

Neste sentido, o trabalho de Guzzo, Martínez e Campos (2006) acrescenta contribuições importantes ao enfatizar o peso das características do Brasil como um país

colonizado de dimensões continentais, em cujo seio vigora uma disparidade acentuada entre os extremos de pobreza e riqueza. Ignorando esta configuração, uma Psicologia constituída *no e para* o bojo de uma sociedade burguesa, de uma só vez, construía e refletia uma concepção de homem e de mundo condizente com o sistema capitalista que a sustentava.

Assim, ela estava distanciada da realidade e podia mascarar a crueldade e a desigualdade de um sistema opressivo, cujos precários índices de desenvolvimento desvelavam o obscuro para além do aparente e não conseguiam mais esconder o fato de que a Psicologia chegou até a Escola como ferramenta organizada por uma classe específica que ansiava atender às suas próprias demandas a despeito das necessidades das crianças, das famílias e dos professores. Conforme acentua Guzzo (2009), esta é a essência da razão pela qual a Psicologia ainda não é reconhecida e requerida como profissão dentro do sistema educacional nacional.

De uma perspectiva complementar, FuhrRaad e Ximenes (2013) consideram que, dentro do seu próprio processo de vínculo com as impregnações da sociabilidade capitalista, a Educação foi levada à acreditar que para legitimar-se como ciência, dependeria do suporte da Psicologia. Desta feita, a Educação reivindicou (reivindica?) a psicologização patologizante do espaço escolar, instaurando uma ideia de padrão, progresso e hierarquia que normaliza e normatiza o desenvolvimento humano.

A partir dessa necessária explanação histórica é que pretendemos encontrar as bases para pensar sobre a atualidade e as possibilidades da atuação da Psicologia na Escola. Desde as reflexões levantadas por Patto (1984), a literatura produzida na área tem se dedicado ao estudo das relações entre o conhecimento psicológico e a educação e à definição do que seja o psicólogo escolar. Nesse sentido, o trabalho de Oliveira e Marinho-Araujo (2009) investiga as diferenças entre o que se tem significado com as denominações Psicologia Escolar e Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. As autoras explicam que a confusão entre estas nomenclaturas acontece em razão de concepções dicotômicas que atribuem à Psicologia Escolar o caráter prático e à Psicologia Educacional a construção de conhecimentos que sejam aplicados ao processo educacional. Apresentando os prejuízos dessa posição dicotômica para o movimento de reflexão que vem se consolidando na área, elas delimitam a Psicologia Escolar como campo de produção de conhecimento, pesquisa e intervenção.

O acordo com esta posição justifica nossa utilização do termo Psicologia Escolar ao nos referirmos às perspectivas teóricas e práticas que perpassam a formação e a

atuação do psicólogo neste campo. A partir da concepção marxista¹⁹ de práxis que já anunciamos, compreendemos que a produção de conhecimento se relacione intimamente com a inserção prática do mesmo modo que esta inserção revela diferentes fundamentos filosóficos modulados em diferentes concepções teóricas.

Entre convergências e divergências a este respeito, a consolidação histórica da área é evidente. Ela vem sendo concretizada desde 1990 com a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) com o objetivo de “congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional”²⁰

Além da ABRAPEE, no Brasil, a promoção de discussões sobre o papel e a identidade do psicólogo escolar nos espaços da formação e da atuação vem sendo conduzidos pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação (ANPEPP). Há alguns anos a Associação organiza uma série de publicações que contribuem para as já mencionadas reflexões. Em muitas destas publicações produzidas pela área, dentro e fora destas Associações, o conteúdo é decorrente de algum tipo de intervenção prática em escolas e, por vezes, anuncia e propõe a chamada atuação crítica, na medida em que se contraponha aos parâmetros normatizadores que marcaram as origens da área (Patto, 1984,1997, 2009; Tanamachi & Meira, 2003; Witter, 2007; Martínez, 2007; Guzzo, 2007, 2009; Souza, 2009; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Marinho-Araujo, 2010; Antunes, 2011).

No que se refere especificamente à atuação do psicólogo escolar, o trabalho de Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), ao analisar discussões sintetizadas e apresentadas no Seminário Nacional do Ano da Educação em 2009, cumpriu a tarefa de revisar as características e as condições da presença do psicólogo dentro das escolas. Segundo esta revisão, os estados do Paraná, Alagoas, Rio de Janeiro, Maranhão, Paraíba e o Distrito Federal contam com psicólogos nos serviços públicos de educação. Nesses casos, eles ainda aparecem em número reduzido devido ao escasso número de vagas ofertadas nos concursos públicos e, algumas vezes, são remanejados da Secretaria de Saúde para atuação dentro das escolas ou nas Secretarias de Educação.

¹⁹ Marx, K. (1845/1999). Teses sobre Feuerbach. Versão para ebook. Disponível em: www.jahr.org

²⁰ Ver em: (<http://www.abrapee.psc.br/oqueeaaabrapee.htm>).

Mas, para além dessa importante questão, a consideração da situação destes estados revela *histórias dentro da história* da atuação do psicólogo escolar no Brasil. A singularidade dos movimentos que constroem os sentidos da atuação do psicólogo contribui significativamente para a sensibilização do cenário político a esse respeito. Nesse sentido, destacamos, como avanço e conquista da área, a construção do texto substitutivo do Projeto de Lei 3.688/2000²¹ de autoria do deputado José Carlos Elias, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica.

Certamente, as ações desenvolvidas nos estados do Paraná, Alagoas, Maranhão, Paraíba e no Distrito Federal, além das iniciativas conduzidas no estado de São Paulo oportunizaram a instrumentalização para a relatoria deste Projeto de Lei. No âmbito desta articulação política, devemos destacar a construção das Referências Técnicas para atuação das (os) psicólogas (os) na Educação Básica pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop). Como resultado do ano temático da Educação em 2008, da pesquisa proposta no ano de 2009 sobre a atuação de psicólogos em Políticas de Educação Básica e da metodologia de Consulta Pública, esta ação do Sistema Conselhos tem o objetivo de subsidiar a atuação de psicólogos na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2013).

Todavia, se ressaltamos as singularidades que expressam avanços e conquistas, também precisamos ouvir o que nos dizem as experiências singulares protagonizadas em alguns estados brasileiros. Ao considerar a atuação dos psicólogos escolares em Campina Grande na Paraíba, Medeiros e Aquino (2011), consideraram que os referenciais teóricos que embasam suas práticas estão desarticulados e não envolvem a relação entre a psicologia e a educação. Por causa disso, suas ações são destinadas à realização de diagnósticos centrados no ajustamento do aluno.

No caso do Paraná, ao investigarem a atuação dos psicólogos que trabalham na educação Lessa e Facci (2011), anunciam que a modalidade de atuação está majoritariamente relacionada à avaliação psicológica. Segundo acentuam as autoras, essa predominância revela o impacto do compromisso histórico da psicologia com as atividades de controle e ajuste. Apontando um contraponto, as autoras também mencionam resoluções municipais que exigem a contratação de psicólogos para a

²¹ Para mais informações e acesso à situação de tramitação do projeto que, atualmente, está aguardando deliberação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, consulte o site da Câmara dos Deputados: www.camara.gov.br

composição de uma equipe multiprofissional que conduz avaliação psicoeducacional para frequentar a classe ou escola especial.

Quanto ao Distrito Federal, ao analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) cumprem, a um só tempo, o papel de resgatar a educação superior como área ainda pouco considerada para a intervenção e produção de pesquisas em Psicologia Escolar e de mapear quais Instituições de Educação Superior contam com psicólogos no seu quadro de profissionais e investigar quais concepções orientam suas práticas. Os resultados deste trabalho revelam o que podemos chamar de coexistência de práticas ainda inspiradas nos modelos tradicionais de oferecimento de atendimento individual ao estudante e, práticas mais críticas que relacionam a participação do psicólogo aos processos de orientação de professores e formação ampliada.

Na região de Campinas, destacamos os trabalhos realizados pelo nosso Grupo de Pesquisa e pelo PROSPED²², no sentido de conduzir investigações que explicitem o que significa e como se dá a atuação do psicólogo escolar no município (Sant’Ana, 2008; Weber, 2009; Costa, 2010; Dugnani, 2011; Petroni, 2013; Faria, 2013). Neste caso, as pesquisas tem revelado, cotidianamente, os esforços mobilizados no sentido de construir propostas que explicitem a atuação crítica para o psicólogo escolar. No entanto, estas iniciativas ainda estão concentradas no âmbito da academia, por meio de projetos de pesquisa, intervenção e extensão.

Assim, entre limites e conquistas, a análise das condições e circunstâncias reveladas nestes estudos, somada aos desafios encontrados na nossa própria experiência no momento histórico que anuncia a possibilidade de que a lei sistematize a inserção dos psicólogos nas escolas, ainda revela o hiato entre o avanço alcançado pela área e a compreensão do que faz ou o que pode fazer o psicólogo escolar. Se a solidez da literatura e a luta da área exprimem a importância do papel do psicólogo escolar definindo sua atuação crítica, mas as escolas e/ou as políticas educativas ainda não o reconhecem ou esperam dele a conduta que combatemos, esta é uma contradição que clama por nossa responsabilidade e exige nossa atenção. Precisamos refletir sobre as características da atuação do psicólogo na escola ou sobre como contribuir para que a crítica construída diariamente seja absorvida e vivenciada no cotidiano das escolas

²² Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED) coordenado pela Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza e também vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência da PUC de Campinas.

O reconhecimento deste hiato já foi mencionado na pesquisa desenvolvida por Souza (2000). A autora acentuava que os discursos críticos ainda não haviam efetivado mudanças nas práticas conduzidas por psicólogos na relação com os processos de escolarização. Em 2010, o trabalho de Martinez reiterou que as possibilidades de atuação do psicólogo na escola ainda constitui tema de reflexão e debate entre os próprios profissionais, especialmente, os que se envolvem com o processo educativo. Segundo explicita a autora, para além desse debate interno, os gestores e pedagogos, como atores deste processo educativo não reconhecem o papel do psicólogo na escola e, muitas vezes, rejeitam a sua participação, tomando-o pela sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano da instituição.

Mais recentemente, o estudo de Lima (2011), com o objetivo de conhecer a constituição de propostas formativas em Psicologia para o atendimento às demandas escolares e educacionais desenvolvidas em serviços-escola de Psicologia baseadas em referenciais críticos da área, conduziu entrevistas com seis profissionais que atuam em instituições públicas consideradas como referência para a formação, construção de modalidades de intervenção e divulgação de textos científicos. O conteúdo das análises conduzidas pela pesquisadora indica que a construção e consolidação de uma área de conhecimento e atuação pressupõem um exercício contínuo de crítica e revisão de seus pressupostos teórico-metodológico no sentido da superação da cisão entre teoria e prática e dimensões da formação e atuação profissional que tem caracterizado a história de consolidação da Psicologia, especialmente após sua profissionalização.

No contexto deste panorama, nos permitimos dizer que junto às pesquisas que reiteram a legitimidade e a atualidade dos questionamentos sobre o que significa a atuação crítica do psicólogo escolar, precisamos reforçar aquelas iniciativas que buscam e oferecem respostas. Nossa compreensão de que a fragmentação entre as dimensões teóricas e práticas constitutivas da Psicologia Escolar deva ser superada fundamenta a defesa de que pesquisas complementares devam ser desenvolvidas no sentido de fomentar ou dar visibilidade para propostas ou modelos críticos de atuação.

A busca por respostas é acelerada pela contradição - entre os avanços históricos alcançados pela área e as condições e circunstâncias da (não) inserção dos psicólogos nas escolas públicas brasileiras - que delimita a urgência de um problema: a falta de clareza sobre como a atuação crítica que, historicamente, vem sendo defendida para o psicólogo escolar pode ser efetivamente desenvolvida e sistematizada. Como delimitar

ou definir a atividade do psicólogo escolar segundo uma concepção crítica? Quais ações a significam?

No sentido da complementaridade, expressamos nossa intenção de que esta pesquisa colabore para o esclarecimento desta questão, somando-se, assim, às iniciativas que já vem cumprindo este objetivo (Santos, 2002; Viégas, 2007; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Costa, 2010; Pasqualini, 2010a; Dugnani, 2011; Asbahr, 2011; Barbosa, 2011; Petroni, 2013), mas, aliando-se e erigindo-se, principalmente, sobre as construções produzidas pelo Voo da Águia como conjunto de ações e reflexões que estruturam o nosso Grupo de Pesquisa (Sant'Ana, 2008; Weber, 2009; Costa, 2010). Este esforço coletivo, hoje, dedica-se à incorporação dos princípios da Libertação para a construção de uma proposta de atuação do psicólogo escolar.

De todo modo, estas iniciativas denotam que o traço individualizante presente na base do surgimento da Psicologia tenha criado a ilusão de que a Psicologia pudesse explicar e tratar problemas concebidos como disfunções ou desajustes individuais. A consequência aparece como a instauração de uma confusão metodológica que, ora iguala o fazer psicológico à postura remediativa, ora obscurece ou evita a definição do fazer que se oponha a esta postura e se constitua segundo uma concepção crítica. Em contrapartida, acentuamos que este fazer crítico (fonte dos importantes avanços que já sinalizamos) concentra parte da responsabilidade por esta confusão, na medida em que a ausência de clareza com relação à estrutura metodológica que organiza o seu modo de agir nos espaços educativos favorece a incompreensão dos seus princípios e propostas, sobrepujando-as ao imperativo da lógica individualizante.

Assim, reiteramos a ideia de que, concomitante à importante tarefa de reafirmação da postura política que nos constitui no contra-fluxo da psicologia hegemônica, é preciso esclarecer as nuances da teoria e da prática que temos anunciado como alternativa, enfatizando a conduta metodológica que a fundamenta e que deve ser expressa por meio de ações coerentes dentro da escola. Isto porque uma prática que não diga da teoria, acaba por propagar as teorias dominantes e uma teoria que não reflita a prática acaba por tornar-se inócua e improdutiva. Portanto, acreditamos que o primeiro passo no sentido do resgate da construção de uma concepção metodológica para o campo da Psicologia Escolar deva partir do conceito de práxis, tal como explica Janousek (1972) enquanto teoria-ação, fazer refletido que nos constrói e reconstrói perante o mundo.

Ao confrontarmos a concepção teórica que nos sustenta com nossas vivências dentro da escola temos vislumbrado a tarefa que nos espera: se os sujeitos que recebem nosso fazer cotidiano ainda esperam a Psicologia que combatemos é possível que nossas ações não estejam sendo portadoras da crítica que nos orienta e fundamenta. Assim, apostamos na necessidade de um resgate metodológico, no escrutínio de nossas ações, no detalhamento do fazer que retome o saber.

Ao tomarmos a Psicologia Social da Libertação como fundamento do nosso trabalho, acentuamos a aproximação entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Comunitária (Guzzo, Mezzalira, Moreira e Sant'Ana, no prelo). A análise do trabalho de Oliveira, Ximenes, Coelho e Silva (2008), ilumina a concretude desta possibilidade. Ao tematizar as articulações teórico-metodológicas entre a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora, os autores apontam uma significativa consistência epistemológica, coesão teórico-metodológica e coerência ético-política entre a práxis destes dois campos a partir do desvelamento de seus objetivos e propostas. Ora, se os objetivos da Psicologia Comunitária referem-se ao desenvolvimento do sujeito comunitário e a Educação Libertadora propõe a emancipação dos sujeitos a partir de experiências dialógicas, ambas estão envolvidas com uma concepção de educação que compreende o desenvolvimento do humano como um processo intrinsecamente social.

Ao evidenciar a articulação entre alguns dos conceitos e temáticas centrais à Psicologia Comunitária à Educação Libertadora, Oliveira, Ximenes, Coelho e Silva (2008) discutem sobre a noção de sujeito decorrente desta unidade e, assim, contribuem para o esclarecimento das possibilidades que se descortinam para a Psicologia Escolar que considere esta aproximação. Segundo a análise dos autores, a unidade emergente deste confronto revela a compreensão de sujeito não como um ente dado, mas como constituído a partir do seu contexto histórico e cultural. O sujeito é aquele que está fortalecido com a oportunidade da transformação da realidade vivida.

Assim, entendemos que propor a reconfiguração da Psicologia Escolar a partir da perspectiva crítica nos exige o cuidado de não sucumbir aos questionamentos que confundem materialismo com abandono da dimensão subjetiva. Ao contrário, devemos ser capazes de revelar o que significa a tentativa de compreender a constituição da subjetividade dos sujeitos na materialidade das condições cotidianas. Devemos ser capazes de extrair das nossas ações a estrutura de um método que reconstrua a posição

teórica que chamamos de crítica. E não podemos perder a coragem necessária para reconstruir o que for preciso, seja a conduta prática seja a posição teórica, ao longo do processo de elaboração da crítica.

Por meio desta formulação, compreendemos a atividade do psicólogo escolar, na escola, junto à comunidade e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. A partir da consideração do contexto comunitário anterior à escola, acentuamos que a atividade psicológica na escola, contribua com o estabelecimento de condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que formaliza o processo educativo. Assim, acentuamos que a categoria situação-limite elaborada por Ignacio Martín-Baró configure-se como aporte para a compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças no cenário escolar e, por isso, propomos que ao identificar as situações-limite objetivadas no cotidiano, o psicólogo possa promover ações-limite no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças. Estas ações-limite, então, delimitariam a atuação crítica do psicólogo escolar.

Por isso, o item seguinte será dedicado a um exercício de retomada e reflexão sobre as possibilidades da prevenção como intervenção crítica em Psicologia Escolar a partir do fazer cotidiano que constrói a prática desenvolvida pelo nosso Grupo de Pesquisa dentro de escolas públicas no município de Campinas. No nosso caso, enfatizamos a escola como o espaço que acolhe e suporta esta construção. Ao refletir sobre nosso próprio fazer, esperamos perscrutar o desafio metodológico que mencionamos à luz das nossas ações de pesquisa e intervenção.

1.7) O “Voo da Águia” e o horizonte da atuação preventiva crítica

A ideia de prevenção surge do campo da saúde pública e assume relevância para a área da Psicologia, especialmente, a partir dos trabalhos de Albee (1980, 1982, 1986) e Cowen (1991a, 1997, 2000) desenvolvidos no bojo da Psicologia norte americana. A despeito das divergências conceituais, os trabalhos desenvolvidos neste contexto se dedicavam à diferenciação entre prevenção e tratamento e, por isso, debatiam as concepções de saúde e doença vigentes na área das ciências médicas e incorporadas à Psicologia.

O conteúdo deste debate afirmava que, se o tratamento deveria se dedicar ao manejo do problema (ou da doença) já instalado, a prevenção, deveria se preocupar com a redução dos riscos para o seu desenvolvimento. Tal discussão tornou-se ainda mais profícua no âmbito da Saúde Mental onde ganhou novos contornos e delimitou sua interface com a Psicologia. E, a partir desta interface, novas questões surgiram e chamaram a atenção para os aspectos sociais e contextuais que circunstanciavam o desenvolvimento das doenças e que, até então, eram negligenciados. (Albee, 1996).

A proeminência da questão social desvelava também as questões econômicas e trazia à baila a discussão sobre pobreza, condições de moradia, alimentação e violência. Esta nova configuração, obviamente, influenciava o argumento prevalente até então de que a doença mental não era passível de prevenção a menos que a causa orgânica da doença fosse descoberta e entendida. Aqui, conforme sugeriu Albee (1986), estava o germe da oposição entre prevenção (tal como ela era concebida na aérea da saúde pública) e a mudança social.

Mas, como ainda pontua Albee (1986), se algum indício de avanço se revelava a partir desta discussão, outro perigo (menos evidente e tão relativista quanto) começava a surgir: a referida questão social seria então a causa das supostas doenças mentais? Assim, a pobreza ou a instabilidade econômica seriam fatores de risco para o desenvolvimento de doenças? O *fator* orgânico seria substituído pelo *fator* social?

Por isso, neste momento, a clareza da oposição entre prevenção e mudança social não sugeria muito mais do que a substituição do método vinculado à epidemiologia por um outro relacionado à psicopatologia. No entanto, é preciso

considerar que os estudos conduzidos por Emory Cowen, lançaram a semente da construção de uma concepção ampliada de prevenção ao discutir sobre suas possibilidades no contexto educativo. Cowen (1991b) afirmou que as escolas são os cenários fundamentais para a promoção da prevenção com crianças, uma vez que, junto com a família, elas são o principal espaço de desenvolvimento: é dentro da escola que as crianças estabelecem contatos importantes com pessoas e circunstâncias significativas. Segundo sua perspectiva, o desenvolvimento de um modelo de prevenção em psicologia escolar só seria possível por meio da articulação de uma equipe multiprofissional, de uma rede de apoio efetiva, que envolvesse pais, educadores, gestores, lideranças de bairro e psicólogos escolares, em contato direto com as instâncias organizativas como centros de referência e conselhos tutelares. Todos deveriam trabalhar em conjunto e em favor de um mesmo propósito: atuar nas condições e circunstâncias que constituem problemas ou dificuldades para o desenvolvimento (Cowen, 1991b).

As possibilidades da prevenção para os campos educativos e comunitários nos interessa especialmente e, por isso, temos incorporado estas reflexões nas discussões que fazemos no nosso Grupo de Pesquisa desde a realização do pós-doutorado da professora Raquel Guzzo no Children's Institute de Rochester, o referido centro de pesquisas dedicado ao estudo da prevenção em Psicologia no campo educativo liderado por Emory Cowen. Desde então, temos refletido sobre o que significa a prevenção junto à realidade da escola pública brasileira (Guzzo, 2000; Trombeta & Guzzo, 2002; Giannetti, Tizzei & Guzzo, 2004; Costa, 2005; Guzzo & Tizzei, 2007; Costa, 2010).

Para avançar neste sentido, nos esforçamos em esclarecer que quando falamos em prevenção para o campo da Psicologia nos contextos educativos, temos nos referido à posição filosófica e à concepção teórica que nos orienta. Enfatizamos a compreensão do desenvolvimento humano como um processo social, que constitui os sujeitos integralmente. Portanto, ao resgatar o papel da Psicologia neste cenário, acentuamos a possibilidade de que ela conheça os atores com os quais interage, de que ajude a desvendar seus limites e, finalmente, de que, pela via da participação, fomente a organização de informações, a construção de sínteses sobre elementos que auxiliem na promoção do desenvolvimento.

Assim, quando falamos sobre prevenção não estamos nos identificando com as ideias decorrentes do modelo médico e que, hoje, norteiam a organização das políticas de saúde. Não nos detemos sobre níveis que diferenciam doenças já instaladas da busca

pela identificação de fatores ou comportamentos de risco, nem, tampouco, sobre a construção de programas elucidativos. Quando falamos sobre prevenção, estamos nos referindo à participação efetiva junto aos espaços educativos. Também não estamos refutando a responsabilidade de nos envolvermos com o sofrimento humano imediato. Mas, não é pela via do tratamento que nos envolvemos. Por meio da participação diária, sim, nos envolvemos com questões imediatas que exigem o pronto planejamento de ações conjuntas. E, também por meio da participação diária nos envolvemos com o fortalecimento mútuo que ilumina ações capazes de evitar problemas futuros.

Assim, o acúmulo e o desenvolvimento das investigações que conduzimos, nos tem permitido consolidar a posição de que falar sobre prevenção para o campo da Psicologia Escolar é refletir sobre a prática cotidiana que nos funda. E, assim, delimitar as possibilidades da prevenção é anunciar, já, uma modalidade de intervenção. Isto significa que intervenção e prevenção não são instâncias dissociadas porque a prevenção é, antes de mais nada, o horizonte da intervenção que temos desenvolvido no interior do nosso Grupo de Pesquisa²³, por meio de projetos e programas subsidiados por agências de fomento.

No ano de 2000, o projeto “*Construindo as Bases para a Prevenção Primária no Brasil*” foi criado com o objetivo de realizar uma reflexão introdutória sobre o conteúdo da relação entre Psicologia e Prevenção (Guzzo, 2000). Já no ano de 2004, um outro projeto denominado “*Risco e Proteção: Análise de Indicadores para uma Intervenção Preventiva*”²⁴ aperfeiçoou esta reflexão e buscou elaborar subsídios que norteassem a intervenção preventiva para o trabalho do psicólogo que trabalha com a escola pública e com a família e a comunidade que envolvem (Guzzo, 2004).

O “*Voo da Águia*” é, pois, o programa que deriva destas iniciativas e se constitui como concretização da proposta de intervenção preventiva que temos sustentado. Há 14 anos ele está inserido em instituições da rede pública de educação, sendo desenvolvido por uma equipe de psicólogos e estagiários do curso de Psicologia da PUC de

²³ Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação. Liderado pela Pr^{fa} Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo na PUC de Campinas.

²⁴ Para maiores informações sobre os fundamentos iniciais do “*Voo da Águia*” ver Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Voo da Águia”*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil

Campinas. Ao corporificar um modelo de intervenção específica ele envolve, portanto, elementos de ensino, pesquisa e extensão e se constitui como a objetivação dos princípios que foram desenvolvidos ao longo dos dois projetos anteriores. Ele preconiza o acompanhamento de crianças na escola e na comunidade segundo uma perspectiva longitudinal que considere todas as dimensões de sua vida. Para cumprir este objetivo, organizamos suas ações de modo a envolver os professores, gestores, famílias e redes de apoio.

A sistemática de funcionamento do programa prevê o reconhecimento do espaço escolar e da comunidade que a envolve. Por isso, uma análise junto aos documentos de matrícula das crianças na escola é o nosso ponto de partida. As informações de idade, profissão dos pais ou responsáveis, dos bairros prioritariamente atendidos e de informações importantes sobre as crianças como alusões às necessidades especiais, as possíveis denúncias feitas ao Conselho Tutelar (CT) ou os casos de advertência e suspensão são organizadas sob a forma de um mapeamento inicial. Este mapeamento nos permite identificar um panorama das características da região nas proximidades da escola e da população de crianças que a frequenta.

Concomitante à realização do mapeamento, nos aproximamos da equipe escolar, primeiro, apresentado e discutindo as características da Psicologia Crítica dentro da escola junto à equipe administrativa e gestora. Em seguida, estendemos nosso contato ao grupo de professores, participando dos momentos de trabalho coletivo, individual ou reuniões de formação. E, finalmente, com a anuência da gestão e dos professores participamos dos momentos em sala de aula, pátio ou refeitório, nos aproximando das crianças por meio da rotina escolar. Além disso, participamos das reuniões de pais/responsáveis ou promovemos encontros com as famílias, normalmente, escrevendo bilhetes de apresentação e convite nos cadernos das crianças.

Esta etapa que caracteriza a entrada e a consolidação da nossa proposta, na verdade é ampliada para todo o período de permanência do programa na escola porque é este contato cotidiano da equipe de psicologia com os agentes do espaço educativo e comunitário que cumpre a tarefa de explicar nossa atuação, esclarecendo como ela se diferencia das ações usualmente implementadas pela Psicologia nestes espaços. Ao longo de todos estes momentos, problematizamos o que seja o atendimento psicológico no ambiente da escola e refletimos sobre os encaminhamentos das questões escolares

para os postos de saúde, questionando o funcionamento e as consequências desta prática.

Por outro lado, o contato com os professores e com as crianças nos ambientes dentro e fora da sala de aula, nos faz partícipes do dia-a-dia e das questões educacionais e pedagógicas do cotidiano. Assim, o vínculo construído nos permite elaborar, em parceria com os professores, estratégias de intervenção, delineadas para questões específicas. Nesse sentido, enfatizamos os aspectos que se relacionam de forma ampla com o desenvolvimento das crianças, sejam questões pedagógicas, familiares ou econômicas.

Imersos no movimento do cotidiano, participamos da dinâmica do processo de desenvolvimento e vislumbramos sua relação com aspectos diversos, como: expressões de violência, dificuldades financeiras relacionadas aos empregos informais ou à participação no tráfico, dificuldades de acesso aos serviços de saúde e assistência que impedem a identificação de questões biológicas importantes ou o impacto das dimensões da desigualdade que exigem que a sobrevivência seja garantida com poucos recursos econômicos. Assim, explicitamos que nossa intervenção dentro da escola acontece ao longo de três eixos centrais: criança, família e professor. A partir daí, o contato com a equipe gestora, com os núcleos da Secretaria de Educação, com as lideranças de bairro e com os dispositivos da Rede de Saúde e Assistência complexificam e sustentam nossa atuação.

Para estruturar nosso modo de agir dentro da escola segundo estas diretrizes, nós acumulamos um conjunto de informações organizadas, normalmente, sob a forma de diários de campo. Os diários concentram notas escritas sobre cada criança, cada família ou cada situação. A partir das notas escritas, nós conseguimos destacar cenas específicas, fruto de um olhar mais apurado do psicólogo, do professor, das famílias ou da própria criança. Feito o destaque, o conteúdo do diário de campo passa a constituir um outro documento chamado de primeiro contato. O primeiro contato é um documento que comporta um breve conjunto de informações relevantes, como dados de identificação da criança e da família, além de apontamentos sobre determinada dinâmica que sugira investigação.

Quando constatamos a necessidade de investigação subsequente, o primeiro contato evolui para uma pasta que condensa todas as informações sobre cada criança

destacada. Assim, a pasta reflete a diversidade de olhares que compõem a descrição da criança e culmina com um conjunto que evidencia as contradições de cada olhar. A partir daí, ela abre novas possibilidades de investigação que são alcançadas com o planejamento de visitas domiciliares, reuniões de equipe, reuniões com a família na escola, visitas aos centros de saúde ou aos dispositivos da assistência. O conteúdo destas novas investigações também é registrado na pasta sob a forma de notas escritas.

Assim, após esta importante etapa descritiva, as informações contidas nas pastas podem ser analisadas por meio de uma leitura detalhada e iluminada pelas vivências que envolvem a nossa participação no campo. Isto significa, conforme sugere Brandão (1982) usar a lógica dialética para dar vida à fala que é oculta, à fala que revela maneiras de sentir, lugares, pessoas, objetos e situações, enfim, uma multiplicidade de linguagens possíveis.

A permanência no campo concomitante ao trabalho de análise sinaliza a emergência da dialética como lógica de conhecimento e de investigação. Assim, a intervenção que, segundo nosso ponto de vista, caracteriza a tarefa do psicólogo escolar é, a um só tempo, vivida e refletida. Assumimos esta posição porque acreditamos que só ela permitirá o reconhecimento dos sentidos daquilo que estabelecemos como princípio: colocamos-nos ao lado das crianças que se desenvolvem em um contexto marcado pela exclusão e pela desigualdade, decidimos olhar *junto* delas para a realidade que as envolve, participamos de suas vidas cotidianas na tentativa de entender suas necessidades, seus conflitos, suas alegrias, suas dores, sua infância. Fazemos isso quando buscamos desvelar o olhar de todos que, cotidianamente, participam do seu desenvolvimento, com o intuito de investigar quais dimensões podem, de alguma maneira, promover-lo ou prejudicá-lo.

Nesse sentido, nossas ações isoladas não se dissociam da intervenção que discutimos como o papel do psicólogo escolar. Isto porque, cada ação isolada compõe a totalidade da intervenção, cada encontro e desencontro, cada fala e cada silêncio, cada mínima decisão tomada em conjunto com um professor ou uma família, como uma mudança de cadeira do lugar na sala de aula, a alteração dos horários de sono em casa ou até uma denúncia construída coletivamente e levada às instâncias legais, interfere e redireciona os rumos do desenvolvimento da criança.

A esta concepção que aglutina ação, avaliação e intervenção temos chamado de intervenção psicossocial. Seus princípios já foram abordados em outro trabalho de nossa autoria (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011) e, por agora, queremos enfatizar que a intervenção psicossocial sinaliza os esforços de esclarecer nossa postura cujo fundamento é o imperativo do método alicerçado nos pressupostos materialistas, históricos e dialéticos, e cuja consequência deve ser a vivificação da Psicologia Crítica tal como a concebemos.

Assim, temos postulado que a intervenção psicossocial é preventiva na medida em que acontece no bojo das relações que se desenvolvem dentro da escola (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011). Ela só toma forma quando está inserida na estrutura escolar. Por isso, ao anunciar a prevenção como intervenção, não nos referimos à evitação de fatores identificados como patogênicos, tal como prevê a epidemiologia (Albee, 1996). Ao contrário, estamos dedicados à construção de uma intervenção conjunta que, inserida na dinâmica das relações entre os sujeitos na escola, consiga identificar suas possibilidades máximas de desenvolvimento, por meio de ações que intervenham na sua estrutura ou no seu conteúdo.

Por isso, acentuamos que a possibilidade da prevenção crítica envolve a interface entre a Escola e a Comunidade. Deste modo, nos tem inspirado os estudos realizados pelo Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará, especialmente, suas considerações sobre as influências da Psicologia Social da Libertação para a construção da Psicologia Comunitária na atualidade (Nepomuceno, Ximenes, Cidade, Mendonça e Soares, 2008). Isto não esmorece nossa defesa sobre a importância do psicólogo dentro das escolas públicas, ao contrário, revela nossa busca no sentido de enriquecê-la.

Importa dizer que este percurso que anunciamos revela a história do “Voo da Águia” ao explicitar os seus sentidos mais recentes. Os fundamentos que embasaram a sua constituição estavam relacionados à intenção de refletir sobre a prevenção como intervenção no campo da Psicologia Escolar e, por isso, envolveram o debate sobre as dimensões de risco e proteção apresentadas para a Psicologia e para as Teorias do Desenvolvimento. Ao longo do trabalho, a prática foi reconfigurando a teoria e estruturando a compreensão da historicidade iluminada pela lógica dialética. Nesse sentido, os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, da Teoria Histórico-

Cultural e, especialmente, da Psicologia Social da Libertação, incorporam, corroboram e sustentam a concepção que hoje significa o “Voo da Águia”.

Assim, o “Voo da Águia” é, a um só tempo, condição e consequência da pesquisa que, ora, realizamos. Por meio dele é que estamos dentro da escola, participando, interagindo, intervindo e investigando. Por outro lado, as ações que ele viabiliza são as mesmas que o fazem modificar a partir das reflexões que geram. Logo, podemos dizer que as reflexões sobre prevenção para a construção de uma proposta de atuação para o psicólogo escolar têm sido construídas enquanto o “Voo da Águia” se desenvolve.

Com este trabalho, portanto, partimos do “Voo da Águia” como uma construção coletiva que vem anunciando uma proposta de atuação para o psicólogo na escola pública. Tomamos a sua consolidação como subsídio para, segundo os objetivos que aqui nos propusemos, apresentar um modelo que sistematize esta atuação por meio da categoria situação-limite extraída das elaborações de Ignacio Martín-Baró e confrontadas com a concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico. Este modelo advém da defesa que fazemos de que a categoria situação-limite sintetiza dimensões históricas, culturais e sociais estruturantes da concepção crítica tal como a compreendemos.

Nesse sentido, a categoria situação-limite pode mesmo ser entendida como síntese do próprio “Voo da Águia”, como desfecho de um período histórico que caracteriza uma nova formação e que, certamente, seguirá seu percurso, integrando e absorvendo novas dimensões que acarretarão, ainda, novas formações. Este trabalho pretende, então, o anúncio e a explicação desta síntese, por meio da explicitação das cenas que a desvelaram teórica, prática e metodologicamente.

Capítulo 2

Método

*“Nosotros continuamos patrocinando la
ilusión de la cientificidad social”.*

J.P. Netto²⁵

²⁵ Paulo Netto, J. (1986). Teoría, Método e Historia em la Formación Profesional. Cuadernos ABESS, n. 1

2.1) Por onde caminhamos: explicações iniciais

Conforme anunciamos nas primeiras linhas deste trabalho, esta é uma pesquisa que surge da relação entre a pesquisadora e a realidade pesquisada. Há uma imbricação que a caracteriza e perpassa todos os momentos da sua realização. Assim, se o método indica um caminho a ser percorrido sob a direção norteadora dos objetivos que o antecedem, este capítulo é o coração da pesquisa. Aqui estão reveladas as dores e as delícias que a constroem essencialmente. É possível que, em virtude desta complexidade, as palavras sejam insuficientes, porque ao serem escritas, elas pretendem atender ao desafio de transmitir ideias pensadas e vividas, elas são reflexão, mas também são ação.

Provavelmente em razão desta complexidade anunciada, na literatura não existe um consenso sobre a nomenclatura que define a opção de pesquisa que assim se delineia. Tal dissenso, na verdade, tem suas raízes em dois processos distintos, mas complementares: o primeiro envolve o debate sobre os diferentes procedimentos metodológicos que levam à construção do conhecimento nas ciências naturais e nas ciências sociais; o segundo é decorrente do primeiro e diz respeito às controvérsias que se instituíram no campo das ciências sociais com a instauração da dicotomia quantitativo x qualitativo e as conseqüentes apropriações e utilizações diversas do termo qualitativo (Alves-Mazzoti & Gewandsnajder, 1999).

A primeira questão reflete a tentativa de buscar alternativas à utilização dos modelos das ciências naturais para a compreensão dos processos sociais que perpassavam as práticas científicas. A segunda questão expressa a dificuldade deste processo e o delineamento das propostas quanti ou qualitativas revelam a proeminência de uma cisão entre, de um lado, os que não vislumbravam possibilidade de ciência afastada da chamada neutralidade e objetividade e do recurso aos instrumentos de medida e quantificação e, de outro, os que professavam a instalação do chamado paradigma qualitativo, que deveria assegurar as particularidades subjetivas próprias das ciências humanas e sociais (Alves-Mazzoti & Gewandsnajder, 1999).

Deste modo, esta cisão revelou a base das controvérsias que atingiram o âmbito das definições de nomenclatura, objetivos e modos de execução das ditas modalidades

de pesquisa qualitativa para o campo das pesquisas sociais dentro e fora do Brasil. Isto porque se a pretensa modalidade qualitativa reivindicava uma metodologia coerente com o seu objeto de estudo, esperava-se que ela explicasse *como* isto seria feito (Alves-Mazzoti & Gewandsnajder (1999).

Assim, anunciando as características de um momento histórico, Brandão (1984) esclareceu que “há segredos que se ocultam de teorias; assuntos do humano que há no ofício do pesquisador e que somente o pensar sobre a prática pessoal revela.” (p. 7). Segundo seu ponto de vista, o conhecimento da realidade a que se dedica o cientista social só seria possível a partir de um envolvimento entre o pesquisador e aquilo que ele investiga. A partir daí, ele, segundo suas próprias palavras, “inventou” a pesquisa participante, não como um conceito estanque, mas, como uma proposta de pesquisa coletiva que previa a relação orgânica entre o pesquisador e a realidade pesquisada.

Em 1983, Orlando Fals Borda também discutia a importância da interação entre os sujeitos da pesquisa para o trabalho de investigação junto a trabalhadores, camponeses e indígenas colombianos. Segundo o seu ponto de vista a pesquisa que privilegiasse esta aproximação deveria ser reconhecida como pesquisa-ação uma vez que sua ação investigativa estava dirigida para a compreensão da situação histórica e social dos grupos oprimidos pela expansão do capitalismo com vistas à transformação da situação de opressão e subordinação.

O reflexo desta discussão na Argentina é apresentado por Diéguez (1983) e, de acordo com a sua exposição, a modalidade de pesquisa dedicada às particularidades da área das ciências sociais e humanas deve ser chamada de pesquisa ação-participante. A opção por esta nomenclatura é anunciada como tentativa de abarcar toda a complexidade que envolve a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Dentro desta concepção está implícita a noção de que o conhecimento social relaciona-se intimamente com as possibilidades de implementação de processos de transformação que preveem o rompimento com as relações de dominação historicamente perpetuadas pelos artifícios da exploração no interior da sociedade de classes.

Ludke & André (1986), para quem o trabalho de pesquisa estava imerso nos espaços educativos, postularam que a pesquisa como atividade social não se dissociava das atividades da vida diária e de suas influências históricas, econômicas ou culturais. Esta afirmação caracterizava, sobretudo, uma posição teórico-metodológica e, deixava

claro, independentemente da adoção de uma nomenclatura, o intuito de desmistificar a noção que insistia em enxergar a atividade de pesquisa como um privilégio de poucos eleitos que se afastam do mundo para construir opiniões ou soluções assépticas. Por esta razão, as autoras combatiam a visão de que o fenômeno educacional só poderia ser investigado por meio da decomposição e isolamento de suas variáveis, afirmando que, no âmbito da educação, assim como em outras instâncias da vida social, os fenômenos constroem e são construídos por uma diversidade de relações e fazeres inter-relacionados.

Mais recentemente, observamos uma retomada desta questão na literatura estrangeira. Os fundamentos deste resgate parecem estar situados na incorporação das ideias já debatidas pelos autores latino americanos. Nesse sentido, alguns pesquisadores estrangeiros tem endossado o uso do termo pesquisa ação-participante para enfatizar tanto a relação entre as demandas da realidade pesquisada e as ações propostas pelo pesquisador como a intencionalidade da mudança social que deve ser a sua consequência. Assim, ambos seriam elementos criticamente constitutivos desta proposta de pesquisa (Baum, Mac Dougall & Smith, 2006; Walter, 2010).

Todavia, esta aparente divergência semântica no âmbito da pesquisa qualitativa já aparece refutada na obra de Thiollent (2003) cuja clássica definição diferencia a pesquisa ação da pesquisa participante. Para ela, toda pesquisa que se caracteriza pela imersão do pesquisador no campo é participante. A pesquisa-ação, por outro lado, supõe alguma forma de ação ou intervenção planejada cujo caráter é, basicamente, técnico. Assim, toda pesquisa-ação seria participante, mas nem toda pesquisa participante acarretaria ações interventivas.

Contudo, se o destaque dado para as particularidades das pesquisas no campo das ciências sociais e humanas (sejam elas adjetivadas como ação ou participante) representou um avanço indiscutível, ele também angariou críticas e reflexões que problematizaram sobre as nuances abstratas e tendências relativistas intrínsecas ao conceito de qualidade. No bojo desta discussão, Demo (2001) explica que a origem etimológica do termo qualidade indica a ideia de essência, de investigação profunda, e, dessa forma, acentua que tal ideia privilegiaria a análise do aspecto essencial do fenômeno em detrimento da análise da sua estrutura. A consequência, de acordo com

ele, é que o que parece uma questão meramente semântica poderia influenciar na escolha dos procedimentos e na leitura que se faz do material pesquisado.

Guareschi (1998), por sua vez, constrói argumentos que sinalizam a dissolução desta aparente divergência semântica instaurada no campo da pesquisa qualitativa e discute o risco de, por meio dela, se reproduzir o que se tentava combater. Assim, ele argumenta que a polêmica entre as metodologias qualitativas e as quantitativas acaba por esconder os pressupostos teórico-epistemológicos, estes sim, fundamentais para o processo de organização e execução de uma pesquisa. Ora, quando os pressupostos teórico-epistemológicos estão claros, a ênfase sobre a quantidade ou sobre a qualidade (e suas diversas nomenclaturas) não revela mais do que momentos distintos de manifestação, funcionamento e dinâmica, ao longo do processo de pesquisa.

Quanto a nós, temos acordo com a argumentação de Guareschi (1998) e, com a intenção de evitar os perigos de uma discussão que se esvazia de conteúdo para preservar uma pretensa estrutura, nossa trajetória tem nos levado a resguardar nossa postura como partícipes do processo de pesquisa. A concepção ontológica e epistemológica que já anunciamos, explicitam a utilização da dialética como lógica de conhecimento e de investigação. Para além de divergências semânticas, salientamos a atividade da pesquisa como práxis que, a um só tempo, constrói a teoria e ilumina a prática. (Lukács, 1978, Lessa 2001, Konder, 2010).

Os argumentos de Danziger (1985), construídos a partir de uma análise conduzida, especialmente, para o campo da Psicologia, coadunam com a nossa posição ao sinalizar que as perspectivas metodológicas produzem as características da ciência, mas, ao mesmo tempo, são o repositório de concepções teóricas, sejam elas explícitas ou implícitas. Assim, se as proposições teóricas são um componente das regras metodológicas, existe o risco de que métodos baseados em determinadas teorias produzam, apenas, observações que as confirmem.

Neste sentido, já em 1956, Canguilhem (1956/1973) sugeria a dimensão que o problema tomava para a área da Psicologia devido à indefinição de suas propostas teóricas e de seus recursos práticos. Nas palavras de Canguilhem:

“De fato, de muitos trabalhos de Psicologia se tem a impressão de que misturam a uma filosofia sem rigor, uma ética sem exigência e uma medicina sem controle”. (p.104).

Ao considerar tais postulações, reiteramos nossos esforços no sentido de que esta pesquisa seja construída como práxis. Buscamos manter a coerência teórico-epistemológica de modo a elaborar procedimentos metodológicos que atendam às necessidades do nosso objeto sem incorrer no risco de abordá-lo superficialmente. Para isso, resgataremos algumas ideias de Vigotski (1931/2000) sobre a concepção metodológica que emerge da epistemologia marxista e acentua que ‘a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente²⁶’ (p.47).

Quando em 1927, Vigotski escreveu sobre a crise na Psicologia, ele nos chamou a atenção para a relação entre o fazer psicológico e determinadas concepções de mundo. As questões sobre quais seriam o objeto e o objetivo da ciência psicológica enfatizaram a necessária reflexão sobre o que faz porque faz e a para que(m) serve a Psicologia. A crise anunciada revelava a recorrente cisão que opunha qualitativo e quantitativo e as reflexões que buscavam a sua superação já declaravam o problema do método como um caminho para a definição da ciência psicológica. (Vigotski, 1927/1991).

Ao fazer emergir o sujeito e o desenvolvimento das funções que assim o constituem como seu objeto de estudo, Vigotski se dedica à discussão da questão metodológica e desvela a estrutura e conteúdo de uma diversidade de pesquisas construídas no interior da ciência psicológica. Assim, ao estudar o desenvolvimento de funções que constituem o psiquismo do sujeito, ele revela uma concepção teórica e metodológica que está consistentemente diluída ao longo dos seus escritos (1927/1991, 1930/1991, 1931/2000, 1934/2001).

No entanto, para enfatizar a explicitação desta concepção metodológica que agora nos interessa especialmente, destacaremos as ideias abordadas pelo autor no texto *Método de Investigación* de 1931. Neste texto, Vigotski (1931/2000) acentua que para compreendermos a especificidade do método que se depreende do fundamento materialista é necessário nos atentarmos para o que significa a compreensão materialista

²⁶ Tradução nossa.

da história. Segundo suas sínteses, a compreensão materialista da história considera a atividade do sujeito sobre a natureza, de modo a modificá-la criando novas condições de existência. Deste modo, ela se opõe à compreensão naturalista da história, segundo a qual a natureza, exclusivamente, influi sobre o sujeito, condicionando seu desenvolvimento.

Vigotski (1931/2000), portanto, explicita a importância da categoria história no interior da concepção materialista que incorpora a lógica dialética como sua exigência fundamental. Assim, ele anuncia que o método, chamado de concreto, é capaz de estudar fenômenos em movimento, considerando suas pequenas partes ou fragmentos como expressões históricas da sua constituição como integrante do gênero humano. Nas palavras de Vigotski:

‘La valoración cotidiana de un fenómeno y su valor de conocimiento científico no siempre coinciden de manera directa o inmediata y, más aún, no pueden coincidir si tal fenómeno se estudia como prueba indirecta, como mínima demostración material, como huella o síntoma de algún proceso o acontecimiento grande e importante que se reconstruye o se desvela gracias a la investigación y al estudio, al análisis y interpretación de sus fragmentos o restos, que se convierten en un medio valioso para el conocimiento científico.’ (p. 64)

No livro *A formação social da mente*, ao abordar o método que utiliza para conduzir o estudo histórico do psiquismo, Vigotski (2007) sinaliza dois de seus requisitos fundamentais: analisar processos e não objetos e buscar a essência para além da aparência. Isto significa, a um só tempo, enfatizar as relações entre os objetos, buscando evidenciar como elas acontecem e quais são suas causas explicativas para além do que é aparente. Neste momento, Vigotski faz referência à citação de Marx: “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria supérflua”.

Daí depreendemos que tal concepção metodológica de caráter histórico-social, advém da ontologia de Marx, e constitui o materialismo histórico-dialético como matriz fundamental (Lukács, 1978, Lessa 2001, Konder, 2010). Esta compreensão, pois, é que nos motiva para a elucidação das situações-limite relacionadas ao desenvolvimento das

crianças no contexto da escola, tomando-as como fragmentos que expressam uma história de limites que envolvem o processo educativo em escolas públicas brasileiras. Para isso, e ainda no âmbito da concepção metodológica que consideramos como fonte, faz-se necessário clarificar como vislumbramos a relação entre o materialismo histórico-dialético e a Psicologia Crítica tal como a temos apresentado ao longo deste trabalho.

No entanto, sabemos que o anúncio do materialismo histórico dialético a partir dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que o envolvem nos remete ao anúncio de uma complexidade ímpar. Por isso, abordá-lo integralmente não é o escopo desta pesquisa. Ao contrário, pretendemos somar esforços junto a muitas outras pesquisas que se dedicaram e ainda se dedicam à construção de uma trajetória que, efetivamente, o incorpore e reflita. Logo, o que temos apresentado até aqui e o que se apresentará no item seguinte é uma tentativa de elucidação do materialismo como o fundamento filosófico que unifica a Psicologia Crítica e explicitação da lógica dialética como fundante do Materialismo Histórico-Dialético como matriz de conhecimento e investigação.

2.2) O Materialismo Histórico-Dialético por uma Psicologia Crítica

A apresentação do materialismo histórico-dialético como método de conhecimento e/ou de pesquisa é tarefa ainda controvertida no campo da Psicologia. Isto porque, conforme adverte Paulo Netto (1985), as suas diversas apropriações para dentro e fora da ciência psicológica assumem formas e funções variadas. No nosso caso, temos sinalizado o materialismo histórico-dialético como a matriz filosófica e metodológica necessária para o desenvolvimento da pesquisa e da intervenção no interior da Psicologia que chamamos de Crítica.

Por isso, neste momento, pretendemos esclarecer a relação que vislumbramos entre a Psicologia Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético, ou, pelo menos, contribuir para a construção de um caminho neste sentido. Para alcançar esta proposta consideramos que seja necessário percorrer a busca das suas possíveis imbricações e, só assim, destacar o que de fato significa anunciar o materialismo histórico-dialético como estrutura e dinâmica em um trabalho como o nosso.

Segundo o ponto de vista de Parker (2007), a Psicologia Crítica é aquela que se dedica ao exame sistemático de como algumas variedades de ação e experiência psicológica são privilegiadas em contraposição a outras. Logo, o seu papel assume o propósito de entender os elementos de poder e de resistência presentes nas práticas que historicamente constituíram a Psicologia como uma ciência ligada à ideologia das classes dominantes e dedicada ao estudo do sujeito fragmentado entre seus comportamentos observáveis e sua consciência metafísica. Em síntese, Parker (2007) afirma que a Psicologia Crítica está comprometida com sua tarefa de rompimento da tensão entre o homem e o mundo, o sujeito e seus comportamentos ou a matéria e o pensamento, que tem forjado o compromisso histórico da Psicologia.

Ao se dedicar à tarefa de explicar o que é a Psicologia Crítica, especialmente na América Latina, Montero (2010) a enfatiza como o conteúdo de um movimento crítico cujo intuito é desconstruir as práticas impostas pelas teorias dominantes, denunciando as suas expressões de poder assimétrico ou absoluto. Justamente por isso, ela diz que a Psicologia Crítica não é um ramo da Psicologia, mas, ao contrário, é uma prática exercida em frentes distintas. Assim, o que a unifica como Crítica é a dedicação à proposta de desvelar elementos de contradição qualquer que seja a totalidade em que ela esteja inserida. Portanto, questionar explicações historicamente construídas, reconhecer que existem outras possibilidades e atuar no sentido do rompimento com as práticas hegemônicas que fragmentam ou absolutizam as condutas psicológicas é o mote da Psicologia que se constitui como Crítica.

Envolvido com a mesma proposta, Ibáñez (2005) busca desvendar o imperativo da crítica e o encontra na força da Psicologia Social. Segundo sua perspectiva não pode haver uma concepção crítica destituída da análise sistêmica proposta pela Psicologia Social. Assim, o autor enfatiza a obra de Martín-Baró como produção intrinsecamente social, cuja práxis revela o teor da crítica na medida em que expressa sua base marxista. Isto significa que, de acordo com o ponto de vista de Ibáñez (2005), a Psicologia Crítica é aquela que, em consonância com o papel que assume, explicita seus fundamentos na ontologia do ser social. Desta forma, independentemente dos espaços que se desenvolva, a Psicologia Crítica expressa preocupação com a realidade imediata, vocação emancipadora e caráter reflexivo.

Ora, ao sintetizarmos o conteúdo destas explicações, concluímos que a característica central da Psicologia denominada Crítica é a unidade de um projeto teórico, metodológico e político cuja proposta prevê a reconstrução da Psicologia a partir da materialidade que emana das condições reais e das demandas concretas das maiorias populares. Daí, se à luz destas sínteses realizamos o esforço de um resgate histórico da literatura, conseguimos identificar obras, textos e manuscritos, de dentro e complementares à ciência psicológica que estão unificados quanto à proposta de realização deste projeto (Vigotski, 1927/1991; Fanon, 1952; Freire, 1979; Martín-Baró, 1986; Holzkamp, 1992; Prilleltensky, 1994; Parker, 2007; Elhammoumi, 2009; Montero, 2010; Marvakis, 2012).

Assim, quando nos dedicamos ao estudo e à análise deste conjunto de produções, conseguimos observar que a unidade que os relaciona é a proeminência dos princípios materialistas, da análise histórica e da lógica dialética. A emergência do materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e/ou método é, pois, característica estruturante do projeto que vem construindo e consolidando a Psicologia Crítica. A partir do confronto entre a leitura das produções que assim se posicionam (Vigotski, 1927/1991; Fanon, 1952; Freire, 1979; Martín-Baró, 1986; Holzkamp, 1992; Prilleltensky, 1994; Parker, 2007; Elhammoumi, 2009; Montero, 2010; Marvakis, 2012), e aquelas que se dedicam à tarefa de buscar definições para o que seja a Psicologia Crítica (Parker, 2007; Montero, 2010), postulamos que a relação entre a Psicologia Crítica e os princípios materialistas corporificados no materialismo histórico-dialético é vital e não, meramente, secundária.

Isto posto, passaremos agora à tarefa complementar e não menos importante: a recuperação do materialismo enquanto fundamento filosófico, por meio do esclarecimento das suas origens e do seu papel na constituição do materialismo histórico-dialético. Todavia, dadas as proporções de um trabalho construído no interior da Psicologia, procuraremos conduzi-la de maneira didática, cientes da sua importância para a compreensão da estrutura metodológica que propusemos mas sem pretender esgotar suas especificidades.

Para começar esta sintética, intensa e necessária incursão, é preciso que se compreenda o materialismo como uma posição filosófica dedicada à explicação da realidade. Ao esclarecer este ponto, Novack (1975) explica que a proposição básica do

materialismo se refere à existência da realidade independentemente da existência da humanidade. Ele afirma a matéria como substância primordial e essencial da realidade. Assim, a matéria produz o pensamento que é o seu produto mais elevado e a forma mais complexa da atividade humana.

Isto significa que a natureza existe independentemente do pensamento, mas que o pensamento não pode existir separado da matéria. Novack (1975), explica ainda que a posição materialista se constitui em oposição à idealista para a qual o elemento fundamental da realidade não é a matéria, mas a mente e o espírito. Para esta compreensão, o pensamento cria os objetos materiais e, por isso, ele é anterior à matéria. Por isso, o materialismo é a corrente filosófica diametralmente oposta ao idealismo.

Alves (2010) enfatiza esta questão explicitando qual seria a pergunta materialista feita para o idealismo. E diz que seria a seguinte: ‘se o pensamento determina a realidade, o que determina o pensamento?’ (p. 5). Para o materialismo, a resposta seria: a própria realidade. Assim seria porque, para o materialismo, o que o sujeito pensa só pode ser construído a partir do que ele produz, por meio de sua ação sobre a natureza. A consciência não é função de um princípio espiritual e, sim, da própria matéria. Como posição filosófica que ilumina a compreensão da realidade, então, o materialismo constrói determinadas formulações sob a forma de explicações teóricas.

Esclarecida a origem do materialismo como posição filosófica, pode-se partir para a segunda e importante colocação: é no interior da obra de Marx que o materialismo sustenta uma nova e contundente construção teórica e metodológica. Segundo acentua Paulo Netto (1985), o trabalho de Marx previa o estudo da sociedade burguesa com vistas à sua explicação e conseqüente ultrapassagem revolucionária, na medida em que se erguia como um projeto da e para a classe operária.

Mas, segundo esclarece Paulo Netto (1985), na busca pela concretização do seu objetivo, o intento revelou sua amplitude e, a partir de uma concepção filosófica, acabou por construir uma análise histórica e formatar um método de investigação específico delineado a partir da lógica dialética. Acontece que, ao fazer isso, Marx ultrapassou os limites de sua proposta inicial, delimitou os pilares de uma nova concepção de mundo, construiu uma nova ontologia do ser social e delimitou os limites do materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método.

Ao investigar a vastidão desta nova proposta, Reed (1966) apontou os desafios que se colocavam frente a esta epistemologia marxista. Perguntando-se sobre o que ela significa afinal, Reed (1966) percorre um caminho didático e explica que a concepção materialista é aquela que resgata as leis da natureza como *determinantes* e não como *pré-determinantes* das ações humanas. Isto não significa dizer que o sujeito está à mercê destas leis e que a história o condiciona, mas, exatamente o contrário: a relação do sujeito com a natureza e suas forças de produção é tão concreta que constitui a sua subjetividade, seu pensamento, sua consciência. Este sujeito ativo, então, volta a agir sobre a natureza e modifica suas leis.

Assim, Reed (1966) contribui para a compreensão do que significa o materialismo incorporado ao trabalho de Marx e o distingue da identificação com outras propostas materialistas acentuando o seu caráter histórico. Segundo sua explicação, é o *fatalismo*, tido como *materialismo*, que toma a natureza como motivo da força da história; e é o *voluntarismo*, tido como *materialismo*, que toma o pensamento e a volição humana como motivo da força da história. Mas, é somente o materialismo histórico, tal qual Marx o concebeu, que supera esta dicotomia e esclarece: só tomando o pensamento humano como parte da natureza, é que a natureza engloba a volição.

Logo, a ciência marxista ancorada no materialismo histórico requeria uma lógica que a movimentasse. Nesse sentido, o materialismo-histórico incorporou a lógica dialética como estrutura e dinâmica organizativa. Segundo esclarece Kopnin (1978), a lógica dialética é aquela que se opõe aos esquemas dedutivos da lógica formal presa ao terreno da filosofia positivista. Ela é a lógica que viabiliza a superação do abismo entre as leis do pensamento e as leis do mundo objetivo tal como exigia o projeto de Marx.

Kopnin (1978) esclarece que esta superação é mérito de Hegel que, pela primeira vez abandonou a concepção de que as formas do pensamento eram puramente subjetivas e nada tinham a ver com o seu conteúdo objetivo. No entanto, mantendo a base idealista, Hegel ainda acreditava que as leis do pensamento seriam, simultaneamente, as leis da realidade objetiva, na medida em que o pensamento determinava a realidade objetiva.

É o próprio Marx(1996) quem explica esta questão no pós-facio à segunda edição de *O Capital*:

“(…) A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. Em sua forma mistificada, a dialética foi moda alemã porque ela parecia tornar sublime o existente. Em sua configuração racional (...), ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária” (p.141).

Kopnin (1978) explica ainda que, absorvida pelo materialismo a dialética reconfigura a solução do problema da relação entre as leis do pensamento e as leis do mundo objetivo e revela que a atividade prático-sensorial é a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive, do próprio pensamento. No interior do marxismo, sujeito e objeto estão unificados na história e a dialética conduz o movimento do pensamento e representa a atividade histórica do homem no mundo.

Reed (1966) acentua, então, que a reivindicação da lógica dialética pela epistemologia materialista-histórica promoveu a reconciliação entre pensamento e natureza, mostrando como leis e homens trabalham juntos *para e na* geração de mudanças. A atividade mental humana não é simples mediadora entre sensação e conhecimento. Ao contrário, a consciência perceptual é ela própria, uma atividade, não da mente ou do corpo, mas do funcionamento total do sujeito. Por meio da percepção, o sujeito se torna consciente do seu entorno e dos seus recursos e pode planejar ações que conduzam mudanças. Ou seja, os objetos que compõem a natureza não existem independentemente do pensamento humano, mas em relação com ele e, por isso, o sujeito não pode observá-los e apreendê-los na sua totalidade como se os enxergasse de fora.

Nesse sentido é que, como enfatizou Kosik (1969), ao se dedicar ao objetivo de compreender e explicar a sociedade burguesa, Marx cumpriu o papel de elucidar uma questão anterior e fundamental: o que é a realidade? A resposta para essa questão fundou a obra marxiana e delineou a sua importância para o conhecimento e a investigação da vida humana concreta ao esclarecer que a realidade é a totalidade

concreta, ou seja, é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação. Assim, a realidade não é mero conjunto de fatos, mas um todo estruturado e dialético *no qual* ou *do qual* um fato qualquer (ou conjunto de fatos) pode vir a ser explicado e compreendido.

Decorrente da compreensão da realidade como totalidade é a noção de que a atitude primordial de homens, mulheres e crianças em face desta realidade não é a de sujeitos abstratos e meros cognoscentes, mas de sujeitos que agem objetiva e praticamente, sujeitos históricos que se relacionam com o mundo e com outras pessoas. Esta, como afirma Kosik (1969) é a realidade humano-social (e não natural) da qual o humano é produto e produtor. Quando encaramos a realidade observamos uma série de fenômenos como a expressão primeira e imediata das relações que acontecem entre o humano e o mundo. Todavia, conforme alerta Kosik (1969), os fenômenos não são diretamente acessíveis, justamente porque sua ligação não é causal e, sim, relacional.

Isso significa dizer que fenômenos e realidade não são completamente idênticos assim como também não são completamente diferentes. Fenômeno e essência se relacionam e não se excluem ou se igualam. Isto porque, segundo explica Kosik (1969), o homem não é mero observador da realidade que se descortina à sua frente. Ele é sujeito que não está apartado do mundo, ao contrário, exerce nele sua atividade prática sensível. Se o mundo o constitui e é constituído por ele, a realidade não é resultado da observação direta, apresentada à primeira vista como objeto que espera intuição ou análise imediata.

Logo, Kosik (1969) esclarece que compreender fenômeno e essência a partir de uma relação íntima é compreender a lógica dialética. É compreender que o mundo real se oculta (apesar de se manifestar) no que ele chamou de pseudoconcreticidade. Mas isso não o torna o mundo das condições irreais opostas às condições reais, mas o revela como o mundo da práxis humana, isto é, da realidade humano-social como unidade de produção e produto, sujeito e objeto, gênese e estrutura. E entender a lógica dialética no âmbito da filosofia materialista é reconhecê-la para além dos artifícios que tentam aproximá-la do relativismo ou reduzi-la ao materialismo vulgar. Isso significa que a realidade é o mundo da realização da verdade. Buscar a essência para além da pseudoconcreticidade significa, nas palavras do autor, que “a verdade não é nem

inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza.” (p.19).

Dessa forma, Kopnin (1978), reitera que o materialismo histórico-dialético é o cerne do marxismo porque expressa, simultaneamente, suas funções ontológicas, gnosiológicas e lógicas. Na filosofia marxista não há partes independentes com leis diferentes, mas uma ciência com as mesmas leis que são as leis do ser e do conhecimento. Assim, ao assumir o materialismo histórico-dialético para a compreensão do ser, ele é afirmado como método de conhecimento. Todavia, ele também pode se constituir como método de investigação se orientar a organização de recursos e procedimentos coerentes.

Esta é uma questão importante para a pesquisa, especialmente para aquelas que, como a nossa, se constroem na relação com a intervenção. Nas palavras de Marx (1996):

“A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. (p. 140).

Portanto, para os propósitos deste trabalho, ao tomar o materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método, o estamos assumindo como lógica de conhecimento e como lógica de investigação. Envolvidos por esta concepção é que conduzimos nossa revisão bibliográfica, questionamos a literatura e escrevemos nossas reflexões, enquanto buscamos a unidade que agrega estas dimensões e possibilitam a construção do trabalho. Mas, é, certamente, quando estamos dentro da escola que estas dimensões são vivificadas, as contradições emergem, as relações se estabelecem e os limites são revelados.

Por isso, a partir do próximo item, vamos começar a caracterizar o contexto e o cenário da pesquisa, buscando incorporar elementos da descrição objetiva que caracterizem e circunstanciem o espaço da escola e o seu entorno, onde a pesquisa se desenvolve.

2.3) Contexto e Cenário da Pesquisa

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Campinas tem uma população estimada em 1.080.999 pessoas e caracteriza-se como um centro de desenvolvimento tecnológico e industrial que, excluindo-se as capitais, encontra-se entre os três municípios brasileiros mais populosos desde 2000. Apesar de sua figuração, no cenário nacional, como centro de desenvolvimento econômico, Campinas comporta grandes marcas do processo de desigualdade social.

Como a grande maioria das metrópoles brasileiras, o município de Campinas caracteriza-se por taxas expressivas de crescimento populacional e pela periferização do crescimento físico-territorial. As consequências deste processo de expansão sobre as condições e a qualidade de vida da população já são reconhecidas. O trabalho de Cunha, Jakob, Hogan e Carmo (2006) buscou analisá-las por meio do conceito de vulnerabilidade social que, neste estudo, está inserido no âmbito dos estudos urbanos como uma referência à apreensão dos fatores que podem levar indivíduos e famílias a experimentar condições mais ou menos vulneráveis.

Com o recurso da análise dos indicadores empíricos ou dados secundários (como os censitários, por exemplo) estes autores elaboraram uma sistematização que divide o município nas chamadas zonas de vulnerabilidade. Apesar das controvérsias sobre a definição do que seja vulnerabilidade e da distinta concepção teórica que utilizamos para entendê-lo (como já explicitamos em linhas anteriores), este trabalho nos oferece a possibilidade de avaliar o impacto do movimento de periferização do município, orientado pela concentração de territórios nas mãos de poucos proprietários e a exclusão da grande maioria da população em áreas periféricas, desprovidas da infra-estrutura básica e das condições de acesso aos serviços essenciais.

As zonas de vulnerabilidade revelam as características de desigualdade social da região metropolitana de Campinas e, especialmente do município de Campinas. Foram delimitadas quatro zonas a partir da utilização de indicadores demográficos, habitacionais, nível de escolaridade e acesso aos serviços de proteção social. As zonas mais vulneráveis (1 e 2) são constituídas pelas regiões geográfica e socialmente mais periféricas do município. Elas abrigam grandes concentrações da população de baixa

renda e revelam graves carências quanto ao acesso aos serviços básicos de saúde, educação e assistência.

Geograficamente, a escola em cujo cenário construímos nosso trabalho, está inserida na região no noroeste do município de Campinas e, portanto, está incluída na zona 1 de vulnerabilidade social, segundo a sistematização de Cunha, Jakob, Hogan e Carmo (2006). Segundo o mapa de exclusão/inclusão elaborado pela Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) em 2004, a região noroeste representa o maior índice de exclusão. Este mapa revela uma distância social de 98 vezes entre os moradores de um bairro da região noroeste e outro situado na região leste (maior índice de inclusão).

O índice de exclusão/inclusão varia entre $-1,00$ e $+1,00$ e mesmo a região mais rica da cidade apresenta uma discrepância social e econômica considerável. O índice de discrepância é aquele que estabelece uma escala para medir as desigualdades sociais entre os territórios apontando as diferenças existentes no que diz respeito à oferta de serviços básicos e às condições de vida de seus moradores (PMC, 2004).

Com relação à especificidade das políticas educacionais, o período em que estivemos na Escola marcou uma transformação importante da conjuntura do município, obviamente, traduzida do cenário nacional. No ano de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) como resultado de mobilizações e conferências municipais e estaduais que anunciavam a emergência da organização de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2011 a 2020 (MEC, 2010).

A organização da CONAE explicita e retoma os debates históricos que envolvem as políticas educacionais desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. A questão da qualidade e do acesso à educação bem como os aspectos que envolvem a alfabetização, a evasão e os déficits de aprendizagem acirram a reflexão sobre o que diz a lei e o que significa a prática. Nesse sentido, os objetivos e metas do novo PNE resgatam a discussão sobre gestão, financiamento e avaliação das políticas educacionais na sua relação entre os âmbitos federais, estaduais e municipais.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas, assim como em outros municípios, absorve o impacto destas discussões que, somadas ao processo eleitoral ocorrido em 2012, atingem o cenário das instituições escolares. Na escola em que estivemos, estas reconfigurações culminaram na alternância frequente das pessoas que

assumiam as funções de diretor e vice-diretor: de 2011 a 2013, três diretores diferentes foram atribuídos. No ano de 2014, ainda como consequência dessa conjuntura, a Escola assume, em conjunto com outra unidade da região, a implantação da Escola Integral.

Ainda quanto à organização política do município de Campinas, as escolas municipais são administradas pela Secretaria segundo um modelo de gestão descentralizada e regionalizada. Os chamados Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) estão alocados nas regiões administrativas do município e concentram as demandas e operacionalização das tarefas pedagógicas das escolas destas regiões. No nosso caso, estamos referenciados ao NAED-Noroeste, cuja responsabilidade envolve 5 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, além das de Educação Infantil (EMEI). A gestão dos NAEDs é conduzida pelas supervisoras pedagógicas (SPs) e coordenadoras pedagógicas (CPs) que assumem a condução técnica de escolas específicas, onde atuam as orientadoras pedagógicas (OPs).

De modo mais amplo (ainda que passíveis de uma discussão mais aprofundada), outros indicadores nos ajudam a identificar o contexto político e social do município de Campinas na relação com as políticas de educação: dos 1.080.999 habitantes, 354.507 pessoas não concluíram o ensino fundamental. Destas 1.080.999 pessoas, 118.377 tem entre 7 e 14 anos e destes 118.377, 101.443 frequentam o ensino fundamental na rede pública de ensino, ou seja, 16.934 crianças entre 7 e 14 não estão na escola. Do total de habitantes, 68.363 pessoas nunca frequentaram a escola. (IBGE, 2010).

Os resultados da Prova Brasil de 2011 no município de Campinas revelam uma média de 195,7 em língua portuguesa e 213,1 em matemática para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ambos acima da média nacional de 109, 58 e 209, 63 respectivamente. Quanto às médias da escola em que estivemos, elas correspondem a 190,6 em língua portuguesa e 208,5 em matemática, ou seja, neste último caso, abaixo da média do município e abaixo da média nacional (INEP, 2011).

O mapa da violência produzido e publicado em 2013 pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais revela que o índice de mortes por arma de fogo em cada grupo de 100 mil habitantes em municípios da Região Metropolitana de Campinas é mais alto do que a média de países que vivem em conflitos armados. No município de Campinas são 12,9 casos de homicídios a cada grupo de 100 mil habitantes por ano enquanto que no Afeganistão o

índice é de 9,9. E mais: se na população não jovem 3% dos óbitos foram decorrentes de homicídios, na população jovem (15 a 24 anos) 39,3% das mortes foram decorrentes de homicídios (Mapa da Violência, 2013).

Para além de aprofundar os vários sentidos decorrentes dessa conjuntura, insistimos em mencioná-lo para sinalizar os elementos que perpassaram e também constituíram o trabalho e a reflexão que fizemos do nosso objeto de pesquisa. Afinal, a discussão de propostas para a atuação do psicólogo na escola não só não está descolada destas implicações estruturais como as refletem e problematizam.

Quanto à especificidade do cenário da pesquisa, desde o início do ano de 2011, o “Voo da Águia” está inserido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Situada na região noroeste, esta escola ocupa um prédio do Estado cedido para a Prefeitura a partir do fechamento de uma Escola Estadual que funcionava lá desde o ano de 1968. Segundo consta no livro ‘Nosso bairro tem história’, construído pela orientadora pedagógica da EMEF em parceria com alunos e moradores da comunidade, o fechamento da escola estadual aconteceu no ano de 2009 e foi uma decisão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em virtude das reformas nas políticas de educação que discutiam sobre a distribuição das vagas e sobre o funcionamento da escola em período integral ou em períodos parciais.

Assim, o fechamento da escola estadual atenderia a dois objetivos: resolveria o problema da escassez de vagas redistribuindo os alunos matriculados no ensino médio para outras escolas do Estado de modo e atenderia à solicitação por vagas das séries iniciais, cuja demanda aumentava na região. Então, a partir do ano de 2010, a EMEF que já funcionava em outra construção do bairro desde o ano de 1982 foi transferida para o prédio do Estado e as crianças que já estudavam na Escola do Município se somaram aos alunos de 1º ao 5º ano da então Escola Estadual que, daquele momento em diante, comporiam a nova EMEF.

É preciso ressaltar que este processo exprimiu a tendência apontada pela conjuntura política nacional de que as escolas municipais atendam, somente, aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano e que os demais fiquem a cargo do Estado. A realidade deste processo tem sido observada por nós desde que chegamos à escola no início de 2011. No final deste período, o nono ano

foi extinto e, ao longo de 2012 e 2013 organizou-se a extinção dos sextos, sétimos e oitavos anos, o que culminou com a proposta de implantação da Escola Integral para atendimento do primeiro ao quinto ano a partir de 2014. Esta reestruturação também acarretou modificações importantes no quadro de profissionais. Em função das novas diretrizes, também acompanhamos desde o início de 2011, a remoção de vários professores e membros da equipe gestora.

Com relação à sua estrutura, a EMEF conta com quinze salas de aula, duas bibliotecas, um laboratório de informática, uma sala multiuso destinada às aulas de artes, uma brinquedoteca, um parque com brinquedos de madeira, uma quadra coberta, um teatro arena, um anfiteatro, um refeitório com capacidade para 90 alunos sentados e um estacionamento coberto.

Entre os anos de 2011 e 2013, a escola foi a única unidade que ofereceu ensino fundamental na região, funcionando em dois períodos, das 07:00 às 12:00 e das 13:00 às 18:00 e recebendo crianças de sete bairros do território. Neste período, a escola atendeu a 671 alunos matriculados, sendo 275 no Ciclo I, 185 no Ciclo II e 211 no Ciclo III, com idades variando entre seis e quatorze anos. Quanto à equipe de funcionários, a escola contou com três diretoras, três vice-diretoras, uma orientadora pedagógica, quatro professoras readaptadas que atuaram como apoio administrativo, duas auxiliares administrativas e 43 docentes, além das equipes terceirizadas para as atividades de limpeza, vigilância e cozinha.

2.4) Procedimentos Éticos

Ao tratarmos dos aspectos éticos da pesquisa, é importante pensarmos acerca do que eles significam, antes de explicitarmos quais procedimentos nortearão nossa conduta. Sobre esta questão, Parker (2005) enfatiza que a dimensão ética da pesquisa-ação-participação emerge da prática política. Isto porque, segundo seu ponto de vista, as ações da pesquisa nos levam a confrontar as posições que assumimos no dia-a-dia com aquelas que surgem a partir daquilo que estudamos. Assim, o autor acentua que é necessário refletirmos sobre como nós nos mantemos em *verdade* com o que acontece dentro e fora da pesquisa. A fidelidade aos compromissos assumidos com a pesquisa, portanto, revela as concepções que adotamos antes dela e, esta sim, deve ser a dimensão ética considerada.

Ainda neste sentido, Parker (2005) esclarece que o papel da ética na pesquisa é preencher a lacuna entre a antecipação e a reflexão, ou seja, ela deve fazer com que a atenção do pesquisador não seja focalizada só sobre o que pode acontecer como uma preocupação antecipada, ou só sobre o que já aconteceu e exige reflexão. A dimensão ética, portanto, assume o espaço da relação, revela os cuidados que conectam o início ao fim da atividade de pesquisa e, envolve o respeito com todos que participam do seu processo.

Neste sentido, fica claro que a dimensão ética diz respeito a mais do que a redação, confecção de acordos e cumprimento de normas. A dimensão ética torna-se plena quando preza os vínculos entre o pesquisador e os sujeitos com os quais ele se envolve no cotidiano da pesquisa. Assim, também a pesquisa, representa a vivificação de fundamentos que passam a nortear a construção de um projeto coletivo que precede e sucede a pesquisa, na medida em que constitui e transforma todas as relações que a constituem.

Este é, inclusive, o cerne da obra de Ignacio Martín-Baró que tomamos como fonte para a constituição deste trabalho. Da variedade de temas e objetos que ele considerou sob a perspectiva da libertação, o seu compromisso ético-político é uma constante. Deste lugar, a Psicologia faz uma escolha, o psicólogo faz uma escolha, o pesquisador faz uma escolha: agir *com* e não *para* as pessoas.

Certos de que a nossa relação com os sujeitos desta pesquisa foi fonte e não consequência do trabalho que apresentamos, reiteramos nosso cuidado e respeito com cada um deles na composição da escrita que conta a história desta relação, que conta a nossa história. Por esta razão, utilizamos nomes fictícios e priorizamos o conteúdo em detrimento de detalhes do cenário que pudessem contribuir para a identificação dos atores envolvidos.

A consequência possível, que assumimos como decorrência desta posição ética é o compromisso com a devolução reflexiva do conteúdo que aqui sistematizamos para a escola cenário desta nossa produção. Mais do que oferecer a oportunidade de compartilhar nossa elaboração mais teórica e mais formal, nos disponibilizaremos para a construção de novas sínteses, convergências e divergências, que garantam que o trabalho de pesquisa permaneça aberto e ativo.

Desta perspectiva, antes política e pessoal do que acadêmica e formal, cumprimos os procedimentos legais formalizados pela Plataforma Brasil. O parecer de aprovação sob o número 350.398 está anexado no final do trabalho.

Capítulo 3

Do problema da análise para a análise do problema

“Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada, a minha aldeia estava morta. Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã. Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado. Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador? Estava carregando o bêbado. Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra. Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre (...)²⁷

²⁷ Barros, M. de. (2000). Ensaios Fotográficos. Rio de Janeiro: Record.

3.1) O drama nos diários de campo: entre o ser e o fazer do psicólogo escolar

Desde as linhas iniciais deste trabalho enfatizamos a peculiaridade que envolve a sua construção: a delimitação da escola como espaço de atuação profissional é fruto da maneira como percebemos e estamos no mundo e, portanto, revela nossa compreensão do que seja a intervenção para a qual nos disponibilizamos. Por outro lado, ou, muito provavelmente, por causa deste lado, questões e inquietações que nos mobilizam desde a época do mestrado, configuraram uma necessidade de busca e investigação próprias do movimento da pesquisa. Isto significa que, os limites da intervenção e da pesquisa se misturam e, no nosso caso, como já explicitamos, estão formalizados nos fundamentos do “*Voo da Águia*”. Ora, não podemos, então, nos furtar das implicações metodológicas que aí estão relacionadas.

Assumir nossa relação com a realidade pesquisada é assumir que não consideramos a possibilidade de observar silenciosamente, descrever simplesmente e concluir arbitrariamente sobre o que acontece dentro da escola. Assim, se propomos a categoria situação-limite como estruturante da atuação do psicólogo na escola, devemos considerar que esta pesquisa se debruça sobre a nossa própria conduta e, sobretudo, sobre a conduta que construímos e reconstruímos com crianças, pais, mães, avós, tios, professores, orientadores, supervisores e diretores ao longo de nossa interação cotidiana dentro da escola. Obviamente que este lugar pressupõe a existência de um vínculo que sustenta e permite a instauração de uma relação de confiança ou, pelo menos, de respeito. Logo, se, a um só tempo, construímos como intervenção o que pretendemos investigar por meio da pesquisa, podemos dizer que partimos do problema da análise para a análise do problema.

Pensar sobre o problema da análise quando se vivencia a pesquisa por meio da intervenção, quando as informações se envolvem com o pesquisador de uma forma constitutiva, nos faz entender que, agora, a análise reconstrói a pesquisa e, para isso, se utiliza do pesquisador. A condição de intervenção, de fato, não estava dissociada do lugar da pesquisa. E, exatamente por isso, percebemos que a trama das ações cotidianas revelava muito mais do que modos de agir, denunciava modos de pensar e, mais ainda, mostrava os motivos que construíam esses modos de pensar e culminavam nas ações externalizadas.

A vivência do cotidiano extrapolava o alcance da pesquisa e, por isso mesmo a modificava de outras formas. A convivência real ultrapassava o que poderíamos imaginar apreender com o recurso de instrumentos ou técnicas específicas. Se os vínculos eram elaborados por meio das conversas que nos aproximavam (ou nos afastavam) ao longo das relações que construíamos diariamente, a palavra se revelava como a ferramenta mais fiel ao registro do que a convivência significava. Por isso, notas escritas em diários de campo foram a nossa escolha como possibilidade de materializar o vivido e refletir sobre seus sentidos.

É Brandão (1982) quem diz que o movimento da escrita-refletida representa “a vontade de escrever o homem, seus símbolos, seus mundos, sua vida” (p. 12). Assim, ele revela a possibilidade de materialização dos processos de pensamento e fala, conduzidos ao longo da experiência humana, na atividade de escrita. Do interior da Psicologia, é Vigotski (1934/2001) quem, ao se dedicar ao estudo das funções psicológicas superiores, revela a proeminência do pensamento e da fala como funções imbricadas no processo de constituição da consciência do sujeito.

Ao considerar as relações entre fala e pensamento, Vigotski (1934/2001) aborda também as relações entre o intelecto e o afeto e sinaliza que o pensamento não é ‘um fluxo autônomo de ideias que se pensam a si mesmas’ (p. 24), mas é processo que envolve a plenitude da vida, dos impulsos, dos interesses. Logo, o pensamento que culmina na fala e a fala que constitui o pensamento estão imiscuídos dos afetos, dos motivos condizentes com a apreensão que o sujeito faz da realidade.

Ao refletir sobre como a atuação do psicólogo na escola se constitui, devemos acentuar que ela é delimitada pelos processos de pensamento e fala que a caracterizam ao longo de sua relação com os demais atores do cenário escolar. Os diários de campo, como registros da intervenção e instrumentos da pesquisa contêm elementos de fala e de pensamento que conduzem a interação entre o psicólogo e os outros sujeitos, os elementos das *cenários* que compartilhamos no *cenário* escolar. Assim, os diários de campo constituem-se como sínteses das várias ações desenvolvidas dentro da escola por meio de processos de pensamento e fala: participação nas salas de aula, reunião de professores, famílias e gestores, espaços de formação, conversas com crianças, professores, famílias e orientadores pedagógicos e visitas domiciliares.

Dessa forma, a construção dos diários de campo ultrapassa a condução de uma atividade meramente descritiva para constituir a materialização da nossa vivência dentro da escola. Os processos de pensamento e fala delimitam a sua construção e o reconhecimento das dimensões subjetivas que envolvem estes processos, tornam-se também objetos de pesquisa. Os diários de campo revelam nossa relação com os sujeitos do espaço escolar e, portanto, são reveladoras das ações que caracterizam a atuação do psicólogo escolar. Se estas ações são conduzidas com o recurso de palavras, acentuamos que elas podem ser potencializadas por meio da identificação de situações-limite e, assim, contribuir com a busca pelas máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Ao refletir sobre motivos que embasam ações, Vigotski (1931/2000b) anuncia a especificidade da consciência humana para além da discriminação e associação entre estímulos e respostas já amplamente discutidas para o contexto animal pela Psicologia Experimental. As ações humanas são dirigidas para um fim e, por isso, são intencionais. A intencionalidade se baseia, precisamente, em criar uma ação deduzida da exigência direta das condições e relações circundantes. Ao longo deste processo, a consciência humana incorpora estímulos determinados, ao contrário de ser dominada por eles, como concluía a Psicologia Associacionista.

Nesse sentido, as ações humanas são afetivo-volitivas enquanto relacionam motivos, necessidades e estímulos que exprimem sua vontade. E esta é, exatamente, a liberdade possível para o sujeito: a expressão da sua vontade. Citando suas sínteses da obra de Marx e Engels, Vigotski (1931/2000b) acentua que a vontade é a ‘necessidade compreendida’ (p. 300). Se considerarmos a importância desta compreensão para o contexto do desenvolvimento humano, entendemos a importância da atuação do psicólogo dentro das escolas. Assim, a partir desta apropriação teórica, acreditamos que o psicólogo possa agir para libertar, no sentido de promover autonomia. Aqui, liberdade é concebida como uma oportunidade cotidiana material e não associada a uma possível experiência metafísica ou ideal e, muito menos, como uma dádiva que o psicólogo é capaz de ofertar para quem quer que seja.

Logo, podemos dizer que nossa concepção da escola como um cenário, palco do desenvolvimento psicológico das crianças na sua relação com os processos de ensino e aprendizagem por meio de ações conduzidas pelos diversos atores também não é uma

ideia meramente ilustrativa, mas, ao contrário, é metodológica. Respalado nesta concepção, o trabalho de Souza (2004), para estudar a interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores, utilizou como proposta metodológica, exatamente, a construção de cenas vivenciadas no cotidiano escolar. Ao tomar as interações que acontecem no espaço escolar como construtoras de valores (positivos ou negativos) que permeiam o processo educativo, ela propôs uma metodologia para explicitar a presença de situações semelhantes em contextos ou cenas diferentes.

Partindo do pressuposto de que no cotidiano escolar as crianças constituem-se por meio dos valores compartilhados e de que, muitas vezes, estes valores instauram conflitos importantes, a pesquisadora refletiu sobre o processo de construção de valores e sobre o seu impacto na formação e o desenvolvimento das crianças. Para além da importante temática abordada no trabalho de Souza (2004), nos chamou a atenção a especificidade da sua construção metodológica: a delimitação das cenas a partir das interações cotidianas referendava a peculiaridade da sua pesquisa no contexto da escola.

Para resgatar a pertinência deste enquadre metodológico retomamos o Manuscrito de 1929 em cujo conteúdo Vigotski explicita as bases da Psicologia Concreta do Homem e enfatiza a noção de drama como um ato de decisão humana sobre a condução do seu destino histórico (Vigotski, 2000). Além disso, consideramos o trabalho de Delari Jr. (2011) dedicado à investigação dos sentidos do drama nesta perspectiva. Ambos nos ajudam a fundamentar a decisão de que esta concepção efetive uma trajetória metodológica porque, antes, é filosófica.

Ao delimitar como objetivo do seu trabalho a busca pelas contribuições das artes para a psicologia, Delari Jr. (2011) retoma uma citação de Politzer segundo a qual a psicologia deveria retornar à vida imitando o teatro. Nas palavras do autor, a psicologia concreta poderia imitar o teatro “vindo, talvez, a nos apresentar uma realidade viva que nos diga respeito, na qual nos reconheçamos e que, principalmente, permita-nos transpor nossos próprios limites” (p. 183). Imbuído de sua tarefa, ele retoma os estudos de Claire Nancy, professora de literatura grega e dramaturgista, e apresenta o verbo ‘*drân*,’ aquele que designava um tipo de ‘fazer’ entre os antigos povos gregos: o ‘fazer’ inconcluso, em processo, cujos modos de agir e resultados não são predeterminados, uma vez que estão relacionados com o agente da ação. Delari Jr. (2011) ainda explica

que este ‘fazer’ denota o que acontece enquanto alguém o faz acontecer na relação com outras pessoas.

Nossa concepção de que, na escola, o psicólogo propõe ou executa determinadas ações capazes de afetar o desenvolvimento das crianças instaura o nosso desafio metodológico: buscar, nas notas escritas nos diários de campo, unidades capazes de delimitar as cenas em que o psicólogo atua com este objetivo. Mas como investigar as cenas sem destituí-las da totalidade que as contém? Como perscrutar os sentidos contidos nas palavras escritas a partir de vivências complexas?

Desta compreensão teórico-metodológica, delineamos o que já se materializava como o nosso desenho metodológico e seus procedimentos de análise. Da possível e já anunciada relação da Psicologia com o drama, inspiramo-nos no teatro para construir procedimentos para a análise do conteúdo dos diários de campo. No palco da vida escolar, crianças, professores e pais encenam histórias reais. Por um lado, estas cenas cotidianas constroem o tecido de relações sociais concretas que se constituem como fonte de desenvolvimento. Por outro lado, cenas de uma história singular estão contidas em atos específicos, vividos por personagens específicos. Daí, concluimos que extrair atos dos diários e cenas dos atos sem destituí-los da conexão íntima que os relaciona é o mote da nossa trajetória metodológica.

Da literatura das artes dramáticas, recuperamos o Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (1999), com o intuito de nos aproximarmos das definições de ato, ator, ação e cena, importantes para a estruturação da nossa análise. Ao apresentar seus 560 verbetes, o autor sintetiza e discute questões da dramaturgia, encenação, estética e semiologia. Segundo a síntese que fizemos da sua elaboração, entendemos que *ato* é a divisão externa da peça em partes marcadas pelo desenrolar da ação. A *ação* é o conjunto de processos e transformações visíveis promovidos pelo ator. O *ator* é o corpo condutor da ação e situa-se no cerne do acontecimento teatral, ou seja, da cena. A *cena* é a unidade temática da ação. O tema é o resumo da ação, sua ideia central ou seu princípio organizador.

Da perspectiva da interface a que nos propusemos para a organização do método de análise, podemos dizer que atos estão contidos nos diários de campo como parte de uma história encenada no cotidiano da escola. Um ato é marcado, especialmente, por uma ação ou situação protagonizada por um ator na relação com outras ações e outros

atores. Tomando o conceito de situação-limite como dimensão de significação, extraímos dos diários de campo os trechos que construímos o que chamamos de atos, atos estruturados por situações-limite. Tendo destacado um ato, podemos identificar, no seu conteúdo, temas que, por sua vez, delimitem as cenas. No interior das cenas, as ações do psicólogo constituem-se como unidades reveladoras da sua essência crítica. Orientadas pelas situações-limite como eventos concretos, as ações do psicólogo podem promover situações sociais de desenvolvimento cuja vivência seja capaz de reconfigurar sua aparência de prejuízo e alterar o curso do desenvolvimento no sentido de suas máximas possibilidades. Considerando o desenrolar do ato, observamos a sua dinâmica, considerando a cena, observamos a sua singularidade.

Desse modo, a ênfase sobre as cenas bem como sobre os nexos que as relacionam com os atos surge como decorrência do método anunciado por Vigotski. Em seu texto de 1934/2001, Vigotski distingue método de conhecimento de método de análise ao explicar os dois principais procedimentos de pesquisa utilizados na Psicologia: de um lado a decomposição de conjuntos psíquicos complexos em seus elementos e, de outro, a busca por unidades representativas das relações entre conjuntos psíquicos. Enfatizando a segunda perspectiva, Vigotski (1934/2001) explica que, quando dedicada à análise, a atividade de pesquisa viabiliza a explicitação destas unidades, como constituintes vivas e indivisíveis da totalidade. A análise é, pois, a ferramenta que explicita a relação e suas conexões internas.

Daí, depreendemos a importância da análise tanto para o campo da intervenção como para o campo da pesquisa: a ação psicológica deve ser capaz de encontrar unidades que revelem a totalidade para além do aparente. Para o campo da intervenção, certamente, a consequência é a realização de ações mais produtivas. E, para o campo da pesquisa, delimita-se a possibilidade de explicar situações, cujo conteúdo pode, por sua vez, subsidiar novas e reconfiguradas ações.

Quanto à identificação dos sentidos que as palavras guardam sobre o conteúdo das ações que elas expressam, Vigotski (1934/2001) se detém sobre a dimensão interna da palavra e explicita as noções de sentido e significado. Segundo suas palavras:

“O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade

distintas. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido.”(Vigotski, 1934/2001, p. 333) [Tradução nossa]

Daí, compreendemos que significado e sentido constituem uma unidade. Isto porque por mais estável que seja o significado de uma palavra segundo seu aspecto semântico, sua dimensão real atinge os sentidos mais profundos que são construídos pelo sujeito. Desta forma, de acordo com Vigotski (1934/2001), o sentido de uma palavra é ilimitado e, por isso, a palavra é fonte inesgotável de novos sentidos. Então, o método proposto pelo autor indica que a busca pelos sentidos só pode acontecer quando nos propomos a participar das relações que o sujeito estabelece ao longo de suas interações cotidianas qualquer que seja o contexto em que elas se desenvolvem.

Por isso, reiteramos nossa convicção sobre a consideração dos diários de campo como nossa principal fonte de informações. Eles guardam, nas palavras escritas, os sentidos e significados das relações das pessoas no cenário escolar, das quais participamos ativamente. Estas relações, por sua vez, constituem-se ao longo de suas ações cotidianas na realidade da escola.

Interessa-nos, especificamente, as ações conduzidas pelo psicólogo na escola. Interessa-nos perscrutar a possibilidade de que estas ações constituam-se como uma intervenção crítica no sentido de contribuir para a promoção do desenvolvimento das crianças. Interessa-nos demonstrar que as ações desenvolvidas pelo psicólogo resultam de um processo de reflexão que as constituem consciente e intencionalmente. Ele age como pessoa no drama da vida escolar cotidiana e age como pessoa-profissional ao extrair dela outras ações determinantes da sua intervenção. Esta especificidade, portanto, anuncia nosso percurso metodológico. A tarefa desta pesquisa é extrair das situações diárias as ações intencionais do psicólogo, explicando-as como ações-limite e demonstrando que por mais que a atuação do psicólogo se construa no e para o cotidiano, ela não é assistemática e tampouco irrefletida.

3.2) Dos diários de campo às situações-limite: um processo para a análise

Se tomamos a escola como o espaço em que intervimos e dentro do qual nos dispusemos à atividade de pesquisa, já explicitamos o que concebemos como realidade. Conceber a realidade como totalidade concreta é diferente de concebê-la como conjunto de todos os fatos. Como totalidade concreta, a realidade é compreendida como um todo estruturado em curso de desenvolvimento, da qual um fato, classe ou conjunto de fatos pode vir a ser racionalmente compreendido. Como conjunto de todos os fatos, jamais algum conhecimento poderia ser produzido, uma vez que sempre é possível acrescentar novos fatos e considerar aspectos posteriores (Kosik, 1969).

Endossando a primeira perspectiva, partimos da escola como unidade da totalidade. E, assim, consideramos que a ação do psicólogo dentro dela possa ser considerada como fato passível de análise para a produção de algum conhecimento. Esta compreensão da realidade é decorrente do materialismo histórico-dialético como uma matriz filosófica estruturada pelo marxismo. A concepção marxista inaugura a compreensão da história como práxis e a práxis como substância social. Ao agir no cotidiano o homem cria a história criando a si mesmo, em um movimento que produz um material social e, portanto, cultural, incorporado pela sociedade como um todo e por cada sujeito na sua singularidade (Vázquez, 2011).

Como matriz filosófica, o materialismo histórico dialético estrutura, então, uma concepção metodológica, um modo de fazer e agir no mundo. A atitude cotidiana, por vezes, compreende esta ação como natural, direta e imediata. Mas, os nexos que a envolvem só podem ser explicitados mediante um plano teórico. Nas palavras de Vázquez (2011):

“A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (p. 111).”

Isto não significa dizer que nas situações cotidianas o homem não seja consciente. Mas, neste caso, a consciência não distingue a prática como seu objeto próprio, que se coloca diante dela em estado teórico, ou seja, como objeto do

pensamento (Vázquez, 2011). Tomar a prática como objeto de apreciação teórica, submetendo-a ao movimento do pensamento, à abstração é, pois, o conteúdo da atividade de pesquisa, isto é, da produção de uma teoria da práxis.

Segundo Paulo Netto (2011), ao empreender a análise do desenvolvimento e consolidação da sociedade burguesa, Marx explicitou o sentido da abstração conduzindo uma série de procedimentos analíticos que oportunizaram a reprodução, no pensamento, do movimento do real. Isso porque os fatos, tomados da totalidade, não podem ser conhecidos imediatamente. Na sua forma imediata eles revelam a aparência. Por isso, a abstração é necessária. Este movimento, conduzido do abstrato ao concreto, é desenvolvido, na elaboração marxiana, com o recurso de categorias. As categorias são, nesse sentido, *uma modalidade de relação entre o pensamento e a realidade*.

De acordo com Paulo Netto (2011), as categorias utilizadas por Marx, ao longo de seu processo de elaboração científica sobre o modo capitalista de produção são: totalidade, contradição e mediação. A realidade, compreendida como totalidade, é dinâmica e se movimenta por meio das contradições que a compõem em suas relações mediadas pelos sujeitos, dadas as determinações históricas. No texto Introdução a uma estética marxista, Lukács (1970) também discorre sobre a utilização das categorias por Marx, identificando-as como universalidade, particularidade e singularidade. A universalidade seria a abstração da totalidade, da qual se extrai condições estruturais e transformações históricas para a formulação de leis que abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que, deste conjunto de leis, pode-se sempre retornar, por meio de mediações particulares, às situações singulares da vida.

Daí depreendemos a qualidade da dialética que conduz o movimento do pensamento na atividade científica estruturada pelo materialismo histórico. Como relações entre a realidade e o pensamento, as categorias são abstrações que permitem e viabilizam aproximações sucessivas com as relações que constituem um dado fato da totalidade. Segundo Paulo Netto (2011), a realidade concreta como totalidade é composta por outras totalidades dinâmicas com suas próprias contradições e relações mediadas. Estas totalidades podem ser tomadas como objetos de reflexão para o estudo científico que pretende conhecê-la. No nosso caso, tomamos a escola como totalidade dinâmica possível e, nela inseridos, estamos cientes de que nossa reflexão se debruça sobre nossa própria prática. Esta condição retoma a concepção marxista de práxis e

delimita a característica da pesquisação-ação-participante ao possibilitar que a ação cotidiana seja considerada como objeto de estudo e, assim, elevada ao plano teórico.

As relações vivenciadas por nós na totalidade escolar estão registradas nos diários de campo com as contradições e mediações próprias dessa realidade. Do ponto de vista da utilização do diário de campo como técnica de pesquisa, Quintas (1990) explica sua constituição no interior da Antropologia Social e a sua possibilidade de revelar a interação entre o profissional/pesquisador e a sua realidade. Nesse sentido, Ludke e André (1986) defendem a sua utilização para a pesquisa em educação, definindo-o como o recurso que materializa a observação, a participação e a possibilidade da reflexão sobre o que foi vivido. Em pesquisa mais recente Cellard (2008), apresenta a utilização dos diários de campo como fonte documental para pesquisas que privilegiem investigações contextualizadas histórica e culturalmente. Segundo o autor o diário de campo viabiliza a construção de testemunhos sobre passados distantes e recentes ao longo de sua interconexão com dimensões do tempo presente.

Assim, a partir da compreensão dos diários de campo como técnica de pesquisa, os consideramos no interior de nossa concepção teórico-metodológica e para nós eles significam o aparente, mas, não apenas o aparente observado, eles significam o aparente desnudado e organizado pelo nosso olhar a partir de uma perspectiva interna. Como sínteses das várias ações que mediamos dentro da escola, os diários de campo delimitam nossa posição de autoria e não, somente, de oferecimento de testemunho. Somos *atores* dos diários de campo e, junto aos demais sujeitos do cenário escolar, *atores* nas situações neles registradas.

Por esta razão, postulamos que os diários de campo sejam nossa fonte prioritária de informação. Eles delimitam a escolha de que esta pesquisa tenha como fonte o nosso olhar. E decidir revelá-lo não significa desconsiderar todos os outros olhares possíveis sobre o mesmo fato, mas, ao contrário, significa compartilhar as possibilidades do nosso olhar. Os diários de campo são o produto deste olhar, com outras possibilidades ainda escondidas, para além do aparente. Para desvelar suas possibilidades, precisamos lapidá-los e, por isso, precisamos construir nosso próprio processo de operacionalização e abstração. De todo modo, podemos dizer que concebemos o diário de campo para

além de sua função de registro de observação, instituindo-o como materialidade de autoria.

Da totalidade registrada nos documentos, uma questão específica nos interessa: delimitar a possibilidade da crítica na atuação do psicólogo. Esperamos contribuir para o esclarecimento desta questão por meio da reflexão sobre as situações-limite e para conduzir a atividade de pesquisa partimos dos diários de campo. Por isso, o primeiro passo de nosso desenho metodológico foi a sistematização de todos estes documentos de modo a identificar quantos e em quais períodos foram produzidos.

1º Passo:

Estivemos na escola ao longo dos anos de 2011, 2012 e no primeiro mês letivo de 2013 por no mínimo duas e no máximo quatro horas semanais. Os diários de campo eram produzidos imediatamente após este período, mas nem todo período resultava em um diário. Sua elaboração estava vinculada à realização ou participação nas atividades que envolviam a equipe de psicologia e os atores do cenário escolar em atuações conjuntas e orientadas para questões desta interface. Assim, no ano de 2011 foram produzidos 29 diários, no ano de 2012, 17 e, no ano de 2013, 2 diários. Esta sistematização pode ser visualizada no quadro 1:

Quadro 1: Registro da quantidade de diários de campo

Ano	Período	Quantidade de Diários
2011	Março-Junho	29
	Agosto-Dezembro	
2012	Fevereiro-Junho	17
	Agosto-Dezembro	
2013	Março	2
Total		48

A sistematização dos diários de campo constituiu nossa fonte vivida de informação. Entre estar e compartilhar, registrar e repensar, atuar e pesquisar, agir e ser, eles revelaram o drama da vida escolar ao longo de histórias singulares e cenas significativas que compõem um conjunto único de momentos relacionados. Ao

explicitarem nossa concepção teórica e orientarem nossa prática, os diários de campo iluminaram a construção do que chamamos de nosso desenho metodológico. A sua apresentação sintetiza nosso percurso de investigação e a partir dela explicaremos cada um de seus processos e passos seguintes:

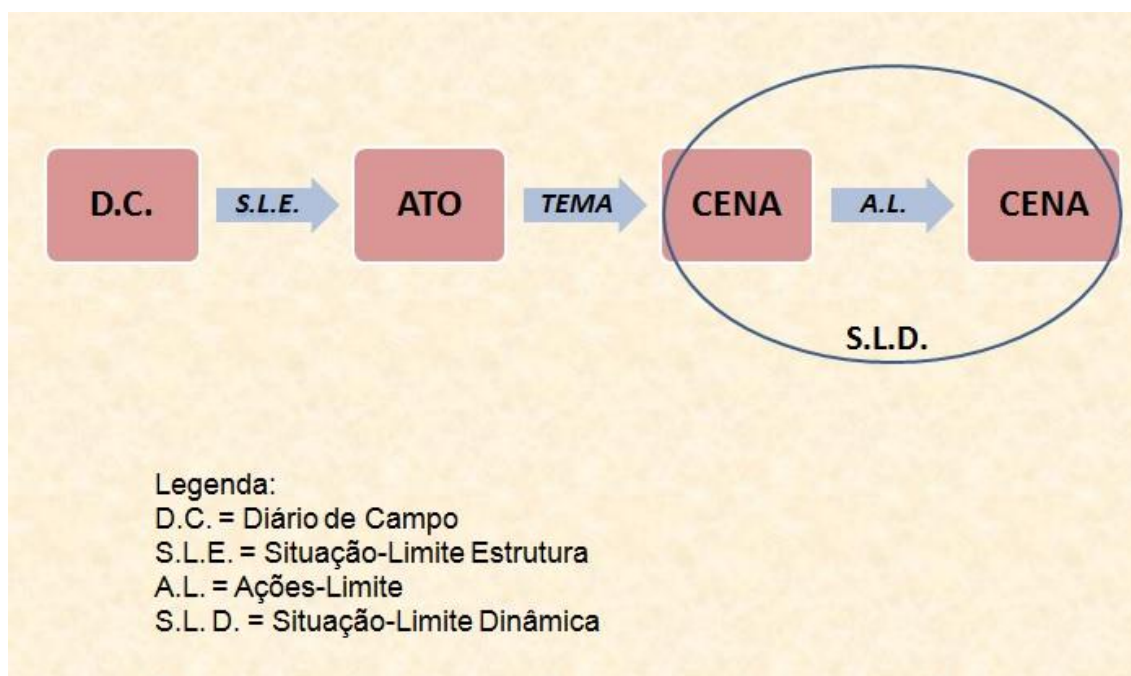


Figura 1: Representação dos procedimentos metodológicos

2º Passo:

Conforme ilustra nosso desenho, depois da sistematização dos diários de campo, como segundo passo do percurso metodológico, os submetemos a uma leitura detalhada. Como dissemos, a natureza da pesquisa-ação-participante, faz com que já estejamos inseridos na escola dotados de uma concepção teórica que será confrontada com a prática e que, por meio da atividade de pesquisa deve ser reconduzida ao plano teórico. Isso significa que a leitura detalhada é um procedimento metodológico e, por isso, não acontece de forma aleatória: nossa concepção teórica a ilumina condensada em uma dimensão de significação: buscamos - nos documentos escritos - situações cujo sentido as caracterizem como situações-limite, ou seja, como situações cuja estrutura indique *prejuízo, impedimento ou dificuldade* para o desenvolvimento da criança. Neste momento da análise, denominamos esta dimensão de significação de Situação-Limite Estrutura (S.L.E.), porque ela nos permitiu identificar, no conteúdo escrito, situações

estruturadas como situações-limite ao longo dos processos de desenvolvimento das crianças.

Portanto, lemos os diários de campo, buscando situações estruturadas como situações-limite registradas nos documentos. Quando identificávamos uma S.L.E. , a denominávamos (por exemplo, ‘a criança não frequenta a escola’) e a perseguíamos ao longo dos registros. A sua repetição nos documentos indicava, portanto, uma sequência histórica estruturada, ou seja, a situação ‘a criança não frequenta a escola’ ora aparecia em um trecho relacionado à professora ou à orientadora pedagógica e ora em um trecho relacionado à mãe ou à diretora. Portanto, neste momento, tomando a S.L.E. como dimensão de significação, identificamos trechos específicos dos diários que, assim, compunham o que identificamos como unidades de sentido. Assim os chamamos porque compondo uma unidade entre o vivido e o escrito, estes trechos explicitam o sentido do que definimos como situações-limite.

Logo, ao final deste segundo momento de análise cumprimos nossa primeira incursão no conteúdo das informações. Alcançamos, no conteúdo dos registros, unidades que significavam o que, por razões diversas, os atores do cenário escolar identificavam como prejuízo, dificuldade ou impedimento para o desenvolvimento das crianças. Apesar de ainda externo, porque ainda não havíamos investigado suas relações, já sabíamos que a localização deste sentido era um marcador importante para a condução da pesquisa.

3º Passo:

A partir daqui, conforme ilustra o fluxo do nosso desenho metodológico, partimos para o nosso terceiro passo: relemos os diários de campo extraindo cada unidade de sentido marcada como S.L.E. Portanto, o terceiro procedimento metodológico foi caracterizado pelo recolhimento das S.L.Es. Nós as retiramos do seu lugar original no conteúdo dos diários e as reorganizamos obedecendo sua sequência cronológica. Dessa forma, este momento da análise reconfigurou nossa fonte de informação. A partir da extração das S.L.Es. contávamos agora com um conjunto de histórias singulares constituídas por trechos pertencentes à mesma estrutura no transcorrer dos diários de campo.

Imbuídos da concepção sobre o drama a partir das elaborações de Vigotski anunciadas por Delari Jr. (2011), entendemos que estas histórias singulares estruturavam o que chamamos de atos. Os atos são conjuntos de ações que avançam em determinado tempo histórico e indicam o desenrolar de uma mesma situação-limite. Eles são histórias dramatizadas no cotidiano da vida escolar. Desta contraposição da arte para a vida ou da vida para arte conforme sugere Delari Jr. (2011), tomamos os atos cotidianos como estruturantes do nosso desafio metodológico.

Sob esta perspectiva, podemos dizer que o conteúdo dos diários de campo havia deixado de existir sob a forma de notas para existir sob a forma de histórias, como capítulos reais vividos na escola expressos em um livro de atos. O quadro a seguir demonstra a construção e detalhamento deste processo que apresenta o total de 11 atos estruturados a partir dos 48 diários de campo:

Quadro 2: Situação-limite: categoria como estrutura

DC/SIGLA	SITUAÇÃO-LIMITE/ESTRUTURA	ATO
DC01		
DC02		
DC03		
DC04		
DC05		
DC06		
DC07		
DC08		
DC09		
DC10	Criança não frequenta a escola	1
DC11	Criança não frequenta a escola	1
DC12		
DC13	Criança não frequenta a escola/Criança se comporta apática e agressivamente na sala de aula.	1/2
DC14	Criança não frequenta a escola	1
DC15	Criança não frequenta a escola	1
DC16	Criança se comporta apática e agressivamente na sala de aula.	2
DC17	Professora se incomoda com a diferença entre o que ela ensina e os alunos aprendem	7
DC18	Criança se isola por um problema na fala	4
DC19		
DC20	Discussão entre professor e criança/Criança se isola por um problema na fala	3/4
DC21	Discussão entre professor e criança/Criança se isola por um problema na fala	3/4
DC22		
DC23	Criança se comporta apática e agressivamente na sala de aula.	2
DC24	Criança não frequenta a escola/Criança se isola por um problema na fala	1/4
DC25		
DC26	Criança não frequenta a escola	1
DC27		
DC28		
DC29		
DC30	Criança na relação com o tráfico	5
DC31	Criança na relação com o tráfico	5
DC32		
DC33	Criança não frequenta a escola	1
DC34	Criança não frequenta a escola	1
DC35	Criança não frequenta a escola	1
DC36	Professora desqualifica as crianças e o processo educativo	6
DC37		
DC38	Professora desqualifica as crianças e o processo educativo	6
DC39		
DC40		
DC41		
DC42	Professora se incomoda com a diferença entre o que ela ensina e os alunos aprendem	7
DC43	Decisões administrativas e pedagógicas afetam o desenvolvimento das crianças/Distância entre planejamento pedagógico e ações implementadas	8/9
DC44	Relação entre diretrizes de avaliação e prática cotidiana para o desenvolvimento das crianças/ Distância entre planejamento pedagógico e ações implementadas / Professora se sente incapaz de ensinar seus alunos	10/9/11
DC45		
DC46		
DC47	Criança não frequenta a escola	1
DC48	Criança não frequenta a escola	1

Assim organizado o nosso livro de atos contém uma riqueza depurada de informações e revela muito do modo como concepções teóricas interagem com ações práticas: se enfatizamos o papel da escola como unidade que medeia o acesso das crianças às elaborações apropriadas pela cultura humana (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010), a práxis cotidiana e a práxis científica concordam que o fato de uma criança não frequentar a escola, uma suposta negligência ou um conflito entre professor e criança delimitam uma S.L.E., uma situação que, segundo sua forma, pode prejudicar, impedir ou dificultar o desenvolvimento da criança no cenário escolar.

Todavia, explicar os sentidos que originam, motivam ou que podem reconfigurar este prejuízo, impedimento ou dificuldade no interior do processo de desenvolvimento, é tarefa da práxis científica a partir da práxis cotidiana, é parte da tarefa que esta pesquisa deve cumprir e é constitutiva da sequencia dos nossos passos metodológicos.

4º Passo:

Com este olhar, instauramos nosso quarto passo metodológico: a detalhada leitura dos atos. Esta leitura cumpriu o papel absorver as relações expressas nos atos, tanto a sua sequencia cronológica, quanto os seus sentidos construídos. Desta forma identificamos que cada ato é um conjunto de vivências protagonizadas por distintos atores do cenário escolar na relação com a pesquisadora/psicóloga escolar. Segundo a elaboração de Vigotski (1932/2006, 1933/2006), no interior de uma situação social de desenvolvimento, uma vivência pode ser promovida, ou seja, pode acontecer o processo de configuração de sentidos que qualificam as experiências vividas pelos sujeitos. Assim, entende-se por vivência a experiência carregada de emoções que perpassa determinada situação social de desenvolvimento.

Desta perspectiva, entendemos que os atos expressam sentidos diferentes, ora relacionados à figura do professor, diretor ou orientador pedagógico e ora relacionados às crianças e às famílias. Com a intenção de explicitar esses sentidos nomeamos cada um dos atos com fragmentos de textos, músicas ou versos que fossem capazes de significá-los. O quadro 3 demonstra cada ato nomeado, revela seus protagonistas e agrega uma síntese descritiva do seu conteúdo²⁸:

²⁸ Utilizamos nomes fictícios para garantir o sigilo de cada um dos atores

Quadro 3: Apresentação dos atos, seus protagonistas e sínteses

Atos	Protagonistas	Sínteses
<p>1 – ‘E agora, José?’</p> <p>(Inspirado no poema ‘E agora José?’ de Carlos Drummond de Andrade).</p>	<p>Criança</p> <p>(José)</p>	<p>José não frequenta a escola amparado por um laudo médico que o diagnostica como fóbico social. A escola acata o laudo e não conversa ou se aproxima da criança, legitimando seu afastamento garantido pelos atestados que preservam sua vaga. O ‘medo da escola’ passa a ser a justificativa adotada pela família e pela escola para que a criança não a frequente. Propomos que a escola conheça a criança, que o médico conheça a escola, que a família reconheça o filho e que a psicologia se reencontre.</p>
<p>2 – ‘O que se perde enquanto os olhos piscam’</p> <p>(Inspirado na música ‘O que se perde enquanto os olhos piscam’ do Teatro Mágico).</p>	<p>Criança</p> <p>(Ítalo)</p>	<p>Comportamentos considerados agressivos aliados a aparente apatia de Ítalo fazem com que a professora da sala de aula ‘encaminhe’ a criança para a educadora especial. A professora da sala de aula compreende esta apatia como desinteresse da criança pelas aulas e consequente prejuízo às demais crianças. Ela entende que cuidar e educar são responsabilidades da família, ensinar é o seu papel e resolver problemas externos ao currículo é papel da educadora especial. Refletimos juntos sobre a relação entre cuidar, educar e ensinar, perseguindo pistas do que não estava aparente.</p>
<p>3 – ‘Por amor às causas perdidas’</p> <p>(Inspirado no livro ‘Dom Quixote’ de Miguel de Cervantes).</p>	<p>Criança</p> <p>(Karlos)</p>	<p>Karlos é reconhecido como ‘criança-problema’. É acusado de ter derrubado propositadamente uma professora no pátio. A professora exige da diretora que a criança seja suspensa. ‘Sua fama’ anterior parece extinguir a necessidade de que a situação seja investigada ou de que a criança seja ouvida. Convocados para atuar em defesa da professora, propomos uma atuação conjunta em defesa da relação professor-aluno. Redescobrimos sentidos guardados em impressões pré-formatadas e anunciamos o afeto como motor para a superação de crises e fomas no espaço da escola.</p>
<p>4 – ‘Onde eu não estou, as palavras me acham’</p> <p>(Inspirado no poema ‘O livro sobre nada’ de Manoel de Barros).</p>	<p>Criança</p> <p>(Elias)</p>	<p>Elias não brinca com os colegas durante o recreio. Ele permanece sentado com a cabeça deitada sobre os joelhos. Durante o conselho dos terceiros anos a professora de Elias o apresenta para nós como uma criança quieta e apática. Elias tem uma dificuldade considerável na dicção, ele fala trocando as letras e as pessoas não o compreendem. A professora percebe que Elias sente vergonha da sua fala e, por isso, se afasta dos colegas. Enquanto as crianças da sala</p>

		estão cada vez mais envolvidas com a fala e a escrita, Elias se isola. Mais uma vez recorremos ao vínculo e em conjunto fortalecemos Elias para que ele fortalecesse a relação que tem com sua própria fala, a fala que o aproxima dos outros, a fala que o permite aprender.
5 – ‘Sou teu gesto lindo’ (Inspirado na música ‘Menina’ do Teatro Mágico).	Criança (Marta)	A O.P. nos apresenta a história de Marta na reunião de planejamento e organização de salas da qual participamos no início de cada ano. A criança mora na rua da escola e a sua tia procurou a O.P. por achar que a escola deveria saber a história da criança porque isso provavelmente influenciaria no seu desempenho e na sua relação com professor e com outras crianças. Marta mora com a tia, a irmã e os avós porque seus pais se envolveram com o tráfico e abandonaram as crianças. A O.P. nos convida a debater e programar uma conversa que planeje o acompanhamento da criança, o contato com a professora e a relação com a família. Desvelando a importância da relação entre conhecimentos pedagógicos e psicológicos, anunciamos a essência da prevenção ao acompanhar histórias e não apenas desfechos.
6 – ‘Sou como você me vê’ (Inspirado no poema ‘Sou como você vê’ de Clarice Lispector).	Professora (Cléo)	Acompanhamos uma discussão entre a professora Cléo e uma das estagiárias da nossa equipe. Cléo se ressentiu com o fato de deixar as crianças sozinhas com a estagiária por alguns minutos e encontrá-las muito agitadas na volta. Ela espera que a figura do adulto com as crianças seja baseada no controle e na disciplina. Há algum tempo, antes dessa discussão, nós a acompanhamos dentro e fora da sala. Ela acredita que crianças brancas aprendem melhor. Há algum tempo nós problematizamos com ela o que isso significa. Também o fizemos com a gestão e com os supervisores do NAED, discutindo de onde vem, o que significa e para qual direção vão as ações baseadas nesta concepção.
7 – ‘De discordar da dor, de descobrir abrigo’ (Inspirado na música ‘Sina Nossa’ do Teatro Mágico).	Professora (Clara)	Clara é uma das professoras com quem convivemos, nos TDS, conselhos, dentro e fora da sala de aula. Em todos esses espaços ela nos questiona e questiona os colegas sobre nossa atuação diária no papel de educadores, de adultos significativos. Ela aponta o hiato entre os programas e planos e o fazer cotidiano. Certo dia ela nos propõe que trabalhemos juntos, psicologia e professora, para ‘descobrir’ seus alunos, para ‘descobrir’ o que eles são e nós não vemos, para ‘descobrir’ quem eles são e eles não sabem. Faz muita diferença receber uma criança

		‘que não tem jeito’ de receber uma criança ‘ que está em pleno avanço das suas possibilidades de aprendizagem’. Isto parece óbvio, mas está muito obscurecido pelas diretrizes e políticas que ditam padrões metodológicos para formatar a atuação do professor e avaliação dos alunos na sala de aula.
8 – ‘Eu quase que nada sei, mas desconfio de muita coisa’ (Inspirado no livro ‘Grande Sertão Veredas’ de Guimarães Rosa).	Diretora (Elena)	Em certa ocasião, em dada altura próxima ao final do ano, conversamos com a diretora em sua sala. O conteúdo da conversa explicitava uma avaliação pessoal e um balanço dos desafios do ano letivo. Elena falava, principalmente, sobre as dificuldades da implantação da política de ciclos. A ideia é compreender o ciclo como unidade promotora de aprendizagem ao longo dos anos que compõem o ciclo. Mas, na realidade, os professores têm acabado por construir propostas de trabalho direcionadas para os alunos que estão inseridos no nível médio e, presos à concepção seriada, eles não se movimentam para descobrir virtudes e dificuldades das crianças. Do mesmo modo, a escola não se movimenta para que o aluno se movimente dentro do ciclo, conhecendo outros professores que o recebam como aluno do ciclo e não como o aluno que estão vendo pela primeira vez na vida. Sugerimos que um debate sob esta compreensão seja feito nos TDCs, de modo que os professores sintam-se seguros para não reproduzir o que está na letra da política sem refletir sobre o significa sua implementação. Afinal, professores e diretores têm sofrido e respondido por uma pressão isoladamente. Elena propõe, junto aos professores, o desenvolvimento do projeto Integração com o intuito de oferecer ao professor a possibilidade de se movimentar ao longo do ciclo.
9 –‘Como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte’ (Inspirado na música ‘A Ponte’ de Lenine).	Diretora, Vice-diretora e O.P. (Elena, Iara e Nádia)	Durante uma caminhada pelos corredores dos blocos que abrigam as salas, nos encontramos com a diretora (Elena), a vice (Iara) e a O.P. (Nádia) Elas circulavam acompanhando o desenvolvimento do projeto Integração. Nádia e Iara reclamaram que tem se sentido adoecidas e sem vontade de ir para a escola todas as manhãs porque as coisas não mudam. Avaliamos que apesar do nosso esforço e da mudança na maneira de abordar as situações na escola nos espaços de TD s e GTs ainda não conseguimos explodir nossos encaminhamentos em ações coletivas. Já na sua sala, Nádia pergunta sobre porquê não conseguimos ampliar as ações que produzimos. Explicamos nossa concepção de ação como ação refletida, debatida no coletivo e

		incorporada em casos singulares como expressão da decisão coletiva.
<p>10 – ‘Um ano é pouco pra depois’</p> <p>(Inspirado na música ‘O Céu é muito’ de Lenine).</p>	<p>Diretora (Elena)</p>	<p>Depois de circularmos pelas salas de aula e conversarmos com professores e crianças durante a realização do projeto Integração, conversamos com Elena sobre nossas impressões acerca do seu funcionamento. Conversamos sobre as implicações da avaliação diagnóstica conduzida pelos professores. Esta avaliação agrupa as crianças nos chamados grupos de saber dispostos do nível 1 ao 4, sendo que o nível 1 agrega as crianças melhor avaliadas e o nível 4 as pior avaliadas. Acontece que cada professor tem conduzido a avaliação segundo seus próprios critérios, ora utilizando critérios acadêmicos, ora critérios comportamentais. Assim, ora o nível 1 envolvia crianças cujo comportamento era considerado ruim mas o aproveitamento do conteúdo era considerado satisfatório e o ora essas crianças eram colocadas no nível 4.</p>
<p>11 – ‘O mérito e o monstro’</p> <p>(Inspirado na música ‘O mérito e o Monstro’ do Teatro Mágico).</p>	<p>Professora (Jandira)</p>	<p>Elena e Iara nos convidam para participar de uma conversa que faziam com a professora Jandira. Recentemente aprovada no concurso do município ela veio para ocupar sua vaga. Nos poucos dias que está na escola tem sentido dificuldade e vontade de não continuar. Jandira fala que a realidade na escola é muito diferente de tudo o que ela estudou no curso de pedagogia e que seus colegas a tem desencorajado a continuar, dizendo que aquela comunidade não tem jeito mesmo. Conversamos sobre essa distância entre o aprendido e o vivido e exploramos suas concepções sobre a construção da relação professor-aluno e do processo de aprendizagem. Problematicamos junto à professora e à gestão sobre a realidade como constituidora de motivos para a aprendizagem.</p>

Esta tabulação representa nosso esforço de materializar os sentidos que alcançamos com a vivência e leitura de cada ato. Assim esperamos compartilhá-los e facilitar a compreensão de que todos se relacionam entre si e representam essência da nossa experiência no período em que estivemos na escola.

A leitura dos atos assim organizados revelou que o seu desenrolar era conduzido por cenas específicas que revelavam a relação entre seus protagonistas e os demais atores do cenário escolar. Observamos que cada cena era inaugurada por um tema

determinado; por exemplo, uma conversa com a mãe, uma visita domiciliar ou a proposição de uma atividade na sala de aula são temas distintos que disparam cenas distintas. Por um lado, todas estão integradas e relacionam-se dentro da mesma estrutura, ou seja, a estrutura ‘a criança não frequenta a escola’ é dramatizada em cenas diferentes. Por outro lado, cada cena contém dimensões específicas que deveriam ser abordadas na sua singularidade para que alcançássemos o máximo de sua constituição interna.

5º Passo:

Esta compreensão inaugurou, portanto, nosso quinto procedimento metodológico: delimitar as cenas dos atos a partir de seus temas proeminentes. Ainda no bojo do contraponto entre o drama da vida e a organização das artes dramáticas tal como explicitou Delari Jr. (2011), postulamos que a definição do tema está centrada na ação ou conjunto de ações que o caracteriza. Deste modo, cada tema define uma cena, como uma estrutura dentro da estrutura. Nesse sentido, dizemos que a ação ou o sentido da ação é temática, segundo o objeto com o qual ela se relaciona. Logo, uma conversa com uma mãe e a diretora sobre um laudo médico é um tema que define uma cena e a conversa com a criança sobre o medo que ela supostamente sente é outro tema e define outra cena.

Assim como no processo de nomeação dos atos, trabalhamos minuciosamente na tarefa de delimitação das cenas. Mas, com a intenção de manter a clareza e a fluência do texto não apresentamos o livro de atos no corpo do texto. Eles estão organizados em um apêndice no final deste volume. No entanto, acreditamos que também seja importante oferecer para o leitor a oportunidade de acompanhar a totalidade do processo e, quem sabe, alcançar outros e diferentes sentidos além dos que compartilhamos. Por isso, optamos por apresentar no corpo do texto a integralidade dos atos 1, 3 e 8 junto com o procedimento de delimitação das suas cenas.

Esta opção estética oferece ao leitor a possibilidade de compreender nossos passos metodológicos como uma dimensão integrada. Além disso, nossa escolha justifica-se por outras razões: oportunizar a leitura completa de atos e cenas protagonizadas por atores diferentes e possibilitar uma leitura transversal entre estes atos integrais, concebendo-os como expressões singulares de um universo relacionado. O ato 1 é protagonizado por uma criança que não conseguia ir para a escola. Ao assumir

a primeira posição o destacamos como nosso ato exemplar porque sua vivência durou todo o tempo em que estivemos na escola, envolveu vários de seus atores, e foi considerado, por nós e pela equipe gestora, como modelo do que significa e como funciona a atuação do psicólogo escolar segundo uma perspectiva crítica e compartilhada. Ele representa a essência da nossa inserção na escola, bem como a qualidade das nossas intervenções. É uma história real, vivida, sentida e pensada no cenário escolar. O ato 3 também é protagonizado por uma criança mas expressa sentidos diferentes. Com duração mais breve, mas não menos intensa, ele revela os desafios de se estar na escola vivenciando situações aparentemente triviais. O ato 8 é protagonizado pela diretora e revela a relação entre os aspectos pedagógicos e psicológicos ao longo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Mas, antes de apresentarmos, integralmente, os três atos que elegemos somados ao procedimento de delimitação das suas cenas, os apresentaremos sob a forma de um fragmento, uma alegoria. No caso do ato 1, esta síntese está inspirada no poema de Carlos Drummond de Andrade “E agora, José?”. Para o ato 3, nos inspiramos no livro “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes e no ato 8 nos inspiramos no livro “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa. Nestes formatos exprimimos nossas sínteses dos atos, a partir das sínteses construídas por eles em nós. Esperamos, assim, compartilhar estes sentidos, convidando o leitor a vislumbrar nossa vivência e refletir sobre suas possibilidades.

Guardadas as impressões suscitadas pela leitura das sínteses, apresentaremos as totalidades dos atos 1, 3 e 8 esperando compartilhar com o leitor, a riqueza dos seus detalhes e processos ao longo de sua construção histórica, bem como pretendemos enfatizar as nuances do nosso percurso metodológico nas suas interconexões e singularidades. Assim, na sequência da explicitação de nossos procedimentos metodológicos, o item 3.3, apresentará a dimensão mais profunda que alcançamos: a análise entre cenas. Considerando esta profundidade e a possibilidade de o leitor acompanhar o sentido da ação do psicólogo na relação com a ação dos demais atores, apresentaremos a análise entre cenas dos nossos 11 atos.

Ato 1: 'E agora, José?.'²⁹

José, você não vai à escola. José, você não frequenta a sala de aula. José, você não conhece sua professora. José, você não brinca com seus amigos no recreio. E agora José? A escola quer que sua mãe cumpra o dever de te deixar desfrutar do seu direito. Sua mãe quer que a escola cumpra o dever de recebê-lo para que você desfrute do seu direito. Que direito? Entre sua mãe e a escola, eis que aparece um médico. Ele assina laudos e diz que não ir para a escola é uma doença do medo e essa doença tem nome.

Fobia Social? Entre a escola, você, sua mãe e o médico, existe a Psicologia. A Psicologia está na escola. Para que? A escola espera que ela explique o laudo e a diga o que fazer, sua mãe espera que ela ajude a curar você. A Psicologia pergunta: Quem é você José? Você está com medo José? Ou não José? Do que José? Fale José! A escola não sabia que você podia falar, sua mãe não sabia que alguém podia te ouvir, o médico não sabia o que era ouvir. A escola perguntou: Pode Psicologia? Psicologia quem é você? A Psicologia achou que podia explicar sendo. E foi. Alguma coisa foi. Você falou José. Do seu jeito. Sorrindo, chorando, desenhando, gritando, vindo para a escola, voltando, lendo, escrevendo, pulando, descobrindo corredores, lousas nas salas, quadras nos recreios, amigos nos cantos. E a escola descobriu você. Por você, a escola descobriu a Psicologia. E você veio para a escola José! E continua vindo. Do seu jeito. Sorrindo, chorando, desenhando, gritando, vindo para a escola, voltando, lendo, escrevendo, pulando, descobrindo corredores, lousas nas salas, quadras nos recreios, amigos nos cantos. Todo dia igual. Todo dia diferente.

²⁹ Inspirado no poema de Carlos Drummond de Andrade 'E agora José?'

Andrade, C. D. de (2012). José. São Paulo: Companhia das Letras.

Quadro 4: Delimitação das cenas do ato 1 ‘E agora, José?.’

Ato 1: ‘E agora, José?’	TEMAS	CENAS
<p>Logo que começamos nossas atividades em 2011, quando cheguei à escola, vi que uma mãe aguardava para falar com a diretora e ela pediu que eu ficasse. A mãe (Carla) entrou na sala ao lado de Janaína, uma das professoras de EE. A diretora (Maria) nos apresentou e começou a contar a história de Carla. Ela é mãe de José, um aluno que entrou na escola no ano passado para cursar o primeiro ano na sala da professora Cibele. No segundo ano, já com outra professora, <i>a mãe se queixava que o filho não queria ir à escola, dizia que ele estava doente e que sentia medo de ir à escola</i>. Preocupada com o fato de a criança não frequentar a escola, Maria sugeriu que a mãe o acompanhasse até a escola e ficasse na sala dos professores enquanto José ficaria na sala de aula. Segundo a diretora, o acordo foi acatado pela criança, pela professora e pela mãe e, assim, foi bem sucedido até o mês de novembro, quando um episódio coma professora de artes fez com que José não voltasse mais à escola. Segundo Maria, José estava na aula de artes quando pediu à professora para ir até o saguão falar com a mãe e não obteve a permissão. José chorou e insistiu até que uma outra professora interveio e José foi até a mãe chorando. A partir desse dia José não conseguiu voltar à escola. Hoje José deveria estar no terceiro ano, mas continua não frequentando a escola. Durante este período, a mãe vem semanalmente à escola buscar as tarefas que as professoras separam para ele. As tarefas são sempre resolvidas adequadamente. A maioria dos professores da escola conhece Carla e José e o conselho, ao final de cada ano, tem decidido pela sua aprovação. <i>A diretora diz que a mãe apresenta atestados, assinados por um psiquiatra, que afastam a criança da escola por até 50 dias consecutivos. O laudo do psiquiatra menciona um quadro de fobia social e assim a vaga é mantida. Pergunto à diretora se alguém já havia conversado com a criança e ela diz que não</i>. Carla diz que algumas tentativas foram feitas para que José voltasse à escola, mas que todas foram interrompidas porque ele apresentava sintomas de suor intenso, boca seca e tremores. A mãe estava muito exaltada quando me sentei perto dela, e a pedi que se acalmasse para que pudesse me contar quando estes episódios começaram e como eles aconteciam. Carla então contou que José nasceu com os pés tortos e que fez duas cirurgias aos 6 e aos 9 meses. Ela deixou de trabalhar para acompanhar o seu tratamento que evoluiu bem e superou as expectativas do médico. Segundo a mãe o médico teria dito a ela para que cuidasse muito atentamente do filho porque qualquer queda ou lesão que ele sofresse antes dos 18 anos justificaria outra cirurgia. Carla disse que sentia muita dificuldade de se separar do filho, mas que sua entrada na escola para a educação infantil aconteceu de forma relativamente tranquila. O primeiro episódio de pânico aconteceu quando José saiu desta primeira escola e foi para uma segunda. Ao voltar desta escola em um determinado dia, José</p>	<p>Apresentação da criança pela diretora e mãe</p>	<p>CE1</p>

estava chorando muito e disse que não voltaria para a escola. Carla disse que a despeito de suas investigações, das inúmeras conversas com professores e com a diretora da escola, ela não conseguiu saber o que de fato aconteceu naquele dia. No entanto no final do ano passado José disse que naquela ocasião, a professora tinha dito que ele não poderia participar de uma determinada atividade porque era uma criança doente. José chorava e dizia que a mãe havia dito na escola que ele era doente. Provavelmente ele se referia às perguntas que a mãe responde no momento da matrícula, mas Carla garante que só mencionou as cirurgias nos pés. Desde este dia, contudo, José não voltou mais à escola até que a mãe o matriculou na escola em que estamos, onde ele frequentou as aulas por um período de quase um ano. Carla disse que também não achava que a escola fosse um lugar seguro, porque seu filho poderia cair, machucar os pés ou apanhar de algum colega. *Ela diz que ele é uma criança frágil e que por isso fez (e ainda faz) acompanhamento com uma psicóloga da rede que o encaminhou para uma avaliação psiquiátrica, cujo resultado foi a prescrição de Haldol e Fluoxetina para aliviar os sintomas da sua ansiedade. Ouvir esta prescrição e suas consequências me fez interromper a fala da mãe. Eu disse a ela o que representava um diagnóstico feito a partir de um recorte que indicava, muitas vezes, uma queixa descontextualizada e que gerava a solução imediata da demanda. Expliquei ainda pra Carla como o desenvolvimento infantil acontece de forma gradual e não linear e como ele é permeado por eventos transitórios que são vivenciados de maneira mais ou menos intensa por cada criança que vivencia histórias distintas e responde por meio de ritmos distintos. Falei para a mãe e para a diretora que era importante que ouvíssemos a criança, que nos aproximássemos dela e da família para além do que os laudos diziam. Perguntei se alguém da escola já se aproximara de José e soube que ele e a professora Janaína, a professora de educação especial as vezes conversavam. Falei da família e da escola como espaços de desenvolvimento que se relacionam e perguntei à Carla se José viria até a escola para falar comigo. Ela disse que achava muito difícil, que ele estava muito frágil, que sentia medo e que não viria. A mãe continuava muito exaltada como se ela própria sentisse muito medo que o filho voltasse para a escola e, assim, se expusesse a vários riscos que poderiam prejudica-lo. Mesmo sem ter falado antes com a diretora, resolvi sugerir uma visita à casa da família e perguntei a Carla se eu poderia visitá-los em casa e sugeri que Janaína fosse comigo. Carla reagiu concordando prontamente e disse que o que ela mais queria era ajudar o filho. Então, combinamos a visita para a semana seguinte. A diretora encerrou a reunião, agradecendo a presença da mãe e dizendo que continuaríamos trabalhando para que José voltasse à escola. Quando a mãe saiu, falei com a diretora que a ideia da visita me havia ocorrido durante a conversa. Expliquei que eu havia agido daquela maneira por considerar importante que nós, que a escola conhecesse a criança, ouvisse o que ela tinha a dizer, que não a conhecêssemos só por meio de um laudo médico ou mesmo por meio da fala da mãe. Ressaltei a importância do vínculo com a professora Janaína*

<p>para que fizéssemos essa visita. A diretora acompanhou meu raciocínio e disse que tinha acordo, falou ainda que estava espantada em função de ela, os professores ou a orientadora pedagógica nunca terem considerado a possibilidade de falar com a criança. E eu disse que a nossa proposta era exatamente que construíssemos modos de ação conjunta, que o olhar pedagógico e psicológico se complementassem no sentido da promoção do desenvolvimento das crianças. Ela então disse que estava disposta para esta construção. A professora Janaína também concordou e acertamos os detalhes para a visita que ela e eu faríamos na semana seguinte, saindo da escola.</p>		
<p>Cheguei à escola por volta das 11 horas porque havia programado a visita à casa de José com Janaína, a professora de educação especial. Já por volta de meio dia e meia procurei a professora Janaína e juntas fomos até a casa de José. A casa fica em um bairro próximo da escola e quando chegamos Carla já nos esperava, enquanto estacionei o carro ela já apareceu no portão. Janaína e eu combináramos que ela me apresentaria para José e diria a verdade, que sou psicóloga, que vou à escola toda semana e que eu já conhecia as outras crianças da sua sala e por isso queria conhecê-lo também. Nós levamos os livros didáticos e as atividades separadas pela professora Diana para José. <i>Carla abriu o portão e nós entramos atravessando uma garagem ampla de cerâmica até chegar à porta da sala. José estava sentado no sofá e casa parecia recém arrumada. Janaína o cumprimentou e me apresentou. José se levantou e veio imediatamente até mim, eu me abaixei e ele me abraçou e me beijou a bochecha antes de falar com Janaína. Esta sequência me surpreendeu porque em função da narrativa da mãe eu esperava uma criança embotada e receosa que não conseguisse interagir assim. A mãe disse que ele não queria nos esperar e que pediu para ir para a casa da avó.</i> Em seguida, José também beijou Janaína que entregou as encomendas da professora Diana e se sentou em um dos sofás ao lado de Carla. José se sentou no outro e eu me sentei ao lado dele, enquanto folheava os livros e perguntava quais suas disciplinas preferidas. Ele disse que era matemática <i>e eu abri o livro em uma página com várias equações de subtração e adição, enquanto eu apontava para elas, ele respondia com agilidade que também me surpreendeu. Ele é inteligente e perspicaz. A mãe sugeriu que ele nos chamasse para ver o seu quarto e dizia que ele não precisava ter medo.</i> Essa colocação me chamou a atenção porque provocava a única reação de José que também chamava a atenção, ele caminhava na direção da mãe como se quisesse se esconder atrás dela enquanto olhava rapidamente para ela e para Janaína e eu. O quarto também estava limpo e bem arrumado, com algumas pequenas estantes cheias de brinquedos, um armário e uma escrivaninha com um computador novo. Pedimos para ver o seu caderno e ele trouxe uma mochila nova de onde tirou um caderno encapado e com um desenho do smilinguido pintado por ele, as folhas de dentro estavam em branco. <i>Eu me sentei na cama ao lado dele e sugeri que ele colasse as atividades que levamos nas folhas do caderno e que tentasse resolvê-las, quando Janaína sugeriu que ele poderia levar para a professora</i></p>	<p>Visita à casa da família</p>	<p>CE2</p>

<p><i>Diana ver. Janaína disse também que ele só iria se ele quisesse e que poderia levar a mãe com ele. José concordou em ir até a escola mesmo antes de ser avisado que poderia levar a mãe e também não solicitou a presença dela. Então eu disse que poderíamos nos encontrar na escola na próxima semana já que eu ia às quartas feiras. Janaína lembrou do passeio que os terceiros anos fariam na próxima semana no zoológico de Americana. Vi os olhos de José brilharem e ele concordou. Antes de irmos embora José ainda nos levou para vermos uma calopsita, o passarinho que ele adora. Ficamos conversando sobre os pássaros e eu disse a ele que conhecia uma pessoa que também adorava calopsitas e que havia construído um viveiro enorme para elas. Então, ele contou que sua avó iria dar mais um casal para ele. Carla disse que ele adora animais e eu disse que a oportunidade do passeio seria então muito boa. Depois disso, nós nos despedimos e voltamos para a escola enquanto eu compartilhava com Janaína a minha impressão de que a mãe antecipava o medo da criança e que todos nós poderíamos fazer a mesma coisa se não ficassemos atentas. Usei o exemplo da fala dela, sugerindo que José fosse com a mãe para a escola sem que ele tivesse dito que queria a presença dela. Janaína concordou e voltou a enfatizar a opinião de Roberta (a outra professora de educação especial) de que Carla tivesse algum tipo de ‘deficiência mental’. Eu disse à Janaína que não parecia ser algo dessa natureza já que ela se articulava com clareza e conseguia desempenhar todas as suas atividades e que me parecia um outro tipo de construção, provavelmente relacionada ao vínculo entre mãe e filho. Combinamos de continuar acompanhando José, aguardando que ele fosse à escola na semana seguinte.</i></p>		
<p><i>Quando voltei para a entrada, Janaína me aguardava para dizer que José estava na escola. Fiquei feliz ao vê-lo sentado ao lado da mãe nos esperando. Quando me aproximei, ele sorriu e me mostrou o caderno que segurava nas mãos. A tarefa que havíamos levado na sua casa alguns dias atrás estava feita corretamente e com capricho. Sua letra é muito bonita, ele é atencioso e dedicado. Sua mãe já estava com as novas tarefas separadas pela professora Diana nas mãos e eu convidei para ir procurar a professora, mostrar as tarefas que ele havia feito. Ele disse que preferia fazer aquelas primeiro. Eu disse então que estaria na escola no dia seguinte e perguntei se ele queria voltar com todas as tarefas e que poderíamos mostra-las juntos para a professora. Ele sorriu e concordou. Feliz por isso, aproveitei a brecha e o convidei para me acompanhar em uma volta pela escola. Inesperadamente para mim ele topou. Ele se levantou e fomos caminhando lado a lado pelo corredor. Logo que nos afastamos de sua mãe ele me perguntou como estavam as calopsitas que eu mencionara no nosso último encontro. Na hora, percebi que nosso vínculo estava começando a se fortalecer. Conversamos sobre os pássaros até que encontramos com a professora Helena, que havia lhe dado aulas no ano anterior. Ele parou para cumprimentá-la, beijou a professora que o recebeu com carinho, disse que ele estava crescendo e que esperava vê-lo de volta na escola. Logo a professora Elza, de educação física passou do nosso lado e também fez festa ao revê-lo,</i></p>	<p>Mãe e criança vão à escola</p>	<p>CE 3</p>

<p><i>convidando-o para voltar. José é uma criança doce e esperta e por isso as pessoas se afeiçoam a ele facilmente. Continuamos caminhando e fomos até a quadra. Lá conversamos pela primeira vez sobre a escola. Perguntei se ele gostava da escola e ele disse que sim, que não gostava só do Gustavo que já chutara o seu rosto, porque ele bate em todo mundo. Perguntei se ele gostaria de voltar para a escola e ele me perguntou se não poderia voltar para a sala de um de seus amigos, Luciano do terceiro ano ou Daniel e Murilo do segundo ano, já que ele não terminara o segundo ano ou pelo menos para outro terceiro ano onde estava seu amigo Luciano. Disse que queria ficar com eles. Eu disse que ele sabia fazer as tarefas do terceiro ano mas que a escola também é um lugar para convivermos com nossos amigos e, assim, combinamos que eu falaria com Mabel sobre a possibilidade de remanejamento. Disse que eu poderia conversar com ela sobre isso e que este seria o nosso acordo. Então ele me pediu para ir até o segundo ano para rever seu amigo Daniel. Nos encontramos com Janaína para descobrirmos em qual sala Daniel estava. Juntos, fomos até o 2º D, pedimos licença à professora e chamamos Daniel. Ele saiu da sala, os garotos se cumprimentaram e foi possível ver o brilho nos olhos de José. Daniel parecia tímido, mas disse que se lembrava de José. Perguntamos se Daniel tinha alguma coisa para dizer para José sobre como estavam as coisas na escola. Daniel então disse que estava tudo legal, que ele gostava de fazer as lições e principalmente da educação física. Logo, José acrescentou: ‘você se esqueceu da educação artística’. Os garotos riram e perguntamos a Daniel se ele gostaria que José voltasse. Ele disse que sim, ‘que valia a pena’. Então, os meninos se despediram e voltamos até a entrada onde a mãe de José o esperava. Reafirmamos o compromisso de nos vermos no dia seguinte e Janaína brincou: ‘não deixe sua mãe vir sozinha heim, venha com ela’. José sorriu e disse que quem não ficava sozinha era ela, que ela não permitia nem que ele fosse da casa da tia até a casa da avó e ‘olha que não precisa nem atravessar a rua heim..’ Aproveitei pra dizer que logo ela iria começar a deixar, que todos nós precisamos fazer algumas coisas sozinhos. Nos despedimos firmando nosso reencontro para os dia seguinte às 11:30.</i></p>		
<p>A reunião começaria as 12:20 e eu havia marcado com José e sua mãe as 11:30. No dia anterior combinamos que ele levaria o caderno com as tarefas feitas e que nós o entregaríamos juntos para a professora Diana. Assim que entrei pela porta vi que eles já me esperavam. Eles me abraçaram e Carla logo contou que ele já havia perguntado quando eles iriam até a escola várias vezes. Então, convidei José para se sentar ao meu lado e pedi que ele me mostrasse o caderno. Ele abriu e mostrou as tarefas resolvidas. O caderno estava caprichado e me chamou a atenção várias operações de matemática que ele fizera corretamente. <i>Elogiei sua dedicação e sugeri que fossemos procurar a professora Janaína para então nos encontrarmos com Diana.</i> Andamos pelos corredores, refeitório e pátio da escola. Ele parecia tranquilo e andava com desenvoltura enquanto conversávamos sobre o que ele havia feito pela manhã.</p>	<p>Criança encontra a professora da sala em que está matriculado e conversa com ela sobre seu caderno de tarefas</p>	<p>CE4</p>

<p><i>Quando passamos na porta da sua sala, sugeri que chamássemos Diana e ele pediu pra esperar um pouco. Então continuamos andando até encontrar Janaína. Ai eu disse: 'Pronto, agora vamos os três até a sala!'. Notei que ele titubeou mas concordou. Quando nos aproximamos da sala ele diminuiu a velocidade do passo e ficou logo atrás de mim. Diana veio até a porta e o cumprimentou. Ela foi receptiva, mas parecia um pouco cansada daquela situação, assim como as meninas da secretaria, Janaína e Maria. Ele entregou o caderno para Diana que disse que ficaria com o caderno para corrigir as tarefas e o devolveria na semana seguinte. José não concordou e disse que levaria o caderno para fazer o restante das tarefas e que traria na semana seguinte. Achei melhor não insistirmos e então, me abaixei e disse a ele que faríamos um novo acordo: devolveríamos o caderno mas ele o traria novamente no início da semana e deixaria o caderno com a professora. Ele concordou. Expliquei à mãe que tínhamos um novo acordo e que deveríamos nos encontrar na semana seguinte. Pedi que ela não insistisse e me despedi dos dois.</i></p>		
<p><i>Quando voltava para o pátio, encontrei Carla, mãe de José à minha espera. Ela explicou que não havia trazido José porque ela acabava de voltar de seus exames admissionais porque finalmente havia conseguido um emprego no supermercado. Ela parecia feliz e menos agitada com o novo emprego. Perguntei como estava José e ela disse que ele havia feito as tarefas e que estava com dificuldade em poucas delas. Eu apontei que é importante que José perceba a importância da escola exatamente neste sentido, como a possibilidade de aprender o que ele ainda não sabe. Falei com a mãe sobre a possibilidade de transferirmos José para o outro terceiro ano para que ele ficasse com seu amigo Luciano. A diretora havia concordado com este encaminhamento e pedi à Carla que todas nós, ela, Janaína, Maria e eu falássemos a mesma língua com José. Ela concordou e se despediu prometendo trazê-lo na quarta feira seguinte. Falei ainda com a Alice, a professora do outro terceiro ano em que o amigo de José está matriculado sobre a possibilidade de volta de José para a escola na sua sala para ficar ao lado do amigo Luciano. Alice me apresentou Luciano, uma criança alegre, doce e esperta. Perguntei se ele se lembrava de José e ele disse que sim, disse que o convidaria para voltar à escola porque ele estava faltando muito e pedia ajuda dele. Ele sorriu e disse que eu podia contar com ele.</i></p>	<p>Mãe vem à escola sem a criança</p>	<p>CE5</p>
<p><i>Fomos à escola para recomeçar nossas atividades para aquele ano. No ano anterior não havíamos conseguido que José frequentasse a escola em nenhuma sala. Então, cheguei à escola para uma conversa com a diretora e a OP para decidirmos como agiríamos naquele ano. Avaliamos que a história de vida desta família sugere a existência de uma super proteção da criança por parte da mãe. Ao longo do último ano observamos uma criança saudável e inteligente que não consegue frequentar a escola. A história que</i></p>	<p>Conversa com a equipe gestora/pedagógica</p>	<p>CE6</p>

<p><i>já conhecemos sobre a cirurgia feita por José logo no seu primeiro ano de vida para corrigir o pezinho torto parece ser o motivo desta super proteção. Uma mãe ouve do médico que opera o seu único filho recém nascido que seu cuidado deve ser constante porque qualquer queda ou lesão antes que a criança completasse 18 anos justificaria outra cirurgia. Sabemos do percurso de José, do seu afastamento da escola no último ano da educação infantil e das dificuldades desde o início do ensino fundamental. Na EMEF, o segundo ano foi cursado com a presença da mãe na escola que ficava na secretaria ou na biblioteca enquanto o filho ficava na sala. Todos na escola conhecem ‘aquela mãe’ que ao menor ruído (que acontece a todo momento dentro de uma escola) corria desesperada imaginando que algo tivesse acontecido com seu filho. A mãe garante a vaga do filho com uma série de atestados médicos redigidos por um psiquiatra que afasta a criança da escola por 50 dias consecutivos. Era urgente a necessidade de entender porque um psiquiatra e uma psicóloga mantêm uma criança aparentemente saudável longe da escola. Eu disse que era importante que entrássemos em contato com estes profissionais. Acordamos que eu ligaria para a psicóloga e a OP ligaria para o psiquiatra. Eu disse que era importante que a escola assumisse casos como estes e que a educação fosse, de fato, encarada como processo de desenvolvimento. Assim, construímos a noção de que este (como tantos outros) era um ‘caso da escola’. A OP disse que passaria a fazer as ligações para o centro de saúde, inclusive nos momentos em que eu não estava na escola. Conversamos sobre o conteúdo desta conversa e combinamos seu propósito. Consideramos que o médico deveria ser comunicado de como percebíamos a criança na escola e deveríamos abrir a possibilidade de uma conversa que revelasse como ele via a criança.</i></p>		
<p><i>Hoje soube que a OP conseguiu ser recebida pelo médico psiquiatra cedendo, finalmente, à resistência imposta nas várias tentativas ao telefone. A OP contou que o médico estava desconfiado e só se tranquilizou quando ela explicou qual era nossa concepção de desenvolvimento infantil e qual o impacto destas diferentes visões para o dia-a-dia da criança na escola, problematizando a necessidade de que haja diálogo entre os serviços de saúde e a escola. O psiquiatra disse que realmente medicou a criança porque identificou um quadro de ansiedade a partir da descrição da mãe que teria dito que o filho não suporta entrar na escola, que grita e chora e perde a cor e não se contém. O médico ficou surpreso quando a OP lhe disse que ele tem ido à escola uma vez por semana e que nunca chorou ou gritou. Ele disse ainda que José tem uma disfunção na tireoide e que precisa fazer um exame de sangue que, segundo a mãe ele também não consegue porque grita e chora muito. Nádia respondeu a ele dizendo que era urgente que ele considerasse o que acontecia na escola e que os necessários tratamentos de saúde não servissem ao receio da mãe em deixar a criança frequentar a escola. O médico concorda em acompanhar o comportamento da mãe. Eu e Nádia (OP) consideramos que a conversa com o médico realmente serviu</i></p>	<p>Conversa com psiquiatra e psicóloga do dentro de saúde</p>	<p>CE7</p>

<p><i>a um grande propósito: evidenciar a contradição e revelar como as diferentes visões e os diferentes discursos sobre e para a criança construíram uma situação complexa que o tem afastado da escola. Digo que quando está comigo às quartas feiras, José nunca gritou ou chorou, permanece comigo na sala de leitura ou na sala de informática e juntos fazemos tarefas recomendadas pelos professores, lemos, conversamos ou passeamos pelo pátio. Ele já me disse que sente saudade da escola e que gosta das suas últimas professoras, sempre que as vê no pátio ele conversa ou as abraça. Nessas oportunidades José ainda reclama que a mãe não o deixa correr, andar de bicicleta ou sair na rua porque ela sempre diz que alguma coisa pode acontecer. E, quando voltamos para o hall de entrada e nos encontramos com a mãe, ela parece nervosa, sempre me pergunta se estou percebendo o quão pálido ele está, sem nenhum sangue na boca, parece que ele vai desmaiar, precisa beber um pouco de água. José, então, logo fica desconsertado, como se estivesse na dúvida quanto à sua aparência, se está ou não está passando mal. Sugiro que entremos também em contato com a psicóloga e resolvo então ligar para ela imediatamente. Ela me atendeu e eu me apresentei e conversamos ao longo de duas horas. Pontuei para ela o conteúdo da nossa intervenção na escola. Conteí do nosso contato com o psiquiatra e das contradições evidenciadas sobre o discurso da mãe e o comportamento da criança na escola. Ela pareceu espantada e eu falei da importância de que isso fosse esclarecido. Disse que na nossa visão, na visão da escola, os atestados assinados pelo psiquiatra mantinham uma condição que prejudicava a criança. Perguntei a ela sobre a possibilidade de ela conversar com o psiquiatra e pedir que ele suspendesse os atestados. Ela concordou e disse que assim faria. Eu agradei e me coloquei à disposição para o que fosse preciso.</i></p>		
<p>Fizemos mais uma reunião de equipe e debatemos todas o resultado de todas as ações que tomamos com relação à José, salientando a importância do vínculo que eu já construí com a mãe e com a criança, assim como a confiança depositada tanto em mim quanto na OP, isso porque todas as condutas que tomamos, inclusive o contato com a psicóloga e o psiquiatra foram informadas para a mãe da criança. A mãe só não soube da nossa suspeita com relação aos atestados porque acreditamos que ela contribuía para esta situação. <i>Então, juntas, a diretora, a OP e eu, fizemos a seguinte avaliação: o sofrimento inicial da mãe parece ter sido transposto para a necessidade de um cuidado intenso e exagerado que acabou gerando uma super proteção; José está inseguro diante das suas possibilidades que se destacam para ele, a escola e a noção construída pela mãe de que a escola é um lugar perigoso. O nosso trabalho enquanto equipe de Psicologia exerceu ações simultâneas e complementares: fortalecer a escola, a equipe gestora e pedagógica sobre a importância do papel que desempenham ao longo do desenvolvimento das crianças e sobre a importância de que se dediquem no sentido de conhecer as crianças e suas famílias; nos aproximar da família que estava arredia porque sentia-se sozinha e nos aproximar de José que inseguro e</i></p>	<p>Conversa com a equipe gestora/pedagógica</p>	<p>CE8</p>

<p><i>assustado não encontrava referências que o ajudassem a seguir seu percurso. Ao final desta reunião a OP sugere o seguinte encaminhamento: manter o contato com os profissionais do posto de saúde e que na escola começaríamos agora um trabalho de intervenção conjunta: eu acompanharia a mãe e o filho e ela acompanharia a professora, D^a Zilda, que está na atual classe de José, o 4º ano A. Entendemos que é preciso que ela saiba e acompanhe nosso trabalho com esta família. Quanto a mim é preciso dizer que é incrível viver e acompanhar esta história, ao longo de um ano, avanços e retrocessos significam o caminho que temos percorrido dentro da escola.</i></p>		
<p>Hoje, ao recebermos a família, foi uma surpresa notar a presença do pai de José. Sempre considerei que a presença dele faria diferença para nos ajudar a entender a dinâmica desta família, mas nunca conseguimos agendar em função do seu trabalho. Hoje sabemos que este mês ele está de férias e que poderá acompanhar nossos trabalhos. <i>Então, a OP e eu nos apresentamos e o convidamos para entrar na sala para explicarmos a proposta do projeto na escola e a intervenção que temos construído com José. Na sala, depois de nos ouvir falar sobre nossas ações, o pai falou que se sente desanimado e cansado, disse que tem certeza absoluta que esta questão do filho foi completamente criada pela mãe. Segundo suas palavras a mãe não deixa o filho se desenvolver, ela o cerceia, não o deixa brincar, sair com outras crianças e o faz acreditar que a escola é um lugar perigoso. Ele falou ainda que o filho sempre dormiu na cama deles, o que fez com que o pai deixasse de dormir na sua própria cama e dormisse na cama do filho. Explicou que o filho tem mesmo uma alteração na tireoide e uma alergia a picada de mosquitos que o deixa sempre com as pernas e pés inchados por causa das picadas, mas que para além disse ele é uma criança completamente saudável. Disse que o filho se comporta de maneiras muito diferentes na presença dele e na presença da mãe e que acha que o filho vive um conflito entre o conforto da proteção da mãe e a vontade de vir para a escola. Quando perguntei se ele já tentara falar com a esposa sobre isso e ele respondeu afirmando que fizera várias tentativas, mas ela nunca se convencia e que, por causa disso, o casamento deles estava acabado, eles só moravam juntos, mas não se relacionavam. Eu disse a ele que nosso trabalho visava exatamente fortalecer a criança e esclarecer a mãe, além de medidas junto aos profissionais que o acompanhavam no centro de saúde. Pedi a ele que, apesar das dificuldades, também contribuísse com este fortalecimento em casa e que viesse até a escola outras vezes. Agradecemos e nos despedimos, pedindo-o que ele aguardasse um pouco para que eu pudesse falar com José.</i></p>	<p>O pai vai à escola</p>	<p>CE9</p>
<p>Depois disso ainda conversei com José, uma conversa frutífera, José falou sobre o quanto tem gostado do kung fu em que está matriculado e contou que vai pescar com o pai no domingo, salientando o quanto é bom quando o pai está em casa. Eu havia levado o livro ‘Chapeuzinho Amarelo’, pensando que pudéssemos ler e conversar juntos e o convidei a ler, ele leu interessado e rapidamente. <i>Com a história</i></p>	<p>Conversa com a criança</p>	<p>CE10</p>

<p><i>refletimos sobre nossos medos e a possibilidade de reconstruí-los. Fizemos então o exercício sugerido pelo livro de reescrever palavras e conferir um novo sentido a elas, assim, por um tempo reescrevemos as palavras do contexto das nossas conversas, como escola, professora, família, etc. Ao final do exercício propus a José um desafio-tentativa: disse que vínhamos conversando há algum tempo sobre a escola, sobre sua saudade, do que ele tinha medo, do que gostava e não gostava e que agora eu propunha que na próxima quarta ele viesse para a escola e que juntos nós assistíssemos a aula da professora Zilda. Meio desconfiado, José desconversou dizendo que não sabia se seria uma boa. Então, eu propus que nós ficássemos na sala por meio período da aula, ele chegaria às 10 e nós ficaríamos até meio dia, juntos, dentro da sala. Expliquei que seria um teste para que ele tivesse como dizer o que sentiria estando na sala e que ele poderia vir com um chapéu amarelo. Ele riu muito com o meu comentário e começou a listar as cores dos bonés que tinha em casa, afirmando que separaria o amarelo para vir na próxima quarta. Ainda meio desconfiado ele topou e nós combinamos de falar com seus pais na saída e assim o fizemos.</i></p>		
<p>Cheguei à escola cheia de esperanças, motivada pelo o que deveria ser ‘o dia do desafio’. Havia combinado com José que assistiríamos meio período de aula juntos. <i>Mas, logo que cheguei, ainda no pátio, Iara, a vice-diretora, me recebeu com um papel nas mãos: ela acabara de anotar o recado de Carla que ligara dizendo que José estava com uma febre forte e que ela conseguira um encaixe no posto pra ele justamente às 10 horas. Enquanto sentia minha frustração aumentar, ouvia os comentários da professora de Educação Especial que apareceu do nosso lado falando: ‘eu não disse, essa mãe é um problema, agora essa febre seletiva.’</i> De fato tudo isso é muito estranho e me incomoda a sensação de não conseguir saber até que ponto a mãe impede a criança de vir à escola e até que ponto José já realmente acredita que não pode ou não consegue ir. <i>A ausência de José é incoerente com sua concordância manifestada na semana anterior. Ao que parece, quando a mãe soube que a criança havia concordado em entrar na sala de aula, ela não deixou que ele fosse. Ponderei, mais uma vez, que o recurso dos atestados suporta sua atitude.</i> De todo modo, pensando sobre os avanços que conseguimos, conversei com a diretora e a orientadora pedagógica sobre a possibilidade de conseguirmos junto às supervisoras no NAED uma autorização para que José frequente uma sala de aula mesmo estando matriculada em outra. Insisto com elas que essa minha ideia está baseada na compreensão de que os vínculos que ele estabeleceu com os colegas de um ano anterior ao que ele está oficialmente matriculado somado ao desejo que ele expressa de frequentar a escola seriam importantes para que ele ressignificasse sua presença na escola. Elas parecem pensativas, mas concordam em falar com a supervisora.</p>	<p>Criança não vai à escola</p>	<p>CE11</p>
<p>Hoje, depois de duas semanas de ausência, finalmente, José veio acompanhado da mãe. Percebi que Carla</p>	<p>Construção de álbum de fotos</p>	<p>CE12</p>

estava menos entristecida e depois de nos cumprimentarmos eu fui para o laboratório de informática com José. *Em função de que as ausências, possivelmente, aconteceram por causa do acordo para entrarmos na sala de aula, para este dia havia planejado uma outra atividade, que me reaproximasse da criança e avaliasse nossas possibilidades. Levei um caderno que havia montado com a intenção de construir um álbum de fotografias junto com ele. Imaginei que pudéssemos usar a fotografia como uma atividade que revelasse o seu olhar sobre a escola e, assim, ele pudesse rever seu próprio olhar. Ainda na sala, apresentei para ele o caderno, mostrando os detalhes da capa que eu havia montado com recortes e colagens. Disse que o caderno era dele e expliquei que eu gostaria que juntos nós construíssemos um álbum de fotografias. Timidamente ele concordou e o ensinei como usar a máquina. Por causa da greve a escola estava vazia e então decidi convidá-lo para passearmos pela escola. Ele topou e juntos saímos da sala. Enquanto caminhávamos explorei o que ele sabia sobre fotografia. Ele disse que gostava mas que a máquina que eles tinham em casa não funcionava. Falei que a foto revela o olhar que temos sobre as coisas e também que podemos escolher o que fotografar de acordo com nossas intenções. Disse que aquele seria o álbum dele e que, portanto, o olhar também era dele. Propus que ele andasse pelo espaço e fotografasse o que gostasse ou o que não gostasse. Quando chegamos no pátio, José apontou o lugar onde costumava brincar com seus amigos como um lugar de que ele gostava na escola e o fotografou. Passamos pelo refeitório que estava trancado por causa dos horários reduzidos de refeições na greve e José disse que não gostava de lá ‘porque é pequeno e as vezes as crianças brigam’. Entreguei a máquina e José também fotografou o refeitório. Continuamos caminhando e José disse que poderíamos procurar a sala em que ele estudou durante o segundo ano. Foi neste momento que percebi que minha ideia pudesse estar dando certo porque ele sempre fala do segundo ano como um período feliz para ele na escola. Paramos em frente à sala que ele identificou como sua e entramos na sala vazia. Perguntei onde ele costumava se sentar e ele foi andando até fundo da sala, as carteiras estavam organizadas em duplas como na época dele e ele se sentou na sua cadeira me contando o nome do colega que se sentava ao lado dele e sobre o que eles conversavam ou brincavam durante as aulas. Aproveitei para fotografá-lo na cadeira e registrar mais este momento da nossa exploração. Perguntei sobre o que ele mais gostava de fazer na sala e ele mencionou as contas de matemática. Então, o convidei para ir até a lousa e coloquei algumas operações pedindo que ele resolvesse. José é muito rápido e inteligente. Ainda brincamos de forca e lemos um dos contos de um livro de português que estava em uma pilha de livros no fundo da sala. José desempenha todas estas atividades muito bem. Quando saímos da sala, caminhando pelo corredor, Jose me fez a seguinte pergunta: ‘ Só tem um quarto ano de manhã?’ Observei que estávamos bem em frente à sala do 4º ano A, o seu quarto ano e notei que isso provavelmente disparara sua pergunta. Respondi que sim, que aquele era o único 4º ano de manhã e que aquele era o quarto ano dele. José é uma criança perspicaz e atenta aos detalhes. Sinto que ele*

com a criança

<p>gosta da escola, que está curioso para saber como é o 4º ano e que sente falta dos amigos. Mas é como se alguma coisa o travasse, como se houvesse um certo receio quanto à sua capacidade. <i>E, em momentos como este, a curiosidade e a vontade quase ultrapassam este medo. Nestes momentos em que o limite fica evidente é impossível não pensar na mãe e em todos os momentos em que já os vi juntos</i> e que muito repentinamente ela diz que ele está passando mal, que está branco e que vai vomitar. Também me lembro da fala do pai, enfatizando para mim que o problema é a mãe que sente um medo exacerbado de perder o filho, um medo que foi construído desde que ele nasceu com o pezinho torto e teve que fazer uma cirurgia. Aproveitando a deixa dada por ele disse que iria entrar na sala e chamar a professora para ele conhecer. <i>Em silêncio ele não me disse nem que sim e nem que não e ficou parado ao lado da porta. Para mim, isto foi um sinal positivo porque das outras vezes ele negou e saiu andando.</i> Entrei na sala e, pedindo licença, me agachei ao lado da professora. Expliquei pra ela rapidamente porque já havíamos conversado sobre a possibilidade de que este momento acontecesse. Ela estava conversando com uma outra criança e, por isso, demorou um pouco a me acompanhar até a porta. Mas chegando lá foi muito afetiva e abraçou José dizendo que já o conhecia e que ele deveria voltar para a sala para junto dos seus colegas e apontou para dentro da sala perguntando se ele conhecia alguém. José, não sem o receio habitual nos olhos, disse que sim e apontou para Ian e Paulo. Muitas destas crianças me conhecem do ano passado e me chamam pelo nome, inclusive Paulo. Então fiz um sinal com a mão para que viessem até a porta e perguntei se eles se lembravam do José. Eles disseram que sim e Ian até brincou com ele dizendo que ele só aparecia no dia do passeio. As crianças o convidaram para entrar mas ele não quis. Aproveitei para registrar este momento também. A aula precisava continuar e a professora pediu que as crianças se despedissem. Voltamos caminhando juntos em direção ao hall de entrada e brinquei com José que a professora parecia uma vovó de tão bonitinha. Disse isso porque Dª Zilda tem mais de 60 anos e realmente parece uma vovó. Logo nos encontramos com sua mãe. Mais uma vez fiquei feliz com o desfecho: <i>José se inclinou até o pescoço da mãe que estava sentada e com um largo sorriso nos lábios disse que havia conhecido a professora.</i> Eu também sorri e perguntei a ele com quem nós achávamos que ela parecia. Ele gargalhou e disse: ‘uma vovó, mãe ela é do meu tamanho’. Carla também sorriu muito espontaneamente, como se aquela situação a tivesse surpreendido e um pouco do gelo habitual tivesse se rompido. Reafirmei para os dois que os esperaria na próxima quarta e deixei que José levasse o caderno para fazer uma moldura para as fotos.</p>		
<p>Na semana seguinte levei as fotos reveladas e continuamos construindo o álbum de fotos. Ele colava as fotos e escrevia sobre cada uma delas, também pintava, coloria e desenhava molduras. <i>Enquanto conversávamos, retomei o combinado de que na semana seguinte entraríamos na sala da aula da professora Zilda. Lancei a sugestão e observei que José concordou imediatamente.</i> Sinto que ele sente</p>	<p>Colagem de fotos</p>	<p>CE13</p>

<p>vontade de voltar para a escola e como se alguma peça estivesse fora do lugar. <i>Então, pedi que ele escrevesse no diário o que estávamos combinando e ele escreveu que na próxima quarta viria para a escola às 10 horas e então, entraríamos juntos na sala para que ele avaliasse como se sentiria.</i> Depois disso mostramos o diário para a mãe e confirmamos nosso encontro para a semana seguinte.</p>		
<p><i>José veio para a escola e entramos juntos na sala de aula do 4º ano.</i> Ficamos por alguns minutos e José parecia encabulado com o movimento e a dinâmica da sala. Logo, ele me pediu para sair e deixamos a sala conscientes de que aquele era um avanço significativo. Logo que saímos conversamos um pouco e José me perguntou se não poderia frequentar aulas no terceiro ano porque seus amigos mais próximos estavam lá. Respondi que ainda não sabia mas que buscaria essa resposta logo. Fui com José até a saída da escola e me despedi dele. Logo depois, mais uma vez falei com a orientadora sobre a decisão de José frequentar o terceiro ano. Me surpreendi com a resposta dela ao saber que elas já haviam falado com a supervisora e que ela havia concordado com a decisão quando soube dos nossos motivos sobre a importância dos vínculos e sobre a primazia de frequentar a escola a despeito da série. Esta nossa explicação, inclusive correspondia à ideia e objetivo dos ciclos na organização escolar. Além disso, mais uma vez, decidi ligar para a psicóloga que o acompanha no centro de saúde. Perguntei se ela havia falado com o psiquiatra e ela disse que sim, mas que ele ainda estava resistente. Então, perguntei a ela como ela avaliava a história do José. De modo geral, ela falou sobre questões comuns à nossa avaliação, destacando a relação simbiótica com a mãe, a dificuldade de falar com o pai, o medo aparente da mãe, a facilidade de José para resolver operações de matemática e ler textos. Ela disse que eles atuam com um diagnóstico de fobia social e que o médico o medica com sertralina. Ela manifestou acordo com a medicação e disse que é a intervenção correta nos casos de fobia social. Problematizei então a questão do remédio, questionando o diagnóstico de fobia social, evidenciando o comportamento dele na escola, os encontros com colegas e professores. <i>Ainda perguntei qual efeito ela creditava à medicação se ela mesma descreveu elementos de uma situação relacional familiar que mantinham a criança afastada da escola e argumentei mais uma vez que segundo nossa percepção os atestados assinados pelo médico para 50 dias consecutivos tem funcionado como ferramenta para que a mãe evite que o filho frequente a escola.</i> Ela reiterou que a medicação é o protocolo de tratamento, mas concordou sobre os atestados. Então, pedi a ela que conversasse com o médico mais uma vez a este respeito. Ela concordou, eu agradei e nós nos despedimos. Depois, procurei a diretora e a vice mais uma vez para falar sobre o conteúdo da conversa com a psicóloga. <i>A diretora disse que caso o médico suspendesse mesmo os atestados ela achava que deveríamos acionar imediatamente o CT. Eu me opus, explicando que esta atitude poderia nos afastar drasticamente da família, especialmente da criança e sugeri que agíssemos com cautela, preparando-nos para lidar com a mãe caso os atestados fossem</i></p>	<p>Conversa com a psicóloga do centro de saúde</p>	<p>CE14</p>

<p><i>mesmo suspensos. Enfatizei que já estávamos no fim do ano, o período das férias escolares logo começaria e que deveríamos aguardar o reinício do ano letivo para novas considerações. Ao mesmo tempo que o período de férias me preocupava, eu estava confiante de que nossas ações conjuntas surtiriam efeitos para o ano seguinte, como uma semente plantada pronta para germinar.</i></p>		
<p>Hoje voltei à escola para o reinício das atividades deste ano. A reunião estava marcada com a OP mas, quando cheguei no horário marcado fui apresentada para a nova diretora, na verdade vice-diretora que assumiu a escola até a chegada da diretora. Elas me convidaram para participar de uma conversa que fariam com uma mãe que as aguardava e, depois desta conversa <i>eu soube do inesperado surpreendente: Nádia me contou que José tinha voltado para a escola e estava frequentando as aulas normalmente. Ela acentuou que tudo o que fizemos em parceria, os acordos com a mãe, a intervenção com os professores, a 'segurada' junto ao CT por entendermos que aquela questão também era do âmbito da escola e as ações junto ao psiquiatra e à psicóloga do centro de saúde haviam culminado no retorno da criança. Nádia disse que na primeira semana de aula, Carla veio à escola e pediu para conversar com ela e a diretora. Carla disse que o médico e a psicóloga do centro de saúde haviam conversado com ela sobre os benefícios da escola, sobre seu papel de socialização e que, por isso, acreditavam que poderiam suspender os atestados. Nádia reforçou esta posição e disse que continuaríamos acompanhando José e a família toda na escola. Nádia me disse ainda que ele está frequentando o quarto ano junto com a prima Sara como havíamos combinado, apesar de estar matriculado no quinto ano. A OP enfatizou que aquele era um procedimento de fato coletivo, que a supervisora Daniela no NAED acompanhava as decisões que tomávamos e nosso planejamento de inseri-lo no quarto ano junto com a prima baseadas na ideia de que o vínculo poderia fortalecer-lo e diluir as resistências da mãe. A professora do quinto ano em cuja sala ele está matriculado oficialmente também sabe da situação e acompanha a sua evolução no quarto ano, enquanto todos avaliamos a possibilidade e a oportunidade de o acompanharmos até o quinto ano. Fiquei muito feliz com esta notícia. É o coroamento de dois anos de trabalho em que compartilhamos os princípios do VA, refletimos sobre a inserção do psicólogo na escola, buscamos construir esta inserção e refletir sobre a sua relação com os atores do cenário escolar.</i></p>	<p>A criança volta para a escola</p>	<p>CE15</p>

Em um lugar de La Escuela, de cujo nome todos nos lembramos, caminhava um filho-de-algo. Caminhava não; corria. Cabeça baixa, pernas ligeiras. Magro e formoso. Olhos sombreados e profundos. O Cavaleiro da Triste Figura. Diziam que se chamava Karlos de La Mancha. E quantas manchas havia?! Manchas que o precediam, corriam mais do que suas pernas ligeiras. Sua família é uma mancha, sua estripulia é uma mancha, seus irmãos são pequenas manchinhas. E você corre de La Mancha? Do que tem pressa? Durante a dita correria, eis que filho-de-algo se choca com um fidalgo. Altivo e poderoso. Esguio e distante. Medo. Pausa. A população de La Escuela é convocada para o julgamento. "A razão da sem-razão que à minha razão se faz, de tal maneira a minha razão enfraquece, que com razão me queixo da vossa formosura". Há que se formular punição. Justa e clara. Silêncio e acordo. É assim que os julgamentos são. Aonde irias de La Mancha, com seu cavalo andante? Eis que de repente, alguém ergue a mão e pede licença. Todos os olhares o procuram. O que você faz aqui Psico Sancho? Barulho e agitação. Ora, procuro manchas! Para que Sancho? Para desmanchá-las! Espanto e movimento. Ação.

³⁰ Inspirado no livro 'Dom Quixote' de Miguel de Cervantes.

Quadro 5: Delimitação das cenas do Ato 3 ‘Por amor às causas perdidas’

Ato 3: ‘Por amor às causas perdidas’	Temas	Cenas
<p>Karlos tem 8 anos e é aluno do professor Ivan, do terceiro ano A. Eu soube da sua história ouvindo o relato de professores que o identificavam como prioridade dentre os ‘casos problema’. Nosso encontro de fato aconteceu de forma inesperada. <i>Certa manhã, quando chegava à escola, me encontrei com a professora de educação física na porta da sala da direção. Ela chorava enquanto conversava com a diretora sobre ‘as atitudes de Karlos’. Ela dizia que acabara de trombar com Karlos, que corria durante o recreio e a havia atingido de propósito. O garoto agira de caso pensado e por isso precisava ser suspenso, seu comportamento era sempre inconveniente e exigia uma postura firme da direção. Irritada e atordoada ela me perguntou se eu poderia ir buscá-lo na sala de aula para que as devidas providências fossem tomadas. Decidi fazer o que ela pedia ponderando que seria melhor que outra pessoa fosse falar com a criança e não ela, mas, considerando também que, dependendo de como eu agisse, meu primeiro contato com a criança seria associado à punição. Por outro lado, eu também tinha a chance de me aproximar dele, conhecer o que ele sentia a respeito.</i></p>	<p>Encontro com professora e vice-diretora que conversam sobre uma ‘criança-problema’</p>	<p>CE1</p>
<p>Fui até a sala de aula, bati na porta e entrei, pedindo licença para o professor. <i>Cumprimentei as crianças e chamei o professor, perguntando a ele se eu poderia conversar com Karlos fora da sala de aula para resolver uma questão que eu tomara conhecimento na sala da direção. Joelma, outra professora de educação física que estava na sala de aula, ouviu meu pedido e entrevistou a meu favor, abaixando-se para me apresentar à criança e pedindo que ele me acompanhasse. Ela não sabia do que se tratava, mas reforçou meu pedido quando eu lhe acenei com um olhar. Karlos estava emburrado, os olhos firmes e meio lacrimosos como se esperasse de mim o castigo que sempre vem de algum lugar, não importa o que ele faça. Ele saiu da sala ao meu lado e eu resolvi que não voltaria para a sala da direção enquanto não conversasse com ele à minha maneira. Demos duas voltas na escola toda sem passar pela sala da direção. Disse que eu não era nem professora, nem diretora e expliquei rapidamente quem era o psicólogo e o que ele fazia na escola. Quis saber por que ele estava bravo e ele repetia que não havia feito nada. Eu falei que estava lá para ajudá-lo e que juntos nós resolveríamos aquela situação, mas que para isso precisaríamos ir até a sala da direção onde a professora de educação física e a diretora gostariam de conversar conosco. Ele disse que iria, mas que não tinha feito nada: ‘foi sem querer’.</i></p>	<p>Encontro com a criança</p>	<p>CE2</p>
<p>Segurei na sua mão, juntos fomos até a sala da direção e nos sentamos no pequeno sofá que estava entre a diretora e a professora que o acusava. <i>As duas me olharam em silêncio, como que a esperar a minha reação. Certamente a professora esperava que eu reforçasse a sua decisão sobre a suspensão. Maria, a diretora parecia meio confusa, incerta sobre o que eu diria. Karlos, ao meu lado, estava com a cabeça</i></p>	<p>Conversa com a criança, a vice-diretora e a professora de educação-físicaj</p>	<p>CE3</p>

<p><i>baixa, olhando para o chão e tremia levemente os ombros. Coloquei as mãos nas costas da criança e falei: Karlos me disse que foi sem querer e eu acredito nele. Ele levantou a cabeça e olhou pra mim como se eu tivesse dito a única coisa que não poderia dizer, mas repetiu: foi sem querer. A professora deu um passo para trás e um tanto desconcertada gaguejou dizendo que talvez tivesse sido mesmo um acidente, mas que Karlos sempre estava envolvido em situações como estas e precisava entender quem é que mandava ali. Estava claro que sua fama o precedia. Karlos era uma sombra de incômodo que atormentava sempre. Portanto, ele não tinha voz, não podia se explicar e era sempre culpado. Maria, com o caderno de ocorrências aberto à sua frente, me perguntou o que eu sugeria, meio sem saber o que fazer, como se a situação fosse inesperada demais. Apesar da surpresa, percebi que ela concordava com minha atitude e sugeri que ela escrevesse a ocorrência, apresentando, inclusive, a versão da criança. A professora não conseguiu discordar e se abaixou na frente de Karlos dizendo que o desculparia e que aquilo deveria servir para que ele não fizesse outra vez. Maria registrou o ocorrido, mas não suspendeu o garoto. Eu disse que, sendo assim, o levaria de volta para a sala. Karlos segurou a minha mão com força e fomos juntos até a sala, onde nos despedimos sem muitas palavras.</i></p>		
<p>Na semana seguinte, quando voltei à escola, fui recebida por Karlos que passava pelo pátio e quando me viu veio na minha direção com um sorriso e um oi muito diferentes de quando nos conhecemos. <i>Ivan, seu professor que estava de licença na semana anterior, veio me perguntar se eu havia tido uma conversa ou algum tipo de intervenção com Karlos que, segundo suas palavras, ‘estava muito melhor aquela semana’. Eu, então, expliquei a ele o que tinha acontecido e qual havia sido o teor da minha intervenção. Surpreso ele disse que não imaginara que só aquilo pudesse fazer tanta diferença. Mesmo sabendo como aquilo podia fazer diferença, eu também estava surpresa com a intensidade da diferença. Então conversamos sobre a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer, dentro e fora da sala de aula, a atenção que reivindicamos é também a atenção que elas sentem que recebem ou não. O professor falou sobre como é difícil fazer o que parece simples cotidianamente porque muitas vezes eles estão tomados por suas próprias emoções e insatisfações e a sensação de que não conseguem ajudar seus alunos, mas que aquela situação o havia feito pensar sobre o conteúdo das relações que estabelecia com as crianças. Eu concordei com ele sobre as dificuldades e sobre a importância de que somássemos nossos olhares para identificar, no cotidiano, momentos importantes e determinantes para o desenvolvimento das crianças.</i></p>	<p>Conversa com o professor</p>	<p>CE4</p>

Ato 8: Eu quase que nada sei, mas desconfio de muita coisa³¹

No coração do Sertão, se diz que 'felicidade mesmo a gente encontra é em horinhas de descuido'. Mas, esse é o descuido cuidado. O descuido descuidado, todo dia, vira rotina fria. O descuido cuidado parece tesouro guardado. No coração da escola, uma diretora descola. Da rotina diária para o mundo afora. A escola é um mundo de sonhos escondidos no fundo. Psicólogo e diretora compõem uma parceria encantadora. Conversando sobre anos e ciclos, o descuido descuidado aparece no bico. Afinal, para que serve o ciclo? Deveria ser para subir no pico. Aí o descuido compartilhado vira tesouro implementado: Professor e criança acertam os passos na mesma dança. Psicólogo e escola são notas da mesma vitrola. Felicidade mesmo é coisa pra toda hora.

³¹ Inspirado no livro Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa.

Guimarães Rosa, J. (1985). Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Quadro 6: Delimitação das cenas do Ato 8 ‘Eu quase que nada sei mas desconfio de muita coisa’

Ato 8: ‘Eu quase que nada sei, mas desconfio de muita coisa’	Temas	Cenas
<p>Assim que cheguei à escola na manhã do dia 22, me encontrei com a diretora Elena que me convidou para entrar na sua sala. <i>Ela estava com um aspecto reflexivo e começou a falar sobre o que significa o papel de diretora e o quanto a sua postura influencia o trabalho pedagógico dos professores, mesmo que não os determine.</i> Parecendo envolvida por seus próprios pensamentos, ela retoma sua própria história e conta da época em que estudava quando se formou como química. Àquela época ela planejava ingressar no mestrado quando uma amiga a convidou para prestar o concurso da prefeitura para professora. Como ela já buscava o mestrado motivada pela vontade de ser professora, resolveu aceitar e a partir daí se apaixonou pela profissão. Ela conta do quanto aquele período era menos estruturado, não existia o espaço dos TDs, não havia o orientador pedagógico e os professores se organizavam por eles mesmos, empenhados em alcançar avanços com seus alunos. Assim, ela compara suas experiências com os dias de hoje e chega à conclusão que a organização de hoje é avançada, mas a disposição dos professores não é a mesma. Para exemplificar ela acentua a questão da política de ciclos - dizendo que pensou bastante sobre isso, especialmente depois da nossa última conversa - e os seus benefícios previstos que segundo sua avaliação não funcionam e se submetem à força da concepção seriada. Diz que é um desafio fazer a política de ciclos funcionar na realidade da escola pública brasileira. Digo a ela da importância de que esta discussão seja feita nos TDs, de modo que os professores possam ser ouvidos e instrumentalizados, de modo a problematizar o hiato entre a política escrita e a prática cotidiana. E ela reflete que hoje, às vésperas da aposentadoria, ela sente o incômodo de não conseguir melhores resultados com os professores nas reuniões de planejamento e avaliação e, por isso, também questiona as condições dos concursos e a organização da secretaria de educação. Elena se emociona, chora e se diz muito envolvida com as questões daquela escola. Eu também percebo que estou emocionada, sentindo o que significa trabalhar com/na educação e nossa conversa é interrompida por alguém da secretaria e, assim, somos despertadas daquela vivência intensa, da reflexão profunda que fazia emergir contradições e construir perguntas.</p>	<p>Conversa com a diretora</p>	<p>CE1</p>
<p>Na semana seguinte, volto à escola e assim que passo pela porta da direção a vice-diretora sai e diz que ela e Elena estão conversando com a mãe de um aluno sobre o qual já havíamos conversado outras vezes <i>e me convida para participar. Entro na sala e sou apresentada à mãe pela diretora. Me espanto ao ouvi-la falar do projeto e da equipe de psicologia com uma clareza significativa sobre nossos fundamentos e sobre o que nos distingue da Psicologia na saúde.</i> Cumprimento a mãe e participo da conversa que gira em torno de questões sobre organização familiar e participação da criança na sala de aula. Em uma dada</p>	<p>Conversa com a diretora, vice-diretora e mãe</p>	<p>CE2</p>

altura, alguma coisa na fala da mãe faz Elena dizer que precisa fazer um parêntese e esclarecer um novo projeto para mim, o projeto que chamou de 'Projeto Integração'. Neste momento ela diz que pensou muito sobre a nossa conversa da semana anterior e, por isso, gostaria de apresentar para mim uma proposta levada por ela como pauta para o último TD. Assim, ela me diz que discutiu com os professores sobre o processo de avaliação diagnóstica utilizado pela escola para avaliar os alunos em níveis que reflitam sua aprendizagem em torno das habilidades formais e o impacto disso na política de ciclos. *Enfatiza que os professores têm acabado por construir propostas de trabalho direcionadas para os alunos que estão inseridos no nível médio desta avaliação e que, presos à concepção seriada, os professores não se movimentam para descobrir facilidades e dificuldades das crianças e que a escola não se movimenta para que o aluno se movimente dentro do ciclo, conhecendo outros professores que o recebam como aluno do ciclo. Então, o conteúdo da sua proposta-desafio envolveria o seguinte: uma vez por semana, os alunos de cada ano do ciclo seriam agrupados de acordo com os níveis da avaliação diagnóstica exigida pela prefeitura de modo que uma sala comportaria só alunos do nível 1, outra do nível 2, outra do nível 3 e outra do nível 4. Antes de prosseguir, ela salienta que o nível 1 corresponde ao agrupamento de crianças que obtém sucessos em todas as habilidades avaliadas, além de facilidade na interação social e os de nível 4 são aquelas com dificuldades de assimilação do conteúdo formal e com as propostas de socialização.* Então, os alunos seriam agrupados segundo estes níveis e os professores do ciclo seriam rodiziados pelas salas. A intenção seria desvelar para o professor o modo pelo qual cada grupo de crianças lida com o que é oferecido durante as aulas. Ela disse ainda que esta ideia quando operacionalizada seria submetida a avaliações também semanais de modo a investigar suas consequências. *Argumentei que ela não poderia descartar a possibilidade de construir estigmas e sofrer com a resistência dos professores que quisessem se dedicar somente ao agrupamento 1, mas que, esta poderia ser uma iniciativa interessante para levar os professores a refletirem sobre como conduzem a avaliação: alguns fazem provas e exigem que os alunos estejam sozinhos e outras participam da realização da prova, estimulando seus alunos, o que, certamente, produzia avaliações e agrupamentos diferentes. Por isso, este poderia ser um bom exercício para pensarmos na prática sobre os ciclos e o processo de avaliação. Ela disse que as discussões que ela havia proposto no TD, conforme eu havia sugerido, foram bem elucidativas neste sentido e que a proposta estava assimilada por todos e condicionada à avaliação subsequente.* Logo a conversa mudou seu curso devido a uma interferência da mãe. *Mas, de todo modo, estava nítida a relação deste anúncio com a nossa conversa da semana anterior. A experiência que vivenciamos provocou outras reflexões que a levaram a construir uma proposta de intervenção que possibilitasse também às professoras experimentar reflexões capazes de provocar mudanças.* Os desfechos desta proposta-desafio indicarão o alcance da sua intenção. Mas, de qualquer forma, o vínculo que tem nos aproximado

cotidianamente dentro da escola revelou a importância do que discutimos, analisamos e sintetizamos sobre o cotidiano escolar e sobre a nossa relação com ele.		
---	--	--

3.3) EN (TRE) CENA: das situações-limite para as ações-limite

A eleição e apresentação integral do ato exemplar e dos outros dois atos que elegemos, evidencia as cenas como o coração dos procedimentos de análise que percorremos e, por isso, este item deverá enfatizá-las, inaugurando nosso sexto e mais rico procedimento metodológico: a análise em (tre) cena. Mas, para não correr o risco de prejudicar a clareza do raciocínio devemos recuar um pouco para retomar o seguinte: as S.L.E.s que estruturam os atos partem da nossa definição do que sejam as situações-limite. Isso significa que, como estruturas, os atos delimitam situações indicadoras de prejuízo, dificuldade ou impedimento para o desenvolvimento das crianças.

Se tomamos e defendemos a escola como espaço social, cultural e institucional que possibilita e promove o desenvolvimento das crianças e, segundo esta prerrogativa, definimos situações que poderiam impedir ou dificultar esta possibilidade, construímos uma importante e primeira posição para o psicólogo dentro da escola. Inseridos na vida escolar, identificamos atos cuja estrutura requeria atenção. A presença na escola nos permitiu vivenciá-los e o modo como organizamos a pesquisa nos permitiu identificar a composição de seus temas e, a partir daí a delimitação das cenas.

Da externalidade real, concreta e objetiva da estrutura, as cenas nos levam para o interior dos seus nexos e relações. Planejamento e intencionalidade são características da intervenção criticamente fundamentada do psicólogo escolar. Estas características estão expressas nas ações tomadas por ele. Abstração e reflexão são características da pesquisa que pretende explicar como estas ações interferem e modificam a dinâmica da condição estrutural. Logo, as cenas, como fragmentos vivos da estrutura, guardam nossos sentidos mais caros. Isto significa dizer que *nas cenas as situações-limite estão em cena*. Cenas são unidades de vivências, fragmentos dotados de sentidos, intimamente relacionados à totalidade que os contém e aos processos do seu desenvolvimento histórico.

Portanto, se consideramos a dinâmica existente *entre* as cenas, acessamos o movimento das situações-limite, nas contradições moduladas pela história e mediadas pelos atores do cenário escolar. Assim, para conduzir a análise entre as cenas devemos retomar a definição de situação-limite como dimensão de significação para a análise dos

sentidos dos documentos escritos, mas, agora, como unidade dinâmica e, por isso, a denominamos de Situação-Limite Dinâmica (S.L.D.). Inspirados pelo que diz Politzer (1969), compreendemos as cenas como fatos psicológicos que permitem a singularidade da análise que pretendemos, como unidades vivas da dinâmica que as envolve, que as relaciona. Tomando o ato como totalidade possível, as cenas são as particularidades que nos levam à singularidade da ação do psicólogo no contexto da escola.

Segundo esta perspectiva, poderíamos dizer que, como unidade da unidade, cada cena é uma situação-limite. De uma cena para a outra, evoluímos ao longo de situações-limite. O conteúdo de cada uma delas se transforma mediante a ação de todos os atores que a experienciam. A intencionalidade da ação do psicólogo escolar é enfatizada como conteúdo de sua ação profissional que disponibiliza conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a composição de tarefas pedagógicas, institucionais e, também psicológicas. Por isso, a S.L.D. é a unidade dinâmica, ela representa o que sai de uma cena e avança para a seguinte ao longo de um processo de sínteses e superações.

Assim, podemos dizer que por meio das S.L.Ds. conseguimos delimitar a especificidade e o conteúdo das ações do psicólogo escolar e as denominamos de ações-limite. O quadro 7, portanto, demonstra a execução deste último procedimento de análise. Aqui optamos por apresentar o trabalho conduzido com os 11 atos. Para além do apêndice, desta forma, compartilhamos com o leitor o resultado máximo da nossa construção sintética. As informações dos 48 diários de campo e dos 11 atos estão aqui depuradas, revelando também a interface permitida pela organização da pesquisa ação-participante (PAR) a partir da atuação da psicóloga/pesquisadora (P/P) escolar.

Neste formato de apresentação, que privilegia a consideração dos 11 atos, as cenas que compõem cada um deles, não aparecem sob a forma narrativa, mas, sim, como sínteses do seu conteúdo central. Fizemos esta opção com a intenção de enfatizar a relação entre uma cena e a cena seguinte por meio da ação-limite. A visualização do quadro 7 sugere que o leitor acompanhe a imersão de uma cena na outra, os avanços e retrocessos que elas contêm. Aqui, ressaltamos que o ato exemplar, colocado na primeira posição no quadro, avança na sua dimensão histórica e, deste modo, enfatiza e delimita o sentido da intervenção diária e processual do psicólogo escolar. Já os outros atos são constituídos por menos cenas e, assim, revelam tanto singularidades que, muitas vezes, passam despercebidas, quanto as limitações decorrentes do fato de o

psicólogo não estar efetivamente na escola. De toda forma, para além da dimensão histórica, a quantidade de cenas não está relacionada ao seu conteúdo ou à qualidade do seu conteúdo. Elas cumprem o papel de enfatizar potência da ação na constituição ou transformação de situações no interior das quais as crianças se desenvolvem.

O quadro 7 coloca em evidência a ação que caracteriza a primeira cena; a ação que se desdobra dela, revelando o conteúdo de avaliação, planejamento ou implementação da atuação do psicólogo escolar; e a ação consequente que, assim, apresenta-se como desfecho deste processo e início do que começa na cena seguinte. Por isso, depois da visualização e consideração do quadro, mais uma vez destacaremos o ato exemplar e, assim, buscaremos relacionar mais detidamente outras das sínteses possíveis nas suas en (tre) cenas e nos sentidos guardados por elas.

Quadro 7: Análise EN (TRE) CENAS

ATO 1: 'E agora, José?'		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
<p>Diretora apresenta a criança a partir do laudo médico como um fóbico social;</p> <p>Mãe diz que a escola não é um lugar seguro e fala do filho como uma criança doente, que não gosta de ir à escola porque tem medo;</p> <p>Médico prescreve medicamentos para 'tratar ansiedade', típica da fobia social.</p>	<p>P/P³² pergunta sobre o ponto de vista da criança e descobre que a escola o desconhece;</p> <p>Considerando que a criança não vai à escola, P/P sugere visita domiciliar;</p>	<p>Conhecemos uma criança inteligente e perspicaz, diferente do discurso da mãe e do discurso dos laudos;</p> <p>Levamos as tarefas e os livros separados pela professora e a criança interage com P/P, respondendo com facilidade às tarefas do livro.</p>
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
<p>Mãe e professora antecipam o que dizem ser o medo da criança de ir para a escola e P/P discute esta antecipação com a professora;</p> <p>P/P pergunta e criança concorda em ir à escola.</p>	<p>Mãe e criança vão à escola;</p> <p>As tarefas que levamos durante a visita estão resolvidas e coladas no caderno que a criança traz nas mãos;</p> <p>Ela encontra professoras que o conhecem do ano anterior quando ele esteve na escola.</p>	<p>P/P pergunta se a criança gostaria de levar suas tarefas prontas para a professora ver e ela diz que prefere fazer as outras tarefas antes;</p> <p>P/P a convida para dar uma volta pela escola e ela concorda;</p> <p>P/P pergunta se a criança gosta da escola e ela diz que sim;</p> <p>P/P pergunta se a criança gostaria de voltar para a escola e ela diz que sim, mas pergunta se pode voltar para o 2º ano onde tem amigos e não para o 3º;</p>

³² P/P – Psicóloga/Pesquisadora

		Criança pede que P/P a leve para ver seu amigo no 2º ano. Os garotos se encontram e a criança é incentivada a voltar para a escola.
Cena 4	Ações-Limite	Cena 5
Mãe e criança vão à escola com mais tarefas prontas; Criança mostra o caderno para P/P	P/P sugere que eles levem as tarefas para a professora e a criança concorda;	Mãe vai à escola sem a criança
Ações-Limite	Cena 6	Ações-Limite
P/P conversa com a mãe sobre a importância da escola na vida da criança e sobre a possibilidade de que ela voltasse para escola para um outro 3º ano para ficar junto com um amigo; P/P acentua a importância da cooperação entre mãe, criança e todos na escola.	Conversa entre P/P, diretora e O.P. ³³ . P/P propõe uma avaliação sobre as ações e os encaminhamentos a serem tomados com a criança e a família.	P/P reflete sobre a com a equipe sobre a história de vida da criança, levantando dimensões de sua dinâmica familiar e escolar que antes não eram consideradas pela escola; Agora que a escola conhece a criança, o aluno, a família, P/P sugere que a manutenção dos laudos pelo psiquiatra atua como um determinante do afastamento da criança da escola e propõe que a escola vá ao Centro de Saúde. O psiquiatra conhece a criança? O psiquiatra conhece o aluno? Como um psiquiatra diagnostica uma criança em função de problemas manifestados na escola se não conhece a criança na escola.
Cena 7	Ações-Limite	Cena 8
O.P. vai ao centro de saúde falar com o psiquiatra sobre a criança e sobre o impacto das decisões médicas sobre o desenvolvimento da criança na	O psiquiatra diz que medicou a criança com base na descrição da mãe sobre os seus comportamentos de grito e choro;	Reunião entre P/P, O. P. e diretora para avaliação dos últimos acontecimentos, seus sentidos e ações futuras.

³³ O. P. – Orientadora Pedagógica

<p>escola;</p> <p>O.P. problematiza com o médico a necessidade de que haja diálogo entre os serviços da saúde e a escola;</p> <p>P/P conversa com a psicóloga do centro de saúde</p>	<p>O médico se surpreende ao ouvir a O.P. dizer que a criança tem ido à escola uma vez por semana e que nunca gritou ou chorou;</p> <p>São evidenciadas as contradições entre o que a mãe diz ao médico e diz na escola e entre o que a escola sabe da criança por meio da mãe ou por meio da própria criança;</p> <p>Estas contradições são reveladas para a psicóloga do centro de saúde que também se surpreende com os diferentes olhares e efeitos sobre a mesma criança;</p> <p>P/P pede que a psicóloga intervenha junto ao psiquiatra no sentido da suspensão dos atestados e ela concorda.</p>	
<p>Ações-Limite</p>	<p>Cena 9</p>	<p>Ações-Limite</p>
<p>Desconstrução do conteúdo do laudo que identifica a criança-problema ou o problema da criança para a construção de uma concepção que busca identificar as relações que constituem o problema</p>	<p>O pai da criança, que apesar das tentativas não havíamos conhecido, vai à escola para conversar conosco.</p>	<p>A fala do pai evidencia mais dimensões importantes sobre o impacto do comportamento da mãe sobre a criança. Estas dimensões reforçam a avaliação que temos construído sobre a necessidade de que a criança venha para a escola para expandir suas relações e vínculos.</p>
<p>Cena 10</p>	<p>Ações-Limite</p>	<p>Cena 11</p>
<p>P/P conversa com a criança com o recurso do livro ‘Chapeuzinho Amarelo’.</p>	<p>P/P propõe e a criança concorda que na semana seguinte eles entrem juntos na sala de aula durante meio período, afirmando que assim eles poderão conhecer quais medos realmente existem e quais medos não existem</p>	<p>A criança não vai à escola, a mãe liga para avisar da sua ausência justificando uma febre forte; Após um período de frequências semanais à escola, a criança deixa de vir exatamente no dia em que concorda que entraríamos juntos na sala de aula;</p>

Ações-Limite	Cena 12	Ações-Limite
P/P conversa com OP e diretora sobre a possibilidade de conversarmos com as supervisoras no Naed para conseguirmos autorização para que a criança frequente as aulas em uma sala estando matriculada em outra para buscar a manutenção dos seus vínculos na escola.	<p>A criança volta à escola e P/P propõe uma atividade para realizarem juntos, um diário construído com fotografias;</p> <p>A criança tira fotos dos espaços da escola, explorando o que gosta e o que não gosta.</p>	<p>Identificar o olhar da criança sobre a escola e sobre sua relação com a escola;</p> <p>Criança pergunta sobre o 4º ano, a turma em que deveria estar assistindo aulas;</p> <p>P/P a convida para conhecer a sua professora e a criança fala com a professora e com os colegas;</p> <p>Criança conta para a mãe que conheceu a professora.</p>
Cena 13	Ações-Limite	Cena 14
<p>Com as fotos reveladas, P/P e a criança organizam o diário;</p> <p>Criança desenha e escreve sobre as fotos.</p>	P/P retoma o acordo de que entrem juntos na sala de aula, a criança concorda e escreve no diário.	<p>Criança e P/P entram juntas na sala de aula do 3º ano;</p> <p>P/P liga mais uma vez para a psicóloga do centro de saúde e conversam sobre a medicação e os atestados;</p> <p>P/P fala sobre o conteúdo desta conversa com a diretora.</p>
Ações-Limite	Cena 15	
<p>P/P questiona a psicóloga sobre o efeito da medicação como um tratamento fisiológico individual já que tanto a intervenção dela quanto a nossa identificou dimensões relacionais da vida da criança que a afastam da escola;</p> <p>P/P solicita à psicóloga que fale mais uma vez com o psiquiatra sobre os atestados e ela concorda;</p> <p>P/P se opõe à ideia da diretora de acionar o CT,</p>	<p>No início do ano letivo, OP informa à P/P que a criança voltou a frequentar as aulas. Logo nos primeiros dias de aula, a escola comunicou à mãe a possibilidade apoiada pelo Naed de que a criança frequentasse aulas no 4º ano na companhia de uma prima, mesmo que estivesse matriculado no quinto ano;</p> <p>OP menciona nossa ação coletiva ao longo dos dois anos, bem como a importância de que o Naed</p>	

justificando que esta atitude poderia afastar completamente a criança e a mãe da escola.	reconhecesse a necessidade de fortalecer a criança, incentivando sua volta à escola a despeito da determinação de cumprir a inserção seriada	
ATO 2: 'O que se perde enquanto os olhos piscam'		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
<p>Professora de educação especial conversa com P/P sobre um bilhete que ela recebera de uma professora do 1º ano, apresentando uma das crianças de sua sala, um garoto de 7 anos que ele descreve como hostil porque, segundo ela, ele bate nas outras crianças;</p> <p>P/P e professora de educação especial conversam com a professora do 1º ano sobre a criança supostamente agressiva. A professora diz que se preocupa com o fato de que o comportamento inadequado de uma criança possa prejudicar todas as outras.</p>	<p>P/P pergunta à professora de educação especial sobre a relação que se estabelece entre crianças supostamente agressivas e o trabalho de educação especial, argumentando que isso descaracteriza tanto o trabalho do educador especial como o processo educativo como um todo;</p> <p>P/P pergunta para a professora sobre o que é possível observar como comportamento manifesto da criança e o que desconhecemos da história dela. P/P sugere conversa com a criança.</p>	<p>P/P conversa com a criança fora da sala de aula;</p>
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
<p>P/P sugere um desenho e a criança fala sobre sua família;</p> <p>P/P incentiva a criança a dizer como se sente e ela diz que está triste porque os colegas na sala o xingam e, por isso, ele bate neles</p>	<p>P/P conversa com a professora da classe e com a professora de educação especial sobre suas impressões sobre a conversa com a criança;</p> <p>A professora da classe reitera sua preocupação sobre não permitir que os comportamentos de uma criança atrapalhem a turma toda e sobre sua hipótese de que a criança seja negligenciada pela mãe.</p>	<p>P/P questiona sobre a professora sobre como podemos determinar o que significa o sofrimento de uma criança e de todas as crianças;</p> <p>P/P argumenta que a família está distante da escola e que a escola também deve se implicar com isso para que não produza ações baseadas em suposições;</p> <p>P/P sugere que a professora convide a mãe da criança para uma conversa e se disponibiliza a participar da conversa e ela concorda.</p>
Cena 4	Ações-Limite	Cena 5
<p>P/P e professora conversam com a mãe;</p>	<p>P/P conduz a conversa, falando para a mãe sobre</p>	<p>P/P conversa com a professora sobre a criança e</p>

<p>P/P fala do Voo da Águia e dos objetivos da Equipe de Psicologia na escola, ressaltando a importância de conhecermos as crianças e suas famílias;</p> <p>Mãe fala sobre sua rotina e a rotina dos seus filhos em casa. Diz que tem trabalhado muito e que isso a tem afastado das crianças e do cuidado com a alimentação e com as roupas delas. Falou que as crianças também sofriam com a ausência do pai, de quem ela se separara recentemente;</p> <p>Mãe fala sobre a importância do contato da escola e diz que vai estar mais atenta às expressões do filho e ao contato com a escola</p>	<p>como vemos a criança na escola, sobre como ela tem se relacionado com os colegas na sala de aula;</p> <p>A professora fala para a mãe sobre o histórico do seu convívio com a criança, descrevendo-o como uma criança doce, mas que, ultimamente, demonstrava sinais de cansaço e irritação;</p> <p>P/P argumenta fala com a mãe sobre a importância da sua proximidade com a criança e da escola com a família, enfatizando a importância de que ambas se dedicassem às necessidades e ao desenvolvimento da criança.</p>	<p>ela se diz espantada com a mudança que observara no comportamento da criança;</p> <p>Conversamos sobre o conteúdo das nossas ações e da nossa aproximação da criança e da sua família e sobre o que isso significa para a vivência da criança na escola.</p>
<p>ATO 3: 'Por amor às causas perdidas'</p>		
<p>Cena 1</p>	<p>Ações-Limite</p>	<p>Cena 2</p>
<p>P/P participa de conversa entre professora de educação física e vice-diretora em que a professora fala sobre uma criança que a derrubou no pátio;</p> <p>Chorando e irritada, a professora pede que P/P vá buscar a criança para que as providências sejam tomadas</p>	<p>P/P decide ir buscar a criança com a intenção de promover um encontro com a possibilidade de conversar com a criança sobre as suas impressões sobre o incidente com a professora,</p>	<p>P/P vai à sala de aula e convida a criança a caminharem pela escola para conversar;</p> <p>P/P convida criança para irem juntas à sala da direção.</p>
<p>Ações-Limite</p>	<p>Cena 3</p>	<p>Ações-Limite</p>
<p>P/P explica para a criança quem é o psicólogo e qual é o seu papel na escola;</p> <p>P/P se aproxima da criança, disponibilizando-se a resolver a situação com ele e não para ele;</p>	<p>P/P e criança conversam com professora e vice-diretora na sala da direção;</p> <p>Criança diz que bateu na professora 'sem querer';</p> <p>Professora concorda que possa ter sido sem querer</p>	<p>P/P diz para a professora e a vice-diretora que acredita na criança;</p> <p>P/P sugere que a ocorrência seja registrada, mas que a versão da criança seja incluída.</p>

	mas exige uma conduta; Vice-diretora pergunta a P/P o que ela sugere.	
Cena 4		
P/P encontra professor da sala de aula que anuncia a diferença visível no comportamento da criança e questiona o motivo dessa mudança.		
ATO 4: 'Onde eu não estou as palavras me acham'		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
P/P observa criança que está quieta e isolada enquanto todas as outras crianças interagem e brincam no horário do recreio.	P/P se aproxima da criança com a intenção de entender seu isolamento.	P/P participa do conselho dos terceiros anos e ouve a professora falar sobre o isolamento da criança; P/P conversa com a professora sobre a criança e professora fala sobre sua preocupação em observar as singularidades das crianças na dinâmica da sala de aula.
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
P/P pede à professora que a deixe participar de sua próxima aula para conhecer e se aproximar das crianças.	P/P participa da primeira metade da aula, observando e interagindo com todas as crianças e com Edson especialmente.	P/P se apresenta para as crianças e as estimula a dizer o que entendem que seja o psicólogo e o que ele faz; P/P se aproxima de Edson na sala de aula.
Cena 4	Ações-Limite	Cena 5
P/P conversa com diretora, secretárias e funcionárias da limpeza.	P/P busca fontes diversas para conhecer as circunstâncias de vida da criança.	P/P conversa com irmão de Edson, com a diretora, as secretárias e funcionárias da limpeza a fim de conhecer o contexto de vida da criança.
Ações-Limite	Cena 6	Ações-Limite
P/P fala com a diretora sobre a importância de que a escola identifique irmãos que estudam no mesmo espaço, de modo a conhecer dinâmicas singulares e familiares e refletir sobre como elas se	P/P conversa com a professora da criança sobre o conteúdo da avaliação conduzida e pede a ela autorização para conversar com a criança fora da sala de aula;	P/P conversa com a criança, falando sobre seu irmão, busca um vínculo por meio do que existe de comum entre eles e incentiva que a criança se expresse livremente.

relacionam ao processo pedagógico.	P/P conversa com a criança e descobre que ele se isola porque tem vergonha do modo como fala	
Cena 7	Ações-Limite	Cena 8
P/P conversa com a diretora.	Na conversa com a diretora, P/P explicita contradições evidenciadas a partir da avaliação que conduziu, propondo que a escola busque construir ações, dentro da rede, que promovam o desenvolvimento da criança.	P/P fala com a professora da criança que menciona uma nítida diferença no comportamento da criança
ATO 5: 'Sou teu gesto lindo'		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
O.P. apresenta para P/P a suspeita de aviso de uma professora, sugerindo a aproximação com a criança e a família.	P/P sinaliza para o O.P. que esta proposta de condução toma a escola como referência e interrompe a ação irrefletida de encaminhamento.	P/P conversa com a criança fora da sala de aula.
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
P/P incentiva que a criança fale sobre sua vida fora da escola, explorando informações que permitam o conhecimento sobre o seu cotidiano.	P/P conversa com a tia da criança	P/P explicita para a tia a importância do vínculo que ela e os pais oferecem para a criança, mantendo-a segura, atentos para o que ela vive e sente; P/P fala sobre os ritmos de desenvolvimento que ultrapassam a aprendizagem formal.
Cena 4	Ações-Limite	Cena 5
P/P fala com o avô da criança	P/P reitera para o avô sobre a importância do vínculo de segurança que a criança tem na casa dele e enfatiza que este vínculo pode ser estendido para garantir que ela não seja desnecessariamente exposta à convivência com pessoas e ambientes que não são saudáveis.	P/P conversa com OP, explicitando as ações mediadas para que a escola se aproximasse da família e da criança, reconhecendo suas singularidades; P/P demonstra que situações como esta revelam que, ao contrário do que é dito usualmente, as famílias querem participar do processo de escolarização, contribuindo com informações que a escola não conhece.
ATO 6: 'Sou como você me vê'		

Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
<p>P/P procura professora para conversar por conta de incidente acontecido na semana anterior entre ela e a estagiária;</p> <p>A conversa exigia cautela por conta das atitudes preconceituosas da professora.</p>	<p>P/P aponta para a professora diferenças entre o trabalho do psicólogo, o trabalho do professor e a condição do estagiário buscando explicitar que eles podem se complementar, mas que o papel do professor na sala de aula é preponderante.</p>	<p>Conversa com a diretora e vice-diretora sobre o ocorrido com a professora.</p>
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
<p>P/P pontua para diretora e vice elementos revelados a partir da atuação da equipe de psicologia junto à professora.</p>	<p>Diretora conversa com P/P sobre os desdobramentos da situação com a professora e conta sobre a vinda de pais à escola para questionar a professora sobre suas falas que desqualificavam os alunos.</p>	<p>P/P reitera para a diretora a clareza que tem sobre o fato de as ações conduzidas pela equipe de psicologia terem contribuído para os últimos acontecimentos;</p> <p>P/P também acentua a importância destes acontecimentos para que a escola se envolva com o bem-estar da professora e das crianças;</p> <p>P/P sugere que diretora converse com a professora de modo a refletir sobre os acontecimentos que ela protagonizou de modo a solucioná-los com a possibilidade da aposentadoria da professora.</p>
Cena 4		
<p>Diretora conta para P/P sobre sua conversa com a professora que a surpreendeu dizendo que havia decidido se aposentar;</p> <p>Diretora conta que ponderou com a professora que esta era a decisão que poderia oferecer mais benefícios a todos.</p>		
ATO 7: 'De discordar da dor, de descobrir abrigo'		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
<p>P/P conversa com professora ao final de um TDC; Inspirada por contatos anteriores com a equipe de</p>	<p>P/P mobiliza a reflexão da professora perguntando como é possível 'descobrir' crianças com as quais</p>	<p>Participação na sala de aula da professora Carol, atendendo ao seu convite.</p>

psicologia, a professora pede à P/P que a ajude a ‘descobrir’ seus alunos, os limites e as suas possibilidades de desenvolvimento.	convivemos todos os dias, o que é que sabemos que precisamos saber e não sabemos?	
Ações-Limite	Cena 3	Ações-Limite
P/P aproveita o conteúdo da aula sobre poesias e metáforas e, a partir da fala da professora de que os alunos se diminuem, sugere uma atividade coletiva para a semana seguinte.	P/P com a ajuda da estagiária conduz atividade utilizando figuras e incentivando a expressão das crianças sobre o que gostam e não gostam.	P/P estimula a participação das crianças, incentivando que elas se expressem, que falem e sejam ouvidas.
Cena 4		
P/P conversa com a professora sobre o desenvolvimento da atividade e ambas a avaliam positivamente, ressaltando a sua relação com o conteúdo formal apresentado pela professora na aula anterior e refletindo sobre a possibilidade de incluí-la nas aulas seguintes.		
ATO 8: ‘Como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte’		
Cena 1	Ações-Limite	
P/P conversa com diretora vice e OP sobre o desenvolvimento das nossas ações e sobre a estrutura e função dos ciclos.	P/P aponta para a diretora, a vice e a OP a contradição entre a expectativa da política de ciclos e a forma com ela é operacionalizada, afinal se o ciclo propõe que a criança se desenvolva naquele período em seus ritmos diferentes, não é possível exigir competências específicas ao final de cada ano, mas, sim, ao final de cada ciclo.	
ATO 9: ‘Eu quase que nada sei, mas desconfio de muita coisa’		
Cena 1	Ações-Limite	Cena 2
Diretora conversa com P/P sobre as reflexões que tem feito sobre seu papel na escola, considerando o quanto ele influencia o trabalho pedagógico dos professores, ainda que não os determine.	P/P participa da reflexão da diretora, buscando materializá-la no cotidiano da escola.	Diretora diz para P/P que, em função de suas últimas conversas, ela havia planejado e decidido implantar um novo projeto que permitisse às professoras vivenciar o que significa o processo de avaliação e agrupamento das crianças nos grupos de saber e o impacto disso para o funcionamento dos ciclos.

ATO 10: 'Um ano é pouco pra depois'		
Cena 1	Ações-Limite	
P/P conversa com diretora sobre sua avaliação acerca dos resultados do projeto Integração.	P/P aponta para diretora as divergências entre os critérios utilizados pelas professoras para conduzir a avaliação e organizar as crianças nos grupos de saber: critérios sociais, de interação, de comportamento ou critérios pedagógicos?	
ATO 11: 'Mérito e o Monstro'		
Cena 1:	Ações-Limite	
<p>P/P conversa com diretora, vice e professora que acabara de chegar na escola;</p> <p>A professora fala sobre suas dificuldades expressas na diferença entre aprender o que um professor deve fazer e conseguir fazer isso na sala de aula.</p>	<p>P/P fala para a professora sobre o quanto aquela situação vivenciada por ela revelava elementos importantes: o quanto a formação, por vezes, nos afasta da realidade;</p> <p>P/P busca desconstruir o discurso da diretora e da vice que, na tentativa de acolher a professora, culpabilizam os alunos e suas famílias, como uma comunidade difícil, preguiçosa e violenta.</p>	

Observando a evolução das cenas que compõem o ato exemplar organizada na primeira parte do quadro 7, constatamos que as S.L.D.s também evoluem. A S.L.D. significa o movimento entre uma cena e outra de modo que este movimento é incorporado à cena seguinte e, portanto, à S.L.D. seguinte e, assim, sucessivamente. Podemos dizer que, imerso em uma situação social de desenvolvimento, ao identificar uma situação-limite o psicólogo identifica uma situação cuja estrutura constitui determinantes para a qualidade do desenvolvimento subsequente. A identificação da situação-limite requer que o psicólogo esteja ativamente inserido no contexto da vida escolar, relacionando-se integralmente com seus atores. Essa imersão, a um só tempo, possibilita a identificação da situação-limite e delimita a construção de um panorama que formaliza as ações seguintes.

Isso significa que o horizonte que orienta a intervenção do psicólogo é a manutenção, busca ou promoção de condições favoráveis de desenvolvimento para as crianças. Obviamente, que condições favoráveis de desenvolvimento para as crianças exigem condições favoráveis de desenvolvimento para o professor, para as famílias e para os demais atores. No entanto, se retomamos a perspectiva de que, no contexto da escola, os conhecimentos psicológicos devam ser disponibilizados para a reflexão e organização do trabalho pedagógico, as crianças assumem a centralidade da intervenção. É claro que assumir a centralidade não significa sobrepujar as demais dimensões. Ao contrário, requer a sua consideração indissociada. Afinal, da perspectiva do desenvolvimento, a manutenção, busca ou promoção de condições adequadas de convivência e trabalho para professores, diretores, orientadores pedagógicos e famílias é garantia de proteção à criança.

Assim, ao identificar uma situação-limite, o psicólogo mapeia as possibilidades de suas ações futuras e traça um plano orientado e integrado com os atores e o cenário. A construção do plano não indica controle ou previsibilidade, mas delimita uma postura, um olhar e uma disposição que passam a perpassar todos os espaços e relações em que ele estiver inserido. Logo, a despeito das transformações conjunturais ou pessoais, as ações-limite são aquelas que conduzem a orientação do plano.

Vieira Pinto (1960) explica que a liberdade dialética alcança sua forma mais pura nos atos-limite históricos porque esses atos se situam na fronteira das possibilidades oferecidas pelo estado real do mundo e seu resultado é, necessariamente,

quebrar condições vigentes, ou seja, modificar a totalidade da realidade. Assim, a ação-limite é o próprio processo em curso, seus entraves, rupturas e substituições possíveis, é a criação da história e a vivência das contradições que a constituem. Por isso, enfatizar as ações-limite é buscar o encontro entre método de conhecimento e método de análise, é buscar a unidade entre singularidade, particularidade e universalidade.

No caso do nosso ato exemplar, o fato de José não frequentar a escola por conta de um impasse entre as expectativas da escola, da família e de um laudo médico, estruturava uma situação-limite. Afinal, como já enfatizamos, a práxis cotidiana e a práxis científica concordam que nesta condição a criança está privada do seu direito social e político de frequentar a instituição escolar. A aparência estruturada pelo ato, no entanto, não revela as condições e circunstâncias que a mantém. Identificar a estrutura é determinante, mas perscrutar as relações que a explicam é tarefa decorrente de um processo de abstração. A abstração é prerrogativa da condução da pesquisa fundada neste método de análise, mas também o é da intervenção assim fundamentada. Por outro lado, é a ação, seja da pesquisa ou da intervenção, que valida a posição teórica anunciada.

Para a condução da nossa análise, inseridos no drama que envolve as ações dos vários atores, enfatizamos aquelas mediadas por nós psicólogas/pesquisadoras (P/P). Tomando a primeira parte do quadro 7 como referência, observamos que as ações-limite saem de uma cena para culminar no desfecho da seguinte e, assim, sucessivamente. Este desenrolar das cenas viabiliza o que chamaremos de nosso movimento de análise. José é o nosso protagonista e, assim, todas as relações que dizem respeito à situação-limite que o envolve nos interessam.

Por isso, pedimos que o leitor retome a primeira parte do quadro 7 que mostra as em (tre) cenas do ato 1 para acompanhar nosso movimento de análise: a cena 1 aproxima a diretora da escola, a mãe de José e o médico que o atende no Centro de Saúde. Durante uma conversa com estes atores, conhecemos as suas visões a respeito do que caracteriza a situação-limite vivenciada por José. Orientadas pelo laudo médico, estas três visões parecem complementares ao identificar a doença de José: o medo. A ação-limite decorrente da cena 1, afasta os três primeiros atores e nos (P/P) conduz para a centralidade do drama. Assim, podemos identificar que o conteúdo da nossa ação tem uma clara intencionalidade: confrontar as visões da diretora, da mãe e do médico para

buscar os determinantes que mantêm a situação tal qual ela está, ou seja, que mantêm José fora da escola.

Assim, identificamos que, naquele momento, o fato de José não ir para a escola, estava determinado por ações da mãe, da diretora e do médico. Então, nos perguntamos qual seria a compreensão da criança sobre não frequentar a escola e, mais, qual seria a compreensão da criança sobre a escola e sobre sua relação com a escola. Considerá-la como sujeito ativo da sua própria vida na relação com os outros e compartilhar essa compreensão constituiu, portanto, a primeira ação-limite que empreendemos. Para entendermos o que a configura como ação-limite segundo a nossa concepção, todavia, é preciso considerar a unidade estabelecida entre a primeira e a segunda cenas. Dada a suposta impossibilidade de que José viesse à escola, a condução da ação-limite nos levou a modificar a situação instaurada na cena 1 propondo a visita domiciliar que acontece na cena 2.

A segunda cena, então, cumpre o processo mediado pela ação-limite instaurada na primeira cena. A visita domiciliar é conduzida por nós e por uma professora da escola e, pela primeira vez aproxima José, que assume a centralidade do drama: neste momento, conhecemos uma criança, ou as expectativas de uma criança, dissonantes do laudo médico, das expectativas da mãe e das expectativas da escola. Essa dissonância, por sua vez, é desveladora da contradição ou das contradições que o afastam da escola. Mas, os conteúdos da contradição evidenciada também devem ser mediados para que, assim, continuem gestando o movimento que avança para as cenas seguintes.

Neste caso, a dinâmica da situação-limite presente entre as cenas revela a possibilidade de que uma estrutura limitadora reconhecida não signifique, necessariamente, um curso de desenvolvimento prejudicado. Esta característica define a aposta nos rumos revolucionários e positivos do desenvolvimento que identificamos na concepção de Vigotski e define o sentido da ação desenvolvida pelo psicólogo escolar.

Seguindo os movimentos das cenas, observamos avanços e retrocessos cujas dimensões são incorporadas nas cenas seguintes. Por meio da nossa ação, as cenas 3 e 4, trazem José ainda mais para o primeiro plano. O seu conteúdo está evidenciado nas ações-limite conduzidas entre estas cenas: aproximamo-nos dos sentidos construídos por José em relação à escola, envolvemos-nos com a sua percepção sobre as tarefas escolares, os livros e cadernos, confrontamos a posição sobre o que seja o medo da mãe

e o medo da criança em relação à escola e propusemos a visita à escola. A visita à escola é um efeito marcante das ações-limite porque rompe com a posição instituída que afasta a criança da escola. Assim, poderíamos conceber a visita à escola como a crise da situação-limite.

Já entre as cenas 5 e 8 instauram-se limites importantes que atingem a relação do serviço de saúde com a escola e a psicologia. A cisão que os afasta determina posturas improdutivas e as ações-limites neste momento dizem respeito a esta problematização. O debate compartilhado entre os atores da gestão, equipe técnica e família avança para questionar os entraves externos à escola que atuam para manter José fora da escola. Assumindo uma posição de que a escola seja a referência para o desenvolvimento das crianças, decidimos que a orientadora pedagógica fosse ao Centro de Saúde para conversar com o médico psiquiatra sobre o diagnóstico e a confecção dos laudos a partir do debate sobre a vivência da criança na escola.

A partir da cena 9 até a 14 novas ações inauguram limites determinantes ao conduzirem nova aproximação de José para a centralidade do drama. A utilização de recursos materiais lúdicos como as fotografias e a construção do diário consolida o vínculo entre P/P e José e reconfigura ou revela a relação de José com a escola. O ápice deste processo acontece com a entrada da criança na sala de aula e avança para o debate e conquista junto ao NAED de que mesmo matriculado no quarto ano, José pudesse frequentar o terceiro. Esta conquista está amparada na concepção compartilhada sobre a importância dos vínculos para a vivência na escola e sobre a função dos ciclos para a organização escolar. Além disso, a conversa com a psicóloga do Centro de Saúde retoma o debate sobre a função e a construção de um diagnóstico que ignora a vida escolar da criança.

A análise das ações ao longo das cenas culmina no entendimento de que os seus efeitos acumulam-se na construção de uma compreensão sobre o objetivo de ações menores para o alcance de um objetivo maior. Isto está explicitado no desfecho do ato, quando, ao final de um período de férias, quando retornamos à escola, a orientadora pedagógica anuncia a volta da criança para a escola justificando-a com base em discussões que fizemos ao longo do processo coletivo: a escola conseguiu, junto à supervisora regional, autorização para que a criança frequentasse as aulas em uma sala estando oficialmente matriculada em outra.

Neste caso, as ações-limite significaram a ênfase sobre os vínculos com pessoas importantes dentro da escola bem como sobre a relação entre esses vínculos e os sentidos que a criança produz sobre a escola. Por isso, é importante observar que as ações-limite conduzidas por nós não são atribuições exclusivas do psicólogo e não resultam de um processo solitário e arbitrário. Exatamente ao contrário, a fluidez do processo por meio de pequenas ações distribuídas e compartilhadas revela o protagonismo dos demais atores do cenário escolar. Assim, as ações vão sendo assumidas como parte da rotina (refletida) escolar.

De todo modo, esta sutileza não descaracteriza a atuação do psicólogo escolar. Ao contrário revela sua essência coletiva e participativa com absoluta clareza. Logo, tanto ao longo do ato exemplar quanto dos demais atos desmembrados no quadro em (tre) cenas a apreciação das ações-limite e das dinâmicas instauradas entre elas nos permite refletir sobre o que define a intervenção do psicólogo no contexto da escola: a sua aparente invisibilidade por vezes esconde a riqueza de sua sistematização teórica e metodológica, conforme já discutimos recentemente em outra produção (Moreira e Guzzo, 2014).

Esta sistematização teórica e metodológica evidencia as dimensões constitutivas da nossa ação na escola. Ainda elegendo o ato exemplar para explicar esta definição, organizamos a síntese demonstrada no quadro 8:

Quadro 8: Dimensões da ação do Psicólogo Escolar

Cenas	Atores aproximados	Dimensão da ação do Psicólogo Escolar (PE)
1 e 2	Diretora Mãe	Particular
3 e 4	José PE	Singular
5 e 8	Centro de Saúde	Universal
9 e 14	José	Singular

Tomando a escola como referência da nossa ação, conduzimos ações que enfatizam a singularidade da criança no seu processo de desenvolvimento e avançamos para as suas particularidades e universalidades possíveis. As ações organizadas ao longo destas dimensões as caracterizam como ações de avaliação e intervenção. Estando dentro da escola, avaliamos e intervimos em processos de percepção, pensamento, construção de vínculos, formação de conceitos e sentimentos que estruturam, promovem ou mantêm situações favoráveis ou desfavoráveis aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola.

Assim, se com o ato exemplar evidenciamos mais detidamente este movimento, as cenas e ações-limite dos demais atos expandem esta compreensão em dois sentidos: a observação de ações compartilhadas com outros atores em outros contextos e a imbricação entre os diversos atos em um mesmo cenário. Isto significa que diferentes ações passam a ser incorporadas para a dinâmica da escola, gestam novas reflexões e novas ações decorrentes enquanto também reconfiguram nossa posição dentro da instituição.

Esta discussão que depuramos até aqui entre dissertações e informações tabuladas nos prepara para inaugurar um novo capítulo que deve ampliar e aprofundar nossas sínteses com a apresentação do modelo que vimos delineando para orientar a atuação do psicólogo escolar segundo a perspectiva crítica e preventiva ancorada pelo “Voo da Águia”. Ora, se dissecando a prática decorrente da construção do “Voo da Águia” elaboramos a interface entre a pesquisa e a intervenção, o modelo que apresentaremos a seguir deve sustentar a defesa da nossa tese, ao longo do movimento de ação à proposição de uma categoria teórica e, daí, de volta para a ação, dialética e sucessivamente.

Capítulo 4

Um modelo para a atuação preventiva crítica do Psicólogo Escolar

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral são os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.”³⁴

³⁴ Galeano, E. (2001). El libro de los abrazos. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. [Tradução nossa]

4.1) Potência de Ação: a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar

Do caminho que percorremos até aqui, várias dimensões entrelaçam-se para compor o que apresentamos como modelo para a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar. Optamos por apresentar imediata e primeiramente a forma gráfica que construímos para expressá-lo. Aqui, nossas sínteses estão materializadas em uma figura produzida por um olhar e destinada a outro olhar:



Figura 2: Modelo de atuação para o psicólogo escolar

Ao mencionarmos o olhar, inspiramo-nos no livro construído por Susan Buck-Morss a partir do Projeto das Passagens desenvolvido por Walter Benjamin. O projeto apresenta o método filosófico conduzido por ele a partir de 1927 e descrito como Dialética do Olhar por meio de atividades de pesquisa e produção de artigos decorrentes da sua estadia na Alemanha, Rússia, Itália e, principalmente, França e de sua análise dos objetos cotidianos e comuns da história cultural das sociedades e de suas classes. Ele organizou imagens históricas para discutir suas ideias filosóficas, definindo-as como ‘pequenos momentos particulares em que o evento histórico total teria de ser descoberto’. As imagens dialéticas colecionadas tinham o objetivo de combater as

teorias a-críticas da história, revelando-a como uma dimensão viva imbricada com a espacialização urbana (Buck-Morss, p. 102).

Obviamente não cabe aqui e nem pretendemos abordar a teoria de Walter Benjamin e a construção do Projeto das Passagens. No entanto, a partir da interface com os fundamentos materialistas explorados por ele, interessa-nos enfatizar quais sentidos atribuímos ao olhar psicológico no caso do nosso trabalho: o entendemos como o olhar que confronta, que busca contradições e semelhanças, que questiona e explica, desvelando nexos, condições e circunstâncias. Assim, o olhar é a expressão da subjetividade objetivada e da objetividade subjetivada. No nosso caso, o olhar avança para a constituição do método, para a definição das cenas e para sua análise e, daí, extrapola para a elaboração de um modelo que, agora, submetemos ao olhar do leitor.

De todo modo, a noção de montagem literária benjaminiana como sua apropriação do materialismo histórico reverbera a nossa tentativa de montagem cênica como materialização metodológica da atuação do psicólogo escolar. Dos princípios marxianos, apontados por Paulo Netto (2011), sobre a necessidade de definição de instrumentos para o cientista social, podemos definir a análise das condições de desenvolvimento (a abstração) como instrumento organizador da ação (concreta) psicológica no contexto da escola. Assim, por meio da análise que concretiza ações elaboramos o esquema que aqui apresentamos com a intenção de materializar a dinâmica constitutiva da proposta de atuação preventiva crítica que temos constituído. Assim, também ela pretende revelar a união máxima de nossos fundamentos teóricos com nossa prática diária.

Como já dissemos, segundo a concepção de Vigotski (1932/2006), as pessoas se desenvolvem no interior de relações estabelecidas com o meio e com outros sujeitos. Mas, o meio não é concebido como influência ou fator externo. Os sujeitos e as pessoas estão vinculados por relações constitutivas, íntimas, internas. Assim, o meio é tomado como fonte do desenvolvimento humano que, por sua vez, avança por meio de uma série de transformações mediadas. Isto significa que transformações na relação conduzem transformações no desenvolvimento. As transformações são, deste modo, criadoras da história que se constitui geneticamente ao longo de suas contradições. A esta relação, assim concebida, entre o sujeito e o meio, Vigotski (1932/2006) chama

situação social de desenvolvimento, revelando a unidade entre o desenvolvimento humano-genérico e o desenvolvimento das singularidades da pessoa.

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se, portanto, como formações qualitativamente novas no interior de situações sociais de desenvolvimento específicas, situações que, potencialmente, podem promover momentos críticos, instantes dramáticos, situações-limite. Fala, pensamento, atenção e memória se relacionam e se aprimoram conjuntamente. Afeto e cognição constituem uma unidade de modo que as emoções experimentadas em situações específicas vinculam-se intimamente aos processos de aprendizagem. Assim, aprendendo, o sujeito se desenvolve social e pessoalmente (Vigotski, 1932/2006).

Como já enfatizamos, para explicar a qualidade da relação que pode se constituir entre a (s) pessoa (s) e a situação social de desenvolvimento, Vigotski (1933/2006) anuncia a ideia de vivência. Para além da experiência, a vivência é carregada de sentidos, conexões e generalizações próprias da consciência do sujeito. No interior de situações sociais de desenvolvimento, vivências podem ser promovidas a partir do compartilhar genuíno de uma experiência significativa. Assim, nem toda situação social de desenvolvimento promove uma vivência, mas toda vivência acontece no interior de uma situação social de desenvolvimento. Intimamente relacionada à situação que a envolve, portanto, a vivência revela a personalidade da pessoa, suas motivações e dimensões mais singulares e subjetivas.

Assim compreendidas, situações sociais de desenvolvimento são produzidas e produtoras de circunstâncias e condições concretas determinadas. Então, a subjetividade, as singularidades humanas estão internamente relacionadas às objetividades que as envolvem. Todavia, dialeticamente, o conteúdo da subjetividade humana mediado por novas relações instaura novas objetividades e assim o desenvolvimento segue seu curso dinâmico e revolucionário.

Ao explicar a relação entre vivência e situação social de desenvolvimento, Vasilyuk (1991) acentua que, no presente, a vivência significa o impacto visceral que relaciona uma pessoa à determinada situação que a envolve. E quando resgatada pela memória, a vivência reconvoca todo o conteúdo desta situação. Por isso, o conteúdo da vivência constrói e reconstrói a personalidade do sujeito, ao configurar-se como a luta, a atividade contra a impossibilidade da vida.

Mas qual vida e qual atividade? Vasilyuk (1991) explica que a atividade é a unidade da substância da vida e retoma o significado da relação entre vida e atividade construído por Leontiev para acentuar que, desta perspectiva, ele refere-se tanto à vida genérica quanto à singular. No entanto, só podemos assumir esta compreensão quando fundamentados na ontologia do mundo vivido em oposição à ontologia do indivíduo isolado.

Na ontologia do indivíduo isolado, cuja base serviu à consolidação da psicologia hegemônica, os fenômenos da consciência e da experiência humana subjetiva foram concebidos segundo suas supostas naturezas internas. Esta consciência, desenvolvida a priori, seria responsável pela apreensão e conhecimento dos objetos do mundo. A atividade que os conecta emana do indivíduo que detém a cognição imediata. Logo, a atividade ou suas ações não são mais do que execuções mecânicas de comandos e movimentos de músculos e tendões. Desta perspectiva, não existe relação possível entre a consciência humana e sua existência cotidiana (Vasilyuk, 1991).

Já na ontologia do mundo vivido, sujeito e objeto relacionam-se de modo íntimo e constitutivo. A experiência concreta é sujeito ativo que constitui a consciência do objeto-homem. Mas, o homem não a recebe passivamente, ao contrário, *age* sobre ela e, assim, instaura-se como sujeito que a modifica como objeto. Desta perspectiva, as funções psicológicas surgem como estruturas mediadas pela atividade social. Logo, a atividade é a unidade da vida e o objeto da atividade é a unidade do mundo (Vasilyuk, 1991).

Assim, Vasilyuk (1991) nos explica que a ação humana, potencialmente, instaura situações cujo conteúdo guarda possíveis vivências que, por sua vez, guardam a união genética entre o sujeito e o mundo. Esta união, objetivamente subjetivada é, então, fonte de transformação, promoção e revolução de desenvolvimento cotidiano. Isto porque, conforme reitera Veresov³⁵, a vivência é o que se ‘desprende’ de uma situação social de desenvolvimento específica e passa a integrar a constituição da consciência, da personalidade do sujeito.

Ao participar do contexto da escola, entendemos que várias situações sociais de desenvolvimento constituem-se entre crianças, famílias, professores, diretores e o

³⁵ Veresov, N. Manuscrito não publicado: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?*

psicólogo escolar. Ora, se consideramos o sistema escolar como uma totalidade possível e acentuamos que situações sociais de desenvolvimento constituem-se como relações internas e recíprocas entre sujeitos e o meio que, assim, transformam-se mutuamente, é, no mínimo, incoerente pensarmos que um sujeito alheio à vida escolar possa propor ou conduzir ações cujo conteúdo seja parte do movimento do desenvolvimento dos sujeitos neste contexto.

Por isso, não seria possível defender o que propusemos se estivéssemos fora da escola. Inseridos na dinâmica escolar, constituímos a interface entre o saber psicológico e o saber pedagógico nas suas interconexões políticas, teóricas e técnicas. Do ponto de vista teórico-prático definimos as chamadas situações-limite como estruturas cuja característica externa significava dificuldade, impedimento ou prejuízo para o desenvolvimento das crianças no contexto da escola, mas, cuja dinâmica interna guardava ações possíveis no sentido da sua modificação.

Este ponto de vista teórico-prático expressa nossa concepção das pessoas no mundo (Materialismo Histórico-Dialético), revela a compreensão de uma determinada teoria sobre desenvolvimento humano (Teoria Histórico Cultural e Psicologia Social da Libertação) e também explicita a defesa que fazemos da escola como espaço primordial de desenvolvimento (Pedagogia Histórico-Crítica). Assim, imbuídos desta elaboração e inseridos nas situações sociais de desenvolvimento atuamos nas situações-limite.

Desta perspectiva, as situações-limite são entendidas como momentos críticos, como eventos reveladores do conteúdo e da qualidade da relação entre os sujeitos e das suas consequências possíveis nos planos pessoais e institucionais. Em síntese, as ações do psicólogo quando orientadas pela identificação de situações-limite objetivadas no cenário, promovem situações sociais de desenvolvimento cuja vivência é potencialmente capaz de promover o curso do desenvolvimento na direção das suas máximas possibilidades.

Nesse sentido, dada a interface teórica que anunciamos, a identificação das situações-limite não é exclusividade do psicólogo escolar e, tampouco seria dos demais profissionais que atuam no contexto da escola. Acreditamos que esta identificação seja uma tarefa conjunta que, em razão da sua essência, requer a participação do psicólogo escolar. Todavia, a ação requerida por suas dimensões psicológicas é. Juntas, estas

ações de avaliação e promoção do desenvolvimento psíquico delimitam a atividade do psicólogo escolar.

A escola organiza a atividade de aprendizagem que atuam na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o desenvolvimento da subjetividade do sujeito. Portanto, da essência pedagógica, constitui-se a essência psicológica. Avaliar e agir sobre esta essência psicológica relacionada à essência pedagógica é o conteúdo da atividade psicológica que só pode acontecer dentro da escola. No caso desta pesquisa, defendemos que esta relação é potencializada nos momentos críticos ou situações-limite. E quando a atividade do psicólogo é organizada por meio deste limite, ela envolve as suas dimensões constitutivas e, assim, destina-se consciente e intencionalmente, à promoção do desenvolvimento, à busca de suas máximas possibilidades.

Em razão desta característica intencional e não espontaneísta, dizemos que a atuação do psicólogo escolar é crítica quando e porque promove desenvolvimento. Os pontos que, ao longo do nosso desenvolvimento metodológico, retratamos como críticos ou limites são, portanto, a materialização da essência da atividade psicológica, são as ações essencialmente psicológicas que só podem acontecer na relação com aquelas essencialmente pedagógicas.

Então, se os atores do cenário escolar lidam com o desenvolvimento humano na sua essência pedagógica e psicológica em circunstâncias sociais determinadas, aqui nos dedicamos ao aspecto psicológico desta interface e estabelecemos como nossa responsabilidade analisar a essência da atuação do psicólogo escolar a partir da categoria situação-limite com o objetivo de explicar e evidenciar a atuação preventiva crítica anunciada pelo Voo da Águia. Mas, de que essência estamos falando?

Segundo explica Davydov (1982), a essência de uma situação (ou atividade) diz respeito ao conjunto de relações sociais e históricas que determinam e estruturam o seu processo de surgimento e desenvolvimento. Logo, ao considerarmos, logicamente, uma situação, a sua essência pode ser captada sob a forma de um conceito. Um conceito é, pois, um meio de reconstruir mentalmente a essência de um objeto e construir um conceito significa dominar o método geral para reconstruí-lo.

Como operações do pensamento, conceitos teóricos contêm modos de ação, construídos ao longo da prática social e definidos com o recurso de palavras. (Davydov, 1982). No nosso caso, delimitamos o conceito de situação-limite a partir de um processo de abstração. Buscamos sua essência ou suas relações essenciais nas práticas construídas por Martín-Baró e naquelas que construímos como nossas próprias práticas. Ao concebermos o conceito de situação-limite como categoria, o reinsertamos na nossa prática cotidiana de modo a iluminar nossa ação.

O modelo que extraímos desta prática explicita o conceito teórico situação-limite operacionalizado na realidade, como uma categoria que orienta a ação do psicólogo escolar no interior de situações sociais de desenvolvimento. Assim, a categoria é o conceito materializado. Compreendendo as situações-limite no interior das situações sociais de desenvolvimento, o psicólogo planeja e implementa as ações-limite, ou seja ações que conduzem o processo de desenvolvimento no sentido de suas máximas possibilidades. Estas ações definem, caracterizam ou revelam o que chamamos de atuação preventiva crítica, porque buscam identificar e superar condições objetivas que prejudicam, dificultam ou impedem os sujeitos de se apropriarem destas máximas possibilidades de emancipação.

Quando falamos em máximas possibilidades de emancipação estamos nos referindo, tal como explica Tanamachi (2014) ao compromisso ético-político da Psicologia na Educação como expressão da Psicologia Histórico-Cultural e de sua referência teórico-metodológica: o Materialismo Histórico-Dialético. Esta compreensão defende o papel da escola no desenvolvimento do processo educativo e defende a educação como um processo social que emancipa sujeitos na relação com outros sujeitos no sentido do acesso e transmissão da cultura historicamente construída.

Ao conduzir esta discussão, Tanamachi (2014) resgata a ética proposta por Marx como uma teoria da história e não como moral subjetiva. Nesse sentido, a ética está relacionada com mudanças na teoria da história e nas próprias circunstâncias históricas. Isto significa que para garantir a cada sujeito o alcance de suas máximas possibilidades de desenvolvimento, as circunstâncias históricas que os mantêm em condição de desigualdade devem ser modificadas.

Ao resgatar as circunstâncias que marcam a história da própria escola, Saviani (2003), explica que nos marcos da gênese da propriedade privada, nas sociedades

feudais, quando a posse da terra ditava os rumos da economia, a escola foi criada como espaço destinado à ocupação do tempo ocioso daqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. Com o advento da modernidade, no entanto, a terra é deslocada da centralidade da economia e estimula-se o desenvolvimento das forças produtivas e de outros modos de produção. Assim, no berço da sociedade capitalista, da urbanização e da industrialização, a escola passa a servir à disseminação de conhecimentos que servem à instrumentalização da empreendedora e dominante classe burguesa.

Preservado o escopo deste trabalho, não nos cabe explorar minuciosamente esta questão, a despeito da sua relação com o que discutimos aqui. O que precisamos e insistimos em enfatizar é o fato de que a escola serviu à formação de uma sociedade que exigia o conhecimento científico e os códigos da leitura e da escrita para modernização e desenvolvimento de bens e serviços. A dominação e a exploração decorrentes, mediadas por este tipo de conhecimento sistematizado é a peculiaridade que caracteriza a opressão e a desigualdade instituídas pelo capital.

Assim, Saviani (2003) discute a situação da escola como um paradoxo entre o avanço na direção da transformação e o engessamento que a mantém vítima e algoz da reprodução da opressão. Entretanto, no bojo destas determinações históricas e, provavelmente por causa delas, o autor a defende como a célula da necessária transformação e combate às desigualdades impostas pelo capital. Esta transformação, por sua vez, requer a preservação da escola e da sua primazia na organização e disponibilização da cultura universalmente acumulada com o objetivo de que ela sirva e conduza o caminho desta transformação.

Esta compreensão da escola como unidade constituída por dimensões econômicas e sociais está retratada no trabalho de Rocha e Perosa (2008). Lançando mão de uma metodologia de inspiração etnográfica as autoras investigaram duas escolas de ensino fundamental - uma pública e outra privada - inseridas em uma cidade no interior do estado de São Paulo - e discutiram o impacto das experiências vividas no cotidiano escolar na construção das fronteiras ou desigualdades sociais, tomando como referência o relatório dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico).

Desvelando o ponto de vista de pais, professores, diretores e alunos, as autoras discutem que o sentido e a viabilidade da “boa escola”, ou da escola que constitui um

clima saudável e vínculos estáveis e seguros entre seus sujeitos, envolve determinações históricas e sociais relacionadas ao salário e à estabilidade profissional, mas, avança para valores e concepções culturalmente instituídos, como, por exemplo, “escolas públicas são para crianças pobres”. Desta perspectiva, elas reiteram a compreensão de que as políticas públicas reproduzem os valores positivos e negativos associados aos setores públicos e privados e negligenciam as configurações específicas de cada unidade escolar na relação com suas comunidades (Rocha & Perosa, 2008).

Desta conjuntura, importa dizer que sabemos que a defesa da escola tanto no sentido desta modificação, quanto, inclusive, no sentido da sua primazia como espaço de promoção da educação, não é unanimidade, seja na literatura fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, seja na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003; Duarte, 2013; Tunes, 2013). Mas, tampouco, nos deteremos sobre estas divergências e suas origens e consequências. Da nossa prática, temos nos alinhado com a defesa da escola como fonte da transmissão da educação e como instituição que acumula a tarefa de modificação social enquanto se localiza no âmbito da história da luta de classes (Saviani, 2003).

E porque assim defendemos a escola, defendemos que o psicólogo escolar a integre atuando criticamente, ou seja, participando do processo de desenvolvimento enquanto ele acontece. Mas, enfatizar a ação do psicólogo na escola, assim como enfatizar a perspectiva material e o sentido revolucionário do desenvolvimento não significa enfatizar um atributo mágico ou aleatório do olhar que mencionamos nas primeiras linhas deste item. Se fosse este o caso, haveria tantas possibilidades para a compreensão do sentido da intervenção no desenvolvimento quantas fossem as pessoas que olhassem para o processo de desenvolvimento e imaginassem seus milhares de direções possíveis.

Enfatizar a ação do psicólogo na escola e propor que determinadas ações atuem no processo de desenvolvimento, significa, ao contrário, a convicção sobre de onde olhamos, porque olhamos e quais ações devem decorrer deste olhar. E, mais, significa que outras pessoas que partilhem desta, por assim dizer, convicção ontológica, poderão reproduzir ações semelhantes em momentos históricos que partilhem sentidos semelhantes. Por isso, não existem várias emancipações possíveis. A emancipação é orientada ética e politicamente. Da mesma forma que não acreditamos que deva haver

qualquer psicologização da pedagogia ou pedagogização da psicologia. Os campos de atuação não se confundem porque as ações orientadas por seus distintos objetos não se confundem. Na escola, a questão psicológica e a questão pedagógica se encontram e não se substituem.

O sentido da prevenção crítica é igualmente ontológico e significa a compreensão de que a atuação do psicólogo é práxis cotidiana, atenta, relacionada, vinculada à dinâmica da vida dos sujeitos. Almejar a promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento significa agir para que as crianças e os demais sujeitos do cenário escolar dominem consciente e voluntariamente suas próprias condutas, entendendo o sentido das atividades propostas pela escola e para além da escola no âmbito das suas singularidades.

O contato com a cultura produzida e disponibilizada pela humanidade não só oportuniza o desenvolvimento, mas também, o reorganiza, reelabora e constitui profunda e internamente. Por isso, limites são mais do que impedimentos ou possibilidades externas. A atuação crítica está ciente do caráter dialético do desenvolvimento e sabe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é uma sucessão natural de estruturas acumuladas. A atuação crítica compreende a relação íntima entre aprendizagem e desenvolvimento ao longo de seus saltos, rupturas e avanços.

Ao explicitar sua elaboração a respeito da conduta humana e das máximas possibilidades que ela guarda, Vigotski (1931/2000b) acentua o domínio da própria conduta como o desenvolvimento da voluntariedade humana, como a conquista da sua liberdade. Liberdade significa, pois, a possibilidade do sujeito agir de forma consciente com relação às suas necessidades e aos meios necessários para a satisfação destas necessidades. Logo, liberdade também não é um atributo mágico e oferecido como uma dádiva para alguém. Como “necessidade compreendida” (p. 300) a liberdade é a ação constituída, a liberdade está na garantia da possibilidade da ação. E o psicólogo deve atuar na manutenção desta garantia.

Construir um contraponto entre a concepção de liberdade anunciada por Vigotski e aquela preconizada pela Escola da Libertação, especialmente por Ignacio Martín-Baró no interior da Psicologia da Libertação é, portanto, o coração do argumento que vimos desenvolvendo e que está explicitado no modelo que propomos para

sustentá-lo. A atuação preventiva crítica é, pois, ação intencional para a liberdade. A ação para a liberdade está no desvelar da unidade ou na tensão (contraditória) entre situações determinadas e possibilidades criadoras em que o sujeito se desenvolve.

Teoria Histórico-Cultural e Psicologia Social da Libertação se encontram no fundamento ontológico que as fundamenta. De ambas, a nossa ação cotidiana extrai um método de análise, uma categoria prática, despreendida de um conceito teórico, para estruturar uma (possível) proposta para a atuação preventiva crítica do psicólogo na escola com relação aos processos de desenvolvimento humano.

Quando discorre sobre a constituição das funções psicológicas superiores, Vigotski (1932/2006) explicita sua compreensão acerca da estrutura e dinâmica do desenvolvimento ao longo das chamadas idades estáveis e idades críticas. A maior parte do desenvolvimento segue um curso estável, conduzido por pequenas transformações moleculares, agregadas e apropriadas intrapsiquicamente a partir das relações sociais. Ao longo deste curso, no entanto, este acúmulo revoluciona o curso do desenvolvimento levando-o para um pico, um momento crítico que constrói ou configura uma formação estrutural qualitativamente nova, como a fala por exemplo.

Os momentos críticos representam, pois, a força criadora do desenvolvimento, a partir de uma fonte culturalmente rica. Assim, é que Vigotski (1932/2006) destitui a índole negativa associada aos momentos críticos do desenvolvimento. Por isso, anunciamos a situação-limite como um momento crítico, cujo potencial criador deve ser explicitado pelo psicólogo de modo a não igualá-lo à emergência da doença ou do prejuízo ao desenvolvimento.

Entender o sentido das crises, ou dos momentos críticos para o desenvolvimento psicológico do sujeito, é função do psicólogo escolar. Para isso, ele deve estar dentro da escola vivendo-a em sua dinamicidade. A crise ou limite é, assim, um momento potente, porque guarda as possibilidades conseqüentes e requer ações desveladoras destas possibilidades. Para compreender o sentido de um momento crítico, observemos a imagem seguinte:



Figura 3: Foto intitulada ‘Bom, eu vou indo’. Retirada do blog ‘O meu olhar’ no endereço: <http://o-meu-olhar-fotografia.blogspot.com.br/>

Esta foto foi feita por um fotógrafo português chamado Jorge Monteiro e publicada em seu blog intitulado ‘O meu olhar’. Ao fotografar o senhor na iminência de se levantar e partir, ele capturou um momento que não é nem o sentar e nem o caminhar, mas que faz parte de ambos. Dessa mesma forma, as cenas que enfatizamos durante nossos procedimentos de análise a um só tempo fazem parte do cenário, do ato e também conservam suas singularidades. Elas denotam momentos únicos, críticos, limites que, tantas vezes, se perdem na práxis cotidiana. Assim, as cenas ilustram o delineamento metodológico da pesquisa e também revelam dimensões ocultas do método de intervenção do psicólogo escolar, ou seja, o modo como cotidianamente a ação do psicólogo deve fazer emergir dimensões da práxis cotidiana e elevá-las para a práxis científica.

A ênfase sobre a ação é, então, decorrente do pressuposto marxista sobre o ser ativo. Ao refletir sobre este pressuposto, Holzkamp (1991) chama a atenção para que não confundamos a ação do homem sobre sua vida como ação individual, solitária, cujo conteúdo e consequência sejam sua responsabilidade isolada. Dizer que o sujeito produz suas condições de vida, significa dizer que ele participa do processo de produção, transformação e reprodução das circunstâncias em que vive. A circunstância não é, pois

o elemento externo, mas o produto dessa relação complexa entre o homem e a sociedade.

No sentido do que acentua Holzkamp, Delari Jr. (2013) explica que esta concepção individualizante, a cujo risco nos referimos, está assentada na compreensão moderna do conceito de sujeito instaurada pelo cogito cartesiano: atribui-se ao próprio ser humano, como indivíduo, a capacidade de intervir sobre seu destino a partir de princípios racionais, absolutos, universais e inquestionáveis. Assim, ao destacarmos, com a ênfase sobre a ação, a centralidade do sujeito, é importante não deixarmos dúvida de que não confundimos essa centralidade com individualismo.

Ao contrário, ainda como adverte Delari Jr. (2013), compreendemos os sujeitos como constituídos mediante relações sociais concretas, ou seja, o sujeito é sujeito de diferentes relações sociais. Ao falarmos de sujeito falamos, então, de subjetividade, mas, *não* como um aspecto imanente a um sujeito, *não* segundo um caráter imaterial ou transcendental, mas, *sim*, como atividade humana sensível. Assim, a subjetividade pode ser tratada tanto “como um aspecto próprio ao humano na materialidade da sua existência, quanto como, indissociavelmente, um aspecto que se produz na dinâmica da sua atividade” (p. 41).

Logo, a potência de ação ou a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar é uma atividade sensível que integra objetividade e subjetividade e se constitui ao buscar criar condições para que a subjetividade das crianças (bem como dos demais atores do cenário escolar) se objetive no mundo, na escola e para além dela, constituindo, assim novas subjetividades. Retomando Bakhtin para explicar essa dinâmica dialética, Delari Jr.(2013) adverte que o organismo e o mundo, a externalidade e a internalidade, o subjetivo e o objetivo se encontram no signo.

Se, sinteticamente, consideramos o signo como sistema simbólico dotado de significado e nos permitimos destacar a palavra na sua relação genética com o pensamento, entendemos a importância da fala para a atuação preventiva crítica do psicólogo escolar. O significado da palavra, assim, opera transformações conscientes ao operar o significado da crítica no processo de desenvolvimento das crianças dentro da escola. Do mesmo modo, sabemos que o significado opera além da palavra, por meio de sinais ou signos sonoros ou visuais. Assim, “atos de fala”, como territórios comuns entre locutor e interlocutor são atos produtores de sentido. Daí, mais uma vez,

significado e sentido expressam o conteúdo da subjetividade como a dialética entre a história social objetivada e a história pessoal constituída (Pino, 2005).

Assim é que, na sua elaboração, Holzkamp (1991) retoma os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e propõe a categoria ação (agency) enfatizando-a como relação entre o sujeito e a sociedade, o singular e o universal. Nesse sentido, a potência de ação é mencionada para enfatizar a qualidade e o objetivo da ação que vise a ampliação do grau de participação do sujeito sobre sua própria vida e sobre os rumos da vida social no interior de determinadas situações sociais de desenvolvimento.

Tendo claro que Holzkamp resgata a Psicologia Soviética para discutir a noção de potência de ação devemos, neste momento, mencionar o trabalho de A. N. Leontiev. Ainda que a trajetória teórica que percorremos não nos permita considerar suas ideias detalhadamente, precisamos enfatizar a Teoria da Atividade como um importante fundamento para a relação que aqui apresentamos entre os conceitos de crise, ação e prevenção na atuação do psicólogo escolar.

No seu livro *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1975/1980) aborda o problema da atividade na Psicologia explicitando-a sob a base da filosofia marxista-leninista. Esta perspectiva, gestada na Psicologia Soviética, se opõe à caracterização do conhecimento até então construído na Psicologia ao postular que a atividade humana constitui a consciência e não o contrário. Mais especificamente, interessava a Leontiev (1975/1980) explicar como esta constituição acontece, para além do entendimento superficial e explorado pela crítica de que fenômenos materiais circundantes determinam imediatamente a consciência.

Neste sentido, Leontiev (1975/1980) constrói a concepção de atividade com objetos ou atividade mediada por objetos. Segundo sua elaboração, ancorada nos princípios já elucidados por Vigotski, interessa à Psicologia o conteúdo que motiva a ação do homem, ação que transforma o mundo e o transforma nessa relação, constituindo seu psiquismo e, assim, as funções essencialmente humanas. Desta perspectiva, Leontiev explica que a atividade humana tem sua gênese em necessidades específicas constituídas em relações sociais complexas.

Nesta complexidade material, a atividade humana promove o encontro entre estas necessidades e objetos que viabilizam a sua materialização. Em outras palavras,

por meio do objeto, a necessidade orienta e regula a atividade. E esta não é uma orientação mecânica, segundo a qual elementos externos são introduzidos em uma consciência interna que a precede. Por meio da interiorização é que o plano interno se constitui. Acontece que na complexidade da constituição humana, necessidades são cotidianamente reconstruídas na sua relação com os objetos e os objetos são cotidianamente transformados pela atividade (Leontiev, 1975/1980). A atividade humana é, pois, o que explica a constituição material da consciência, resgatando-a de sua suposta existência a priori e salvando-a da concepção mecanicista do materialismo vulgar. Uma decorrência importante desta compreensão é a explicitação que de que, dessa forma, a atividade humana é a materialização da consciência, é a possibilidade de que a consideremos cientificamente como objeto de estudo e reflexão (Leontiev, 1975/1980).

Neste sentido, o pressuposto marxista enfatiza a análise econômica, material, de classe, não para dissociar, mas, sim, para explicar a constituição da subjetividade. Nesse sentido, Holzkamp (1991) resgata Lenin ao acentuar que a dialética materialista ‘é a mais compreensiva e substancial doutrina do desenvolvimento’. A potência de ação revela a gênese da ação, seu valor de condução e de planejamento e, portanto, de conscientização, como uma relação recíproca. Da nossa parte, concluímos que *a ênfase sobre a potência de ação é uma posição teórica e a ênfase sobre a ação potente é uma posição metodológica.*

Sobre a relação entre ação e atividade, Leontiev (1975/1980) sugere que as ações são os componentes fundamentais da atividade, ações relacionam-se aos objetivos por meios dos quais constitui-se uma atividade motivada. Desta elaboração, enfatizando a dimensão da nossa pesquisa, podemos considerar que a atividade do psicólogo escolar é constituída por ações específicas orientadas para o alcance de objetivos também específicos. Acentuando ações e suas potencialidades, estamos enfatizando a atividade em suas dimensões constitutivas.

Logo, no desenvolvimento do modelo que materializa nossa tese por meio de atos reais, mais uma vez tomamos o ato exemplar para a seguinte reflexão: enquanto um laudo médico, alheio à realidade escolar, for o objeto que organiza as ações dos sujeitos com relação às necessidades de uma criança, ela permanecerá fora da escola. Inserido na escola, com a clareza de que o objeto que materializa a sua atividade é o conteúdo

psicológico de ações protagonizadas pela atividade pedagógica, o psicólogo pode atuar na reorganização de objetos para que esta atividade protagonista seja emancipadora.

E esta atuação só se concretiza na medida em que o psicólogo está na escola. Ao longo de nossa atuação diária, observamos quais condições originam e mantêm a constituição destes objetos. Estando na escola, é que convivemos, por exemplo, com a constituição da suspensão como um objeto que orienta a atividade de punição das crianças. Consciências desveladas nos atos cotidianamente instituídos, só podem ser significadas ou re-significadas em atos cotidianamente refletidos. Estar *na* escola e, assim, refletir com a criança, o professor, o diretor e, ainda, com a própria atividade historicamente atribuída à Psicologia, *no momento* em que objetos, necessidades e ações se vinculam e materializam desfechos, como no caso do nosso ato 3, é a explicitação do que defendemos como atuação crítica do psicólogo na escola.

Destas sínteses, decorrentes da explanação das imbricações do modelo que apresentamos esperamos ter construído a base argumentativa para consolidar a defesa da tese que anunciamos. Considerando nossa vivência dentro da escola e as características da pesquisa ação-participação podemos dizer que este modelo é fonte e produto desta defesa amalgamada ao longo dos capítulos anteriores. No entanto, também sabemos que outros conceitos que daí se desprenderam ainda precisam ser depurados. Precisamos buscar e explicar os nexos entre as ideias de crítica e prevenção que vimos discutindo e, conseqüentemente, devemos refletir sobre o sentido e a possibilidade de generalização do que propusemos. Este, então, deve ser o objetivo do próximo item.

4.2) Sobre crítica, prevenção e generalização

Ao longo dos nossos esforços de caracterizar a atuação do psicólogo escolar temos vinculado a ideia de crítica à ideia de prevenção. Mesmo que já tenhamos nos detido sobre cada uma destas ideias em outros momentos do texto, ainda nos resta explicar o conteúdo da relação que as constitui e que vislumbramos como delimitadora da atuação estruturada a partir da categoria situação-limite.

O sentido da crítica que recuperamos desde o texto escrito por Vigotski em 1927 (e, portanto, da Psicologia Soviética) e que passa pelos movimentos históricos e políticos constituídos no mundo de dentro e complementares à Psicologia, que se integra e se expande na história da Psicologia Escolar dentro e fora do Brasil, que se consolida na história e nas ações conduzidas pela Psicologia na América Latina e envolve as elaborações de Parker e Holzkamp como uma retomada desta história significam, em última instância, a delimitação de uma ontologia, a compreensão da vida dos sujeitos na realidade material.

De modo geral e, principalmente, no âmbito da ciência, este sentido da crítica é luz que desvela o peso de compromissos econômicos e sociais com a manutenção de uma ordem de exploração e subjugação e, segundo o nosso ponto de vista, exige ações que trabalhem na direção da sua ruptura. Isto significa que a crítica exige a denúncia, mas, que a dedicação ao rompimento do que foi denunciado não é unanimidade dentre os que pautam a crítica. No caso da Psicologia Escolar, assim como na sua interface com a Psicologia Comunitária, além disso, o sentido da crítica engendra uma compreensão acerca do desenvolvimento humano e das possibilidades para a sua promoção, exigindo uma postura participativa e coerente daqueles que o promovem.

De modo específico e, principalmente no âmbito da ação, o modo como se faz a ruptura e a direção que se pretende que ela assuma revelam e exigem a *práxis da crítica*. Isto quer dizer que desvelar o compromisso ideológico da Psicologia exige uma posição e uma prática decorrentes. No entanto, esta prática é diversa na unidade que compõe. Ao fazer uma discussão significativa a este respeito, Figueiredo (1992) menciona a dispersão e as divergências do conhecimento psicológico. Explicitando as matrizes de

pensamento que, historicamente, constituíram os diversos sistemas psicológicos, o autor nos convida a refletir sobre os sentidos desta diversidade.

No interior desta diversidade, Figueiredo (1992) explica que a reflexão fundamentada na realização de pesquisas contém um risco imanente: seu produto é sempre avaliado por seus próprios pressupostos. O anúncio deste risco não instaura o rechaço às teorias, uma vez que elas são indispensáveis a qualquer ação empírica. Contudo, o reconhecimento deste papel da teoria não pode resvalar em posições ecléticas ou, por outro lado, dogmáticas, que resultem na impossibilitação de qualquer experiência nova. Isto significa que a teoria deve ser, sempre, validada pela prática de modo que o conteúdo da experimentação incorpora-se à teoria e não a verifica ou refuta.

Daí, acentuamos que a prática incorporada à teoria constitui a práxis da crítica que mencionamos, ou seja, para além da ênfase sobre o compromisso ideológico da Psicologia, é preciso decidir se, como, e para que se faz a ruptura. A nossa prática tem se incorporado ao Materialismo Histórico-Dialético e, portanto, à necessidade de modificação da sociedade e, neste caso, à necessidade de modificação da escola.

Conforme explica Delari Jr. (2013), o sentido da crise para a Psicologia não deve ser compreendido como uma revelação no interior de uma ciência que antes se encontrava em estado de equilíbrio ou harmonia. Antes de encontrar-se em crise, pode-se dizer que a Psicologia é a própria crise. Nesse sentido, a construção anunciada por Vigotski e retomada ou resignificada por todos aqueles cuja práxis revela a ontologia materialista histórico-dialética, visa à elaboração de uma psicologia humana concreta, ou seja, uma psicologia que busque explicações para a especificidade do humano a partir da própria condição humana.

O sentido da prevenção, por sua vez, é a ênfase sobre a ação singular e específica na totalidade que a contém. É a ação consciente de que singular não é oposto de plural e de que “fora da pluralidade o singular só poderia ser entendido como indivisível e sem a dimensão da singularidade, a pluralidade não passa de um critério quantitativo” (Delari Jr., 2013, p. 44). Esta ação pessoal-profissional está consciente de que sua intenção é afetar o movimento e o curso do desenvolvimento a partir da identificação dos limites que já o constituem como um processo revolucionário.

Neste sentido, a ação, como teoria e como método, como instrumento mediado pelo signo, pode desempenhar efeitos focalizados ou universais. Casos, ou atos singulares só alcançam seu sentido na totalidade da escola. Escolas singulares só alcançam seu sentido na totalidade do sistema político educacional. Esta ação é práxis científica que emerge da práxis cotidiana. Ela não é aleatória, uma vez que está consciente da sua intenção, mas não é padronizada, uma vez que está inserida no curso dinâmico do desenvolvimento humano.

Por sua essência, esta ação conduz a crítica e a crítica se realiza na ação. Por isso, insistimos em dizer atuação preventiva crítica. Assim, a prevenção crítica não é uma característica da intervenção; ao contrário, ela própria é a intervenção. Crítica e prevenção constituem uma unidade que, no nosso caso, está materializada, oportunizada e consolidada pela categoria situação-limite. Logo, podemos dizer que a categoria situação-limite reconfigura o conceito da crítica e o conceito da prevenção.

A ação, nesse sentido, é a vivificação da crítica, a sua possibilidade de materialização. A prevenção, por sua vez é a característica que a distingue da remediação. A ação preventiva é aquela que acontece e se desenrola no cotidiano, diferente daquela que espera que o cotidiano aconteça para, então, avaliar, diagnosticar e supostamente remediar.

Desta elaboração que construímos, decorrem, pelo menos, outras duas considerações importantes. Por um lado, observamos que o movimento da crítica no interior da Psicologia tem cumprido o papel de revelar o seu compromisso histórico com a ordem do capital. E, tal como demonstra a recuperação de Parker, esta revelação, construída como denúncia, deve orientar a construção de práticas que rompam a manutenção deste compromisso. Mas, por outro lado, não podemos nos furtar da questão sobre como este rompimento deve ser feito. As possibilidades têm sido muitas assim como suas consequências.

A nossa argumentação está pautada na defesa do Materialismo Histórico-Dialético como método de conhecimento e de análise e, portanto, na ação que busque a consolidação do seu compromisso ético-político. Isto significa o acordo com o rompimento, mas a afirmação da necessidade da clareza sobre sua direção, política e social. Por isso, quanto à especificidade da pesquisa e da intervenção, permanecemos na escola. Considerando o argumento que nos apresenta esta decisão como um risco de

construir o relato de um único olhar, insistimos na compreensão de que as relações que buscamos explicitar estão contidas no cotidiano e só podemos refletir sobre o que fazemos quando fazemos.

Assim, se já dissemos em linhas anteriores que conceitos servem para orientar a replicação de conhecimentos, chegamos a um ponto importante da elaboração que construímos: a generalização. O modelo que propusemos pode ou deve ser generalizado? Como também já anunciamos, quer estejamos conscientes ou não, nossa compreensão acerca de um objeto expressa uma interpretação de um fenômeno estudado. Por interpretação, consideramos, então, a já anterior mediação feita por outros conceitos e categorias organizados no interior de determinadas teorias e posições éticas e políticas específicas.

Um pesquisador representa, quer ele queira ou não, todas estas mediações e elas também o incluem no interior de determinadas relações das quais outros profissionais ou pesquisadores compartilham. Ora, queremos dizer que dentro da mesma epistemologia, a interpretação revela suas determinações e, por isso, não pode ser essencialmente diferente.

A nossa singularidade, neste caso, expressa na utilização da categoria situação-limite está intimamente relacionada à universalidade constituída pelo Materialismo Histórico-Dialético como método de conhecimento e como método de análise. O olhar que interpreta com esta lente não é, portanto, um olhar subjetivista, transcendental e, assim, livre de qualquer possibilidade de generalização. Este olhar que interpreta a partir de uma série de relações já anteriormente estabelecidas e constantemente reconstruídas é o olhar passível de generalização, no sentido de significado compartilhado e sujeito à evolução. E esta interpretação não pode ser confundida com a busca de revelações transcendentais, ao contrário, ela é o exercício da análise que, na realidade, desvela nexos e relações e, a partir daí, constrói explicações.

Assim, ofertamos o nosso olhar esperando que ele alcance novos olhares que o reproduzam e que o transformem da sua singularidade para as universalidades possíveis. Aí, certamente, novas singularidades serão acrescentadas na unidade dialética que o constitui. Apoiamo-nos na certeza de que a transmissão da cultura é um ato político de suma importância, não porque a cultura em si tenha o poder de mudar fatos, mas, porque a memória histórica afeta decisivamente a vontade coletiva e política para

mudar. Portanto, esperamos que a memória deste trabalho se some à memória coletiva da área e, assim, defendemos a generalização.

Do nosso olhar, esperamos ter cumprido a síntese que almejamos. Ao contrário de associar ou sobrepor dois conceitos e dois movimentos teóricos distintos, dedicamo-nos ao confronto com a intenção de desvelar a unidade que os envolve na diferença. Anunciamos que uma situação-limite pode instaurar uma crise que, por sua vez, ao ser vivenciada, pode reconfigurar a situação que a gestou. Em um esforço didático, podemos dizer que a subjetividade da crise reconstrói a objetividade da situação, na medida em que organiza ações específicas. E, portanto, se a crise diz do sujeito que a vivencia; a situação-limite exige a ação do sujeito que a compartilha e, assim, pode contribuir para modificá-la. Nesse sentido, acentuamos que, no cenário da escola, a situação-limite delimita a ação e a posição do psicólogo escolar.

No sentido da transmissão da cultura, também nos somamos àqueles que defendem a escola como espaço genuíno desta transmissão, como materialização dos processos de educação entre as pessoas e como dimensão de transformação política. Se historicamente, sabemos dos limites que a constituem como instituição e das razões às quais ela já serviu, isto deve servir para não nos distanciarmos da direção que desejamos que ela assuma no interior de uma sociedade de classes e da necessidade da sua ruptura.

Esta nossa defesa endossa a compreensão da escola como espaço possibilitador da atividade pedagógica cujo objetivo é a socialização de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade que, assim, são responsáveis pela produção da própria humanidade. Por isso, acentuamos a escola como fonte das máximas possibilidades para o desenvolvimento das crianças (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010). A compreensão do desenvolvimento desta perspectiva material e integrada nos seus aspectos cognitivos e afetivos é o que nos faz entender e clamar pela construção e manutenção da interface entre Psicologia e Educação. Ao compartilhar conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, o psicólogo pode contribuir com a construção da atividade pedagógica.

Por isso, defendemos o psicólogo dentro da escola como uma determinação legal. Os limites da formação e da atuação não devem servir como justificativa para afastá-lo da realidade que, mais uma vez, segundo os princípios teóricos que

compartilhamos, sabemos ser o único lugar capaz de operar a mudança no sentido da materialização da sua atuação crítica e comprometida.

A trajetória e as construções que compartilhamos aqui são fruto da defesa que fazemos da escola e do psicólogo na escola, no lugar da pesquisa e da intervenção. No espaço da escola, o psicólogo é mais um ator, dentre os vários que compõem o cenário que deve contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças. Mas, ele tem uma função específica e, para delimitar o que ele de fato faz, é preciso entender a especificidade da sua ação, é preciso diferenciá-la da atividade pedagógica de modo que a possibilidade da sua relação seja evidenciada. O psicólogo deve oferecer os conhecimentos de que dispõe acerca do processo de desenvolvimento como condição para que o professor execute, ele sim, o trabalho pedagógico.

Ao explicar a busca de Vigotski pela construção da psicologia concreta, Delari Jr. (2013) acentua o modo como ele vinculou as relações sociais, a linguagem e a consciência. Ao re-anunciar a vida e a obra de Martín-Baró à luz do conceito de situação-limite, resgatamos a práxis constituída pela ação psicológica concretizada na América Latina. Metaforicamente, Delari Jr. (2013) anuncia a psicologia humana de Vigotski como a “psicologia dos cumes” (p. 57). Anunciando a “psicologia dos limites”, Martín-Baró enfatiza a característica da ação do psicólogo humano que, inserido na realidade vivencie momentos determinantes, “cumes”, “limites” e, assim, avalie e conduza a sua materialização no psiquismo das crianças.

Permitindo-nos parafrasear a ambos, o método que propomos para delimitar a intervenção do psicólogo na escola parte das relações sociais, constitui-se por meio da linguagem, materializa-se nas ações circunstanciadas e, assim, acessa e promove consciência no sentido histórico de tornar-se humano. A atenção para os limites está intimamente relacionada com esta compreensão de tornar-se humano. Um profissional que atue no ou com o desenvolvimento humano segundo esta perspectiva filosófica não pode nunca delimitar o que seja saudável ou patológico como um padrão a priori. Os limites são, portanto, motores da história e das suas possibilidades.

Assim, enfatizamos a prevenção como a possibilidade da ação contextualizada, que pode tanto gerar uma consequência imediata como contribuir com a organização de propostas futuras, capazes de considerar o conhecimento situacional disponibilizado. Deste modo, não estamos alimentando uma atitude ingênua de quem refuta a

possibilidade de conflitos ou de consequências negativas para o desenvolvimento. Ao contrário, estamos salientando que mesmo estes desfechos são socialmente mediados. E isto significa que também a sua possibilidade de reconfiguração dura enquanto durarem as relações, ou seja, dura o tempo da vida.

Por isso, o modelo que apresentamos, como fonte e produto dos argumentos que vivenciamos e desenvolvemos são a materialização da defesa que fazemos e que, esperamos, tenha se evidenciado ao longo destes argumentos: a categoria situação-limite é delimitadora de uma proposta de atuação preventiva crítica para o psicólogo escolar. Certamente, ela não é única e suas possibilidades de relação com outras propostas são múltiplas, especialmente, na generalidade do Materialismo Histórico-Dialético. No próximo item faremos um esforço de sumarizar sentidos que concebemos como resultado desta atuação preventiva crítica. Mas, pensar sobre suas reconfigurações e interconexões é tarefa que, esperamos, extrapole os limites deste trabalho.

4.3) Para não encerrar: sínteses e sistematizações possíveis

Neste momento, não nos é possível duvidar do fato de que estar dentro da escola foi condição determinante para os rumos que assumimos e as decisões que concretizamos ao longo da realização deste trabalho. Imersos na práxis cotidiana, identificamos situações-limite no desenvolvimento das crianças. Dentro da escola, materializando a ontologia que nos sustenta, fomos capazes de perscrutar situações cujas condições e circunstâncias indicavam a possibilidade de prejuízo às máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Mas o que são indicadores? Desta perspectiva, indicadores são dimensões particulares, aparentes, entre o sujeito humano singular e os desdobramentos possíveis na totalidade circundante. Assim concebidas, as situações-limite identificadas exigem que o psicólogo as desvele, buscando nexos e relações que expliquem como elas se constituíram, e, a partir daí, quais ações elas exigem para a sua consequente organização na direção da promoção do desenvolvimento.

Esta posição é decorrente de uma compreensão histórico-cultural do processo de desenvolvimento humano e da ênfase sobre o substrato vivencial que o constitui. Deste modo, nossa busca pelo sentido da atuação crítica para o psicólogo escolar cumpre, conseqüentemente, o papel de demonstrar o que diferencia a atividade do psicólogo da

atividade do professor dentro da escola e, por isso mesmo, a importância da relação que as aproxima.

Devemos sinalizar que, historicamente, as teorias psicológicas participaram da constituição do pensamento e das práticas em Educação e as teorias pedagógicas participaram da constituição e do pensamento das práticas na Psicologia. Para além das discussões sobre o quanto a gestação da sociabilidade capitalista influenciou esta constituição, interessa-nos apontar a magnitude do vínculo que relaciona estas duas ciências. Não temos acordo com as posições psicologizantes da Pedagogia e, tampouco, com as pedagogizantes da Psicologia (Duarte, 2013; FuhrRaad & Ximenes, 2013) e, exatamente por isso, defendemos que as suas diferenças garantem a necessidade da sua relação orgânica e dialética na vida escolar.

Quando recuperamos a história que nos desvela a caracterização da Psicologia moderna, entendemos que os procedimentos de testagem e seus supostos resultados de avaliação e predição, serviram a propósitos de eugenia a partir, principalmente, da inserção e desdobramentos da psicométrie nos Estados Unidos. Nesta relação, buscando firmar seu caráter de ciência, a Psicologia atrelou-se à Medicina assumindo a realização de diagnósticos que normatizavam segundo padrões estatísticos (FuhrRaad & Ximenes, 2013).

Assim, subsumida pela Medicina, a Psicologia decidiu subsumir a Educação, distorcendo, inclusive, o sentido etimológico da palavra diagnóstico que se refere à investigação e, portanto, ao processo de busca de condições e circunstâncias históricas e não à explicação individual de questões sociais. Para os professores, cuja discussão sobre as condições de formação e atuação foi (é) insistentemente negada, era (é) reconfortante saber que uma outra ciência podia (pode) avaliar e explicar o fracasso do aluno (FuhrRaad & Ximenes, 2013).

O esforço exercido pela Psicologia Histórico-Cultural, desde a sua constituição até o seu desenvolvimento em trabalhos recentes, tem questionado e refletido sobre este vínculo entre a Psicologia e a Educação. Entretanto, ela *ainda* tem sido tomada, quase que exclusivamente *apenas*, como fundamento externo da prática educativa. E, segundo acentuam FuhrRaad e Ximenes (2013), desta perspectiva instrumental, quem fundamenta dita as regras, exerce tutela e transforma ‘o campo educativo num grande laboratório de aplicação das leis e princípios psicológicos’ (p. 15).

Por isso, com o desenvolvimento deste trabalho, nos juntamos aos que propõem que a Psicologia esteja *ao lado* da Educação, *dentro* da escola. Construir fundamentos

do lado de fora é insistir na subjugação da Educação. É encaminhar, destituir e retirar da escola a possibilidade de agir sobre a educação. A Psicologia em si não fornece, diretamente, conclusões pedagógicas. Mas, conforme nos ensina Vigotski (2003): ‘o processo de educação é um processo psicológico’ (p. 41). Pedagogos e psicólogos são responsáveis por atividades diferentes, contudo, ambas constituem o processo educativo.

Logo, quando mencionamos estas diferenças referimo-nos aos objetivos de suas atividades. O aporte da Pedagogia Histórico-Crítica (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010) propõe que o objetivo da Educação é a organização e orientação da atividade de aprendizagem (ensino e estudo). Por sua vez, este objetivo da atividade pedagógica está sustentado pela concepção de que o objetivo da Educação é possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos e experiências produzidos pela humanidade ou, ensinar ao estudante um “modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico” (Moura, Araújo, Ribeiro, Panossian & Moretti, 2010, p. 98).

Assim, conduzir a atividade pedagógica neste sentido, requer do educador a compreensão de que os sujeitos se desenvolvem imersos em relações sociais e históricas determinadas e de que o ensino, como relação intersíquica, orienta e reconfigura os rumos do desenvolvimento. Segundo a concepção de Moura, Araújo, Ribeiro, Panossian e Moretti (2010), baseada na Teoria da Atividade, a atividade de ensino e a atividade de estudo compõem uma unidade dialética. O objeto a ser ensinado deve ser compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. A necessidade de apropriação da cultura constitui motivos que orientam as atividades de ensino e de estudo e o motivo de ambas deve coincidir para que a aprendizagem seja concretizada.

Ao explicitar que a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece imerso em determinadas situações sociais de desenvolvimento, Vigotski (1932/2006) anuncia a dependência do desenvolvimento das funções psíquicas em relação aos processos educativos. Assim, o ensino e a aprendizagem são fonte de desenvolvimento e não o contrário. E se, por meio da epistemologia materialista histórico-dialética entendemos que o objetivo da atividade pedagógica é organizar, disponibilizar e avaliar o ensino; podemos dizer que o objetivo da atividade psicológica (na escola) é avaliar, explicar e agir nas situações-limite (dramáticas) que se constituem ao longo do processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos dizer que o que é condição para a atividade psicológica é objeto da atividade pedagógica ou que o desenvolvimento pedagógico é um processo psicológico e que o desenvolvimento psicológico só se materializa no desenvolvimento pedagógico. As atividades de ensino e estudo formalizadas pela escola promovem o desenvolvimento do psiquismo da criança, todavia o desenvolvimento constitui um drama psicológico. Avaliar e agir sobre as situações-limite ou eventos dramáticos que acontecem no cenário da escola é tarefa do psicólogo escolar; compartilhar esta avaliação com o professor é tarefa do psicólogo escolar; contribuir com o planejamento e execução de atividades que promovam o desenvolvimento a partir do conteúdo desta avaliação também é tarefa do psicólogo escolar.

Ao sintetizar esta compreensão de Vigotski, Veresov³⁶ explicita a lei genética geral do desenvolvimento do psiquismo humano por meio do seguinte tripé conceitual: vivência, situação social de desenvolvimento e relação entre estruturas reais e ideais na história do psiquismo. Situações sociais de desenvolvimento específicas promovem vivências que, por sua vez, alteram a dinâmica destas situações sociais no interior das quais coexistem as formas reais e as formas ideais das funções psicológicas superiores.

Assim, a lei genética anuncia que qualquer função psicológica existe, primeiro interpsicologicamente, para, depois, existir intrapsicologicamente. Mas, isto não significa que as relações sociais são o nível, o plano ou o campo em que as funções se desenvolvem em princípio. Isto quer dizer que as relações sociais *tornam-se* funções psicológicas. Mas toda e qualquer relação social torna-se função psicológica? Veresov explica que os estudos da Teoria Histórico Cultural são unânimes em dizer que *não*: as relações sociais *dramáticas* são as que se tornam funções psicológicas. Nas suas palavras:

³⁶ Veresov, N. Manuscrito não publicado: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?*

“CHT has a clear notion of what specific types of social relations can become a mental function. In a word, these are “dramatic” social relations. I am referring to the term “category”. The term “category” («категория») refers to a collision, a contradiction, a dramatic event. So, this social relation is not an ordinary social relation between the two individuals. This is a social relation that appears as a *category, i. e. as emotionally coloured and experienced social collision, the contradiction between two people, a dramatic event, a drama between two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intra-psychological category*” (p. 11)

Esta síntese explicita a unidade que buscamos entre as ideias de situação-limite e crise expressas no drama da vida escolar cotidiana, e vai ao encontro da discussão sobre a organização das atividades e a constituição de motivos que vem sendo revelada na literatura (Bernardes, 2009; Moura, Araújo, Ribeiro, Panossian e Moretti, 2010; Pasqualini, 2010b). No entanto, dada a conjuntura do nosso percurso nesta pesquisa não nos aprofundaremos sobre a questão dos motivos. O que pretendemos, sim, é destacar a primazia da atividade do professor na definição de motivos, de ações e na eleição de instrumentos para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, enfatizamos que a constituição de necessidades e motivos para as atividades de ensino e aprendizagem tem como fonte os afetos que perpassam o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos os quais, por sua vez, estão imersos em circunstâncias materiais específicas e nas relações que as mantêm. Desta perspectiva, podemos dizer que o que é condição para a atividade pedagógica é objeto da atividade psicológica.

Ao retomar as ideias de Elkonin, Pasqualini (2010b) acentua o papel diretor do ensino e da educação, mas adverte que esta direção deve ser refletida e integrada às particularidades de cada período de desenvolvimento. Daí, enfatizamos que atentar-se para as condições e características da vida de cada criança bem como para a sua relação com as demais crianças e com a Escola de modo a considerá-las como dimensões psicológicas é tarefa do psicólogo. Na escola, o psicólogo pode organizar e problematizar ações relacionadas a estas dimensões e disponibilizar seu conteúdo para o professor, de modo a garantir seu máximo efeito para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, considerando que a condição para a realização de ambas as atividades é a Escola, defendemos, política e estruturalmente, a inserção do psicólogo neste espaço. Para contribuir com o fortalecimento desta posição, defendemos a necessidade de que o conteúdo da atividade crítica do psicólogo na escola seja claro e concreto. Por isso, defendemos, estrutura e dinamicamente, no âmbito da nossa pesquisa e da nossa intervenção, que a categoria situação-limite delimita a ação crítica do psicólogo escolar.

A ação que identifica limites *enquanto* as situações acontecem e reflete sobre as máximas possibilidades que eles guardam para o desenvolvimento constitui a essência da atuação preventiva crítica do psicólogo. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com a identificação e a explicação de necessidades e motivos complementares, constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do nosso caminho metodológico, resumimos pontos de resultados ou de ações-limite conduzidas pelo psicólogo *apenas e exatamente* porque ele estava na escola. Por isso, os apresentamos aqui como evidências do que defendemos.

E isso não significa, de modo algum, a apresentação de uma posição onipotente que advoga o psicólogo na escola como detentor do conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Ao contrário, sabemos do conteúdo e da qualidade do que ele pode fazer fora da escola inserido em outras relações e outros contextos quando fundamentado na Psicologia Crítica e na Crítica à Psicologia. Todavia, esta convicção não nos afasta da defesa do que ele pode fazer estando dentro da escola.

Dentro da escola, o psicólogo está na cena do processo de desenvolvimento, atuando junto ao professor, ao lado das crianças e de suas famílias. Dentro da escola ele habita o campo de forças historicamente constituído na relação entre a Psicologia e a Educação (Machado, 2008). Assim, além de se dedicar ao que, realmente, pode fazer sem subsumir-se por outras ciências, dentro da Escola a Psicologia age no sentido de reconfigurar a responsabilização que carrega por distorcer seu vínculo com a Educação.

Por esta razão, nosso esforço buscou esclarecer o que ainda visualizamos como um desafio para a Psicologia Escolar enquanto área: o que de fato faz (ou pode fazer) o psicólogo crítico na escola? Longe de propor instrumentos inovadores, insistimos que a crítica se materializa na ação. É a atividade do psicólogo, ao conversar, confrontar, planejar, orientar e conduzir ações nas dimensões singulares, particulares e universais, quando consciente da direção que deve assumir e junto aos atores do cenário escolar, que a constitui crítica ou *é* a crítica que a constitui.

Finalmente, entre os limites que anunciamos, estão as nossas próprias limitações, dúvidas e inquietações que nos acompanharam ao longo de todo o percurso e parecem ter ainda mais força agora, quando, chegamos ao fim sem encerrar as muitas possibilidades que divisamos. Ao longo de limites, crises e possibilidades, voltamos, mais uma vez, às palavras de Vigotski (2004) como reveladoras de nossas sínteses e como anúncio de que o fim é, na verdade, mais um começo:

“Em uma grande guerra, a incorporação de um pequeno Estado a uma das partes pode decidir a vitória ou a derrota. Seria, pois, fácil supor como reações por si mesmas insignificantes, inclusive pouco notáveis, podem acabar sendo decisivas em função da conjuntura no ‘ponto de colisão’ em que intervêm (p. 69).”

Referências:

- Albee, G. W. & Joffe, J. M. (1980). Preface. Em G. W. Albee & J.M. Joffe (Orgs.), *The issues: An overview of primary prevention* (pp. XI-XIV). Hanover: University Press.
- Albee, G. W. (1982). Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist*, 37(9), 1043-1050.
- Albee, G. W. (1986). Toward a Just Society. *American Psychologist*, 41 (8), 891-898.
- Albee, G. W. (1996). Revolutions and Counterrevolutions in Prevention. *American Psychologist*, 51, 1130-1133
- Alves, A. R. C. (2010). O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, 80, 71-96.
- Alves_Mazzoti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson.
- Alves, A. R. C. (2010). O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, 80, 71-96.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30 (1). Retirado em 12/02/2006 do SciELO (Scientific Electronic Library Online) no World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: R. G. Azzi & M. H. T. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2011 b). Entrevista com Carmem Silva Rotondano Taverna. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (2), 353-361.
- Asbahr, F. S. F. (2011). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. USP São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2011). Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Tese de Doutorado. USP São Paulo.

- Barroco, S. M. S. (2004). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia. In: N. Duarte (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp.169-194). Campinas: Autores Associados.
- Barros, M. de. (2000). *Ensaio Fotográficos*. Rio de Janeiro: Record.
- Barros, M. de. (2006). *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta.
- Baum, F., Mac Dougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory Action Research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60 (10), 854-857.
- Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividades pedagógica. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 235-242.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 111-122.
- Blum, R. W., McNeely, C. & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, Risk and Protection. *Journal of Adolescent Health*, 31 (1 S), 28-39.
- Blunden, A. (2014). "Collaborative Project" as a Concept for Interdisciplinary Human Science Research. In: A. Blunden (Org.). *Collaborative Project: An Interdisciplinary Study* (pp. 1-28). Brill: Melbourne, Australia. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Ukv3AwAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Fyodor+Vasilyuk>
- Borda, O. F. (1983). Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformala. *Serviço Social e Sociedade*, 11.
- Brandão, C. R. (1982). *Diário de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M (Org.). *Handbook of Child Psychology – Theoretical Models of Human Development* (Vol.1, 6ª ed., pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Burman, E. (2008). *Desconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.

- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Canguilhem, G. (1956/1973). O que é Psicologia? Conferência dada no Collège Philosophique em 18 de dezembro de 1956. *Tempo Brasileiro*, 30 (31), pp. 104-123. Tradução de M. G. R. Silva (1973)
- Cecconello, A. M. (2003). Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. Tese de Doutorado em Psicologia. UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295-316) (A. C. Nasser, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2001). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense. Segunda Edição.
- Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto "Voo da Águia"*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Cowen, E. L. (1991a). In Pursuit of Wellness. *American Psychologist*, 46 (4), 404-488.
- Cowen, E. L. (1991 b). Prevention, young children and the schools. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 8 (2), 7-64.
- Cowen, E. L. (1997). On the semantics and operations of primary prevention and wellness enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 25(3), 245-255.
- Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology*, 28 (1), 5-16.
- Cowen, E. L. & Durlak, J. (2000). Social policy and prevention in mental health. *Development and Psychopathology*, 12, 815-834.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP.
- Cunha, J. M. P., Jakob, A. A. E., Hogan, D. J. & Carmo, R. L. (2006). A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: J. M. P. Cunha (Org.). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/Unicamp.

- Danziger, K. (1985). The methodological imperative in Psychology. In: I. Parker (Org.). *Critical Psychology* (pp. 113-124). New York: Routledge (2011).
- Davydov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo Y Educación.
- Delari Jr., A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: um percurso da psicologia geral à aplicada*. Mimeo: Umuarama. 40 p.
- Delari Jr., A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre a Arte e a Psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16 (2), 181-197.
- Delari, Jr., A. (2013). *Vigotski: Consciência, Linguagem e Subjetividade*. Campinas: Alínea.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus.
- Diéguez, A. J. (1983). La investigación-acción – una metodología didáctica para la participación y acción social. In: A. J. Diéguez. (Org.) *Artículos y experiencias de investigación-acción en Argentina en la década de los 80*. (pp.8-14). Disponível em: www.ts.ucr.ac.cr
- Dobles, I. (2009). Psicologia da libertação: condições de possibilidade. In: R. S. L. Guzzo e F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. (pp. 165-179). Campinas: Alínea.
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas-SP, Brasil.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), 19-29.
- Dussel, E. (2007). *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular.
- Elhammoumi, M. (2009). Vygotsky’s scientific psychology: Terra incognita. *Cultural-Historical Psychology*. 3, 49-54.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes Campinas*, 24 (62), 64-81.
- Facci, M. G., Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Fanon, F. (1952). The so-called dependency complexo f colonized people. In: I. Parker (Org.). *Critical Psychology*. New York: Routledge (2011).

- Figueiredo, L. C. (1992). Convergências e divergências: a questão das correntes de pensamento em Psicologia. *Trans - in - formação*, 4 (1), 15-26.
- Frayze-Pereira, J. A. (1984). *O que é loucura?* São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1969/2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 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). In R. H. Campos (Org.) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis.RJ: Vozes.
- FuhrRaad, I. L. & Ximenes, P. (2013). Contribuições da Psicologia para a Educação. In: E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB.
- Garnezy, N. (2000). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In: R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy & M. Rutter. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents – Process, Mechanisms and Interventions*. (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Giannetti, C., Tizzei, R. P. & Guzzo, R. S. L. (2004). *Voo da Águia*. VI Seminário de Avaliação e Planejamento do Projeto “Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”. Valinhos, SP. Manuscrito não publicado.
- Guareschi, P. A. (1998). Quantitativo versus qualitativo: uma falsa dicotomia. *Revista Psico*, 20 (2), 7-28.
- Guzzo, R. S. L. (2000). *Construindo as bases para a prevenção primária no Brasil*. Projeto de Pesquisa CNPq, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Guzzo, R. S. L. (2004). *Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva*. Projeto de pesquisa CNPq, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Guzzo, R. S. L., Martínez, A. M. & Campos, H. R. (2006). School, Psychology in Brazil. In: S.R. Jimerson, T. D Oakland & P. T. Farrel (Orgs.). *The handbook of international school psychology. 1*, 29-37. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guzzo, R. S. L & Tizzei, R. P. (2007). Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. (pp. 35-57). Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. L. & Machado, E. M. (2007). Risco e proteção: busca por uma compreensão não linear desses constructos. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. (pp. 99-138). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. M., Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2009). Revolução na Psicologia Escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. In: M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.). *Psicologia e Compromisso Social – Unidade na Diversidade*. São Paulo: Escuta.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica* 10 (2), 163-171.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S.C. & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S.C. & Moreira, A. P. G. & Sant’Ana, I. M. (No prelo). *Escuela y Comunidad: Desafíos y Cuestiones para la Psicología*.
- Hobsbawn, E. (2010). *Sobre história*. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.
- Holzkamp, K. (1991). Societal and individual life process. In: C. W. Tolman & W. Maiers (Orgs.). *Critical Psychology: Contributions to an historical science of the subject* (pp. 50-64). Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (1992). On doing Psychology critically. In: I. Parker (Org.). *Critical Psychology* (pp. 77-88). New York: Routledge (2011).
- Ibáñez, L de la C. (2000). La Psicología de Ignacio Martín-Baró como Psicología Social Crítica. Una Presentación de su Obra. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (3), 437-450.
- Ibáñez, L. C. (1998). *Compromiso y Ciencia Social: El ejemplo de Ignacio Martín-Baró*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidad

Autónoma de Madrid. Acesso pelo site:
<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/testo.html>

Ibáñez, L. C. (2005). La Psicología Social de Ignacio Martín-Baró o el imperativo de la crítica. In: N. Portillo, M. Gaborit & J. M. Cruz (Orgs.). *Psicología Social en la Posguerra: Teoría y Aplicaciones desde El Salvador* (pp. 436-475). El Salvador: UCA Editores.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Censo Demográfico. Recuperado em 15 setembro, 2012, de www.ibge.gov.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). Resultados SAEB/Prova Brasil. Disponível em:
<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>

Janousek, J. (1972). On the marxian concept of praxis. In: J. Israel & H. Tayfel (Orgs.). *The context of Social Psychology: A critical assessment* (pp.279-294). London: Academic Press.

Konder, L. (2010). *Em torno de Marx*. São Paulo: Boitempo.

Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Tradução de C. Naves e A. Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lacerda Jr., F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina – o resgate da psicologia da libertação*. (pp. 15-37). Campinas: Alínea.

Lane, S. T. M. (1996). História e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: R. H. F. Campos. *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.

Lessa, S. (2001). Lukács e a ontologia: uma introdução. *Outubro*, 25 (1), 93-100.

Lessa, S. & Tonet, I. (2004). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 131-141.

Lima, C. P. de (2011). “O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lukács, G. (1978). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, n.4, 1-18. Texto traduzido por Carlos Nelson Coutinho.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2008). A produção de desigualdade nas práticas de orientação. Palestra proferida no CEU Butantã no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas Escolas. Disponível em:
<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>

Mapa da Violência (2013). Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Disponível em :
http://mapadaviolencia.org.br/mapa2013_jovens.php.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar – Construção e consolidação da Identidade Profissional*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção. *Em Aberto*, 23 (83), 17-35.

Martín-Baró. I. (1986/1998). Hacia una psicología de la liberación. In: A. Blanco (Org.) *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.

Martín-Baró, I. (1987/1998). La liberación como horizonte de la Psicología. In: A. Blanco (Org.) *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.

- Martín-Baró, I. (1990a). La violència política y la guerra como causas del trauma psicosocial em El Salvador. In: I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (pp. 9-12). San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1990b). Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño. In: I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (pp. 35-39). San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2 (1), 7-27.
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão Escolar: Desafios para o Psicólogo. In: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 95-114). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa: In: 29º Reunião Anual da ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/29ra.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação apresentada ao departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- Marvakis, A. (2012). Solidarity, not adjustment: activism as (self-) education. *Manuscrito apresentado no Simpósio “Educational Psychology as Psychosocial Justice: Under What Conditions?”* Cape Town.
- Marx, K. (1996). *O Capital*. Tradução de R. Barbosa e F. R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira – Da época colonial até 1934*. São Paulo: E.P.U.

- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In: S.S. Luthar. *Resilience and Vulnerability – Adaptations in the context of childhood adversities*. (pp. 1-10). New York: Cambridge University Press.
- Medeiros, L. G. & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29 (65), 227-236.
- Merhy, E. E. (2004). *O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio em reconhecê-lo como saber válido*. Disponível em: www.ims.uerj.br
- Montero, M. (2004a). Origen y desarrollo de la psicología comunitaria. In: M. Montero (Org.) *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. (pp 41-65). Buenos Aires, Paidós.
- Montero, M. (2009). Ser, fazer e aparecer: crítica e libertação na América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina – o resgate da psicologia da libertação*. (pp. 87-100). Campinas: Alínea.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de psicología*, 19 (2), 177-191.
- Morais, N. A., Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2010). *Endereço desconhecido: crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, A. P. G. (2010). *Situação-limite na Educação Infantil: contradições e possibilidades de intervenção*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.
- Nepomuceno, L. B., Ximenes, V. M., Cidade, E. C., Mendonça, F. W. O. & Soares, C. A. (2008). Por uma Psicologia Comunitária como Práxis da Libertação. *Psico*, 39 (4), 456-464.
- Novack, G. (1975). *Los origenes del materialismo*. Buenos Aires: Ediciones Pluma
- Nunes, A. V. (2010). A Filosofia na América Latina: uma leitura do seu desenvolvimento. Recuperado em: <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/33/artigo130277-1.asp>

- Oakland, T. & Sternberg, A. (2001). Psicologia Escolar: Uma visão Internacional. In: R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida e S. M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia Escolar: Padrões e Práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.14-28). Campinas: Alínea.
- Oliveira, M. H. (2008). O indivíduo em Marx. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Unicamp.
- Oliveira, F. P., Ximenes, V. M., Coelho, J. P. L. & Silva, K. S. (2008). Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10 (2), 147-161.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários Atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Reiser, J. J. & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as a prologue: an overview of a century of developmental psychology. In: R. D. Parke (Org.). *A century of developmental psychology*. (pp. 1-70). Washington: American Psychological Association.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.
- Parker, I. (2007a). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. London: Pluto Press.
- Parker, I. (2007b). Critical Psychology: What it is and what it is not. *Social and personality psychology compass*, 1 (1), 1-15.
- Pasqualini, J. C. (2010a). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, Brasil.
- Pasqualini, J. C. (2010b). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin (pp. 161-191). In: L.M. Martins e N. Duarte (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia – Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: Queroz.
- Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Queroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62.

- Patto, M. H. S. (Org.). (2009). *A cidadania Negada – Políticas Públicas e Formas de Viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulo Netto, J. (1985). *O que é marxismo?* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Paulo Netto, J. (1997). Relendo a teoria marxista da história. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Faculdade de Educação da Unicamp.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo-Maringá*, 8 (2), 19-27.
- Pereira, T. S. (2013). *Projeto ético-político da Psicologia da Libertação: perspectiva histórica*. Dissertação de Mestrado, PUC-São Paulo.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 22 (2), 355-364.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores*. Tese de Doutorado, PUC-Campinas.
- Pfromm Netto, S. (1994). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática* (pp.21-38). Campinas: Alínea.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano-às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (3), 405-416.
- Prates, E. F. & Caldas, R. F. L. (2013). O percurso histórico-político da Psicologia Escolar em São Paulo. *Psicologia da Educação*, 37, 73-81.
- Prefeitura Municipal de Campinas – PMC (2004). *Mapa de inclusão/exclusão social da cidade de Campinas*, Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. New York: State University of NY Press.

- Prilleltensky, I & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically – making a difference in diverse setting*. New York: Palgrave MacMillan.
- Quintas, F. (1990). A crônica antropológica: literatura e ciência. *Revista Logos*, 1 (1), 33-42.
- Reed, E. S. (1966). The challenge of historical materialist epistemology. In: I. Parker (Org.). *Critical Psychology* (pp. 07-20). New York: Routledge (2011).
- Rigon, A. J., Asbahr, F. S. F. & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In: M. O. Moura (Org.). *Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13-44). Brasília: Liber Livro.
- Ristum, M. (2013). A psicologia vai à escola: será que ela aprende? In: E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 41-53). Brasília: UniCEUB.
- Rocha, M. S. P. M. L & Perosa, G. S. (2008). Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação e Sociedade-Campinas*, 29 (103), 425-449.
- Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B. & Pickles, A. (2001). Understanding Individual Differences in Environmental Risk Exposure. In: P. Moen, G. H. Elder, K. Luscher & U. Bronfenbrenner. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. (pp.61-95) Washington, D.C.
- Sant’Ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Santos, A. A. C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Saviani, D. (2003). A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: D. Saviani. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (pp. 87-103). Campinas: Autores Associados.
- Sève, L. (1989) Personalidade em gestação. In: P. Silveira, B. Doray (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*.(pp. 147-178). São Paulo: Vértice.
- Sève, L. (1994). Para uma crítica da razão bioética. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Silveira, P. (1989). Da alienação ao fetichismo – formas de subjetivação e objetivação. In: P. Silveira, B. Doray (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. (pp. 41-75). São Paulo: Vértice.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teóricos práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, V. L. T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. PUC-SP: Tese de Doutorado.

Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar – Realidades e perspectivas*. (pp. 149-162). Campinas: Alínea.

Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia Escolar. Em: C. M. Marinho-Araujo (Org.) *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.

Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30 (3), 355-365.

Szasz, T. S. (1969). *O mito da doença mental*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Org.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2014). Compromisso Ético-Político da Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 173-180.

Taverna, C. S. R. & Leite, S. A. S. (2013). Homenagem a Yvonne Khouri (1923-2013). *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 359-362.

Thiollent, M. (2003). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

- Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A. & Padilla-Walker, L. M. (2003). Social and Emotional Development in Infancy. In: R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks e J. Mistry. *Handbook of Psychology – Developmental Psychology*. (Vol. 6, pp. 91-112). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tolman, C. W. (1989). For a materialist psychology. *Recent Trends in Theoretical Psychology*, 2, 37-49.
- Tonet, I. (2007). Ética e capitalismo. In: S. Jimenez (Org.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas* (pp. 47-62). Fortaleza: UECE/IMO.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trombeta, L. H. A. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.
- Tuleski, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: N. Duarte (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 121-143). Campinas: Autores Associados.
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. In: E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB.
- Vasilyuk, F. (1991). *The psychology of experiencing*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular.
- Veresov, N. (2010). *Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology*. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 83-90.
- Viana, A. L. D. & Dal Poz, M. R. (1998). A reforma do sistema de saúde no Brasil e o programa de saúde da família. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, 8 (2), 11-48.
- Viégas, L. S. (2007). *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Vieira Pinto, A. (1960). *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Textos Brasileiros de Filosofia.

Vigotski, L. S. (1926/1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo I. (pp. 3-22). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo I. (pp. 257-407). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1930/1991). El método instrumental en psicología. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo I. (pp. 65-70). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1931/2000). Método de investigación. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo III. (pp. 47-96). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1931/2000b). Dominio de la propia conducta. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo III. (pp. 285-302). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1932/2006). El problema de la edad. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo IV. (pp. 251-273). Madrid: A. Machado Libros.

Vigotski, L. S. (1932/2006). Problemas de la psicología infantil. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo IV. (pp. 249-386). Madrid: Aprendizaje y Antonio Machado Libros.

Vigotski, L. S. (1933/2006). La crisis de los siete años. *Obras Escogidas*, Tomo IV. (pp. 377-386). Madrid: Aprendizaje y Antonio Machado Libros.

Vigotski, L. S. (1934/2001). El problema y el método de investigación. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo II. (pp. 15-27). Madrid: Aprendizaje y Antonio Machado Libros.

Vigotski, L. S. (1960/2001). La percepción y su desarrollo en la edad infantil. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo II. (pp. 351-367). Madrid: Aprendizaje y Antonio Machado Libros.

Vigotski, L. S. (1988/2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. [Coletânea de Textos]. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*. XXI (71), julho.

- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole et al., Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman. São Paulo, 21(4), 681-701.
- Walter, M. (2010). Participatory Action Research. In: *Social Research Methods*. Sidney: Oxford University Press. Disponível em: www.oup.com.au
- Weber, M. A. L. (2009). *Trilogia da proteção integral à criança: compreensão de pais e educadores da Educação infantil*. Tese de doutorado, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Witter, G. P. (2007). Psicólogo escolar no ensino superior e a lei de diretrizes e bases. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar-LDB e Educação Hoje* (pp.83-104). Campinas: Alínea.
- Yunes, M A. M. & Szymanski, H. (2002). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação* (pp. 13-42) São Paulo: Cortez.

ANEXOS

|

Anexo 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SITUAÇÃO-LIMITE E A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: DA COMPREENSÃO A INTERVENÇÃO PREVENTIVA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Pesquisador: Ana Paula Gomes Moreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15572813.9.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 350.398

Data da Relatoria: 02/08/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo, \hat{c} identificar como são constituídas as situações-limite ao longo do processo de desenvolvimento das crianças na escola e explicitar quais elementos contribuem para esta constituição. \hat{c} (sic). Do ponto de vista metodológico, adota delineamento de pesquisa participante, em que a pesquisadora \hat{c} estará no campo durante o período de um ano letivo, ao longo de duas horas semanais. Esta participação é resguardada pela autorização do diretor. \hat{c} Suas observações lhe permitirão registrar as situações cotidianas vivenciadas pelos alunos e registrá-las em diários de campo. Com base nas informações registradas nos diários de campo, os participantes (crianças/pais, professores, funcionários) serão consultados sobre a possibilidade de utilização dos dados para a pesquisa, ocasião em que deverão assinar o TCLE. A seguir, serão realizados estudos de casos modelares, analisados de acordo com os procedimentos de análise de conteúdo. A pesquisadora prevê que serão realizados cerca de dez estudos de caso. A pesquisa ocorrerá em escola pública de ensino fundamental de um município do interior de São Paulo. O diretor responsável já concedeu permissão para a realização da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 350.398

que eventuais situações registradas e selecionadas para a confecção dos estudos de caso modelares serão submetidas aos atores envolvidos, que deverão dar o consentimento livre e esclarecido, por meio da assinatura de TCLE. Em relação às crianças, a autorização será concedida pelos pais ou responsáveis, também por meio de assinatura de TCLE, após as explicações da pesquisadora quanto à natureza e objetivos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto visa o estudo de tema relevante do ponto de vista social e científico. Conta com boa sustentação teórica e metodológica e é viável quanto à sua realização (dispõe de autorização do diretor da Escola para a coleta de dados). A participação da pesquisadora está suficientemente detalhada e todos os cuidados éticos adequadamente atendidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. A Folha de rosto contém a assinatura da pesquisadora e da responsável pela instituição proponente;
2. O TCLE para pais ou responsáveis das crianças envolvidas nos estudos de caso, assim como o TCLE para membros da equipe educativa (professores, funcionários, diretor, orientadora pedagógica, entre outros) atendem de forma satisfatória às exigências éticas.

Recomendações:

não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto contempla de forma satisfatória as exigências éticas de pesquisas com seres humanos. A pesquisadora atendeu a todas as exigências do parecer anterior do CEP. Isto é, anexou Folha de Rosto devidamente assinada por ela e pelo responsável pela instituição proponente e atualizou o cronograma da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer do Relator para o CEP

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE

Ato 1: 'E agora, José?'

Logo que começamos nossas atividades em 2011, quando cheguei à escola, vi que uma mãe aguardava para falar com a diretora e ela pediu que eu ficasse. A mãe (Carla) entrou na sala ao lado de Janaína, uma das professoras de EE. A diretora (Maria) nos apresentou e começou a contar a história de Carla. Ela é mãe de José, um aluno que entrou na escola no ano passado para cursar o primeiro ano na sala da professora Cibele. No segundo ano, já com outra professora, *a mãe se queixava que o filho não queria ir à escola, dizia que ele estava doente e que sentia medo de ir à escola*. Preocupada com o fato de a criança não frequentar a escola, Maria sugeriu que a mãe o acompanhasse até a escola e ficasse na sala dos professores enquanto José ficaria na sala de aula. Segundo a diretora, o acordo foi acatado pela criança, pela professora e pela mãe e, assim, foi bem sucedido até o mês de novembro, quando um episódio com a professora de artes fez com que José não voltasse mais à escola. Segundo Maria, José estava na aula de artes quando pediu à professora para ir até o saguão falar com a mãe e não obteve a permissão. José chorou e insistiu até que uma outra professora interveio e José foi até a mãe chorando. A partir desse dia José não conseguiu voltar à escola. Hoje José deveria estar no terceiro ano, mas continua não frequentando a escola. Durante este período, a mãe vem semanalmente à escola buscar as tarefas que as professoras separam para ele. As tarefas são sempre resolvidas adequadamente. A maioria dos professores da escola conhece Carla e José e o conselho, ao final de cada ano, tem decidido pela sua aprovação. *A diretora diz que a mãe apresenta atestados, assinados por um psiquiatra, que afastam a criança da escola por até 50 dias consecutivos. O laudo do psiquiatra menciona um quadro de fobia social e assim a vaga é mantida. Pergunto à diretora se alguém já havia conversado com a criança e ela diz que não*. Carla diz que algumas tentativas foram feitas para que José voltasse à escola, mas que todas foram interrompidas porque ele apresentava sintomas de suor intenso, boca seca e tremores. A mãe estava muito exaltada quando me sentei perto dela, e a pedi que se acalmasse para que pudesse me contar quando estes episódios começaram e como eles aconteciam. Carla então contou que José nasceu com os pés tortos e que fez duas cirurgias aos 6 e aos 9 meses. Ela deixou de trabalhar para acompanhar o seu tratamento que evoluiu bem e superou as expectativas do médico. Segundo a mãe o médico teria dito a ela para que cuidasse muito atentamente do filho porque qualquer queda ou lesão que ele sofresse antes dos 18 anos justificaria outra cirurgia. Carla disse que sentia muita dificuldade de se separar do filho, mas que sua entrada na escola para a educação infantil aconteceu de forma relativamente tranquila. O primeiro episódio de pânico aconteceu quando José saiu desta primeira escola e foi para uma segunda. Ao voltar desta escola em um determinado dia, José estava chorando muito e disse que não voltaria para a escola. Carla disse que a despeito de suas investigações, das inúmeras conversas com professores e com a diretora da escola, ela não conseguiu saber o que de fato aconteceu naquele dia. No entanto, no final do ano passado José disse que naquela ocasião, a professora tinha dito que ele não poderia participar de uma determinada atividade porque era uma criança doente. José chorava e dizia que a mãe havia dito na escola que ele era doente. Provavelmente ele se referia às perguntas que a mãe responde no momento da matrícula, mas Carla garante que só mencionou as cirurgias nos pés. Desde este dia, contudo, José não voltou mais à escola até que a mãe o matriculou na escola em que estamos, onde ele frequentou as aulas por um período de quase um ano. Carla disse que também não achava que a escola fosse um lugar seguro, porque seu filho poderia cair, machucar os pés ou apanhar de algum colega. *Ela diz que ele é uma criança frágil e que por isso fez (e ainda faz) acompanhamento com uma psicóloga da rede que o encaminhou para uma avaliação psiquiátrica, cujo resultado foi a prescrição de Haldol e Fluoxetina para aliviar os sintomas da sua ansiedade. Ouvir esta prescrição e suas consequências me fez interromper a fala da mãe. Eu disse a ela o que representava um diagnóstico feito a partir de um recorte que indicava, muitas vezes, uma queixa descontextualizada e que gerava a solução imediata da demanda. Expliquei ainda pra Carla como o desenvolvimento infantil acontece de forma gradual e não linear e como ele é permeado por eventos transitórios que são vivenciados de maneira mais ou menos intensa por cada criança que vivencia histórias distintas e responde por meio de ritmos distintos. Falei para a mãe e para a diretora que*

era importante que ouvíssemos a criança, que nos aproximássemos dela e da família para além do que os laudos diziam. Perguntei se alguém da escola já se aproximara de José e soube que ele e a professora Janaína, a professora de educação especial as vezes conversavam. Falei da família e da escola como espaços de desenvolvimento que se relacionam e perguntei à Carla se José viria até a escola para falar comigo. Ela disse que achava muito difícil, que ele estava muito frágil, que sentia medo e que não viria. A mãe continuava muito exaltada como se ela própria sentisse muito medo que o filho voltasse para a escola e, assim, se expusesse a vários riscos que poderiam prejudica-lo. Mesmo sem ter falado antes com a diretora, resolvi sugerir uma visita à casa da família e perguntei a Carla se eu poderia visitá-los em casa e sugeri que Janaína fosse comigo. Carla reagiu concordando prontamente e disse que o que ela mais queria era ajudar o filho. Então, combinamos a visita para a semana seguinte. A diretora encerrou a reunião, agradecendo a presença da mãe e dizendo que continuaríamos trabalhando para que José voltasse à escola. Quando a mãe saiu, falei com a diretora que a ideia da visita me havia ocorrido durante a conversa. Expliquei que eu havia agido daquela maneira por considerar importante que nós, que a escola conhecesse a criança, ouvisse o que ela tinha a dizer, que não a conhecêssemos só por meio de um laudo médico ou mesmo por meio da fala da mãe. Ressaltei a importância do vínculo com a professora Janaína para que fizéssemos essa visita. A diretora acompanhou meu raciocínio e disse que tinha acordo, falou ainda que estava espantada em função de ela, os professores ou a orientadora pedagógica nunca terem considerado a possibilidade de falar com a criança. E eu disse que a nossa proposta era exatamente que construíssemos modos de ação conjunta, que o olhar pedagógico e psicológico se complementassem no sentido da promoção do desenvolvimento das crianças. Ela então disse que estava disposta para esta construção. A professora Janaína também concordou e acertamos os detalhes para a visita que ela e eu faríamos na semana seguinte, saindo da escola. Cheguei à escola por volta das 11 horas porque havia programado a visita à casa de José com Janaína, a professora de educação especial. Já por volta de meio dia e meia procurei a professora Janaína e juntas fomos até a casa de José. A casa fica em um bairro próximo da escola e quando chegamos Carla já nos esperava, enquanto estacionei o carro ela já apareceu no portão. Janaína e eu combináramos que ela me apresentaria para José e diria a verdade, que sou psicóloga, que vou à escola toda semana e que eu já conhecia as outras crianças da sua sala e por isso queria conhecê-lo também. Nós levamos os livros didáticos e as atividades separadas pela professora Diana para José. Carla abriu o portão e nós entramos atravessando uma garagem ampla de cerâmica até chegar à porta da sala. José estava sentado no sofá e casa parecia recém arrumada. Janaína o cumprimentou e me apresentou. José se levantou e veio imediatamente até mim, eu me abaixei e ele me abraçou e me beijou a bochecha antes de falar com Janaína. Esta sequencia me surpreendeu porque em função da narrativa da mãe eu esperava uma criança embotada e receosa que não conseguisse interagir assim. A mãe disse que ele não queria nos esperar e que pediu para ir para a casa da avó. Em seguida, José também beijou Janaína que entregou as encomendas da professora Diana e se sentou em um dos sofás ao lado de Carla. José se sentou no outro e eu me sentei ao lado dele, enquanto folheava os livros e perguntava quais suas disciplinas preferidas. Ele disse que era matemática e eu abri o livro em uma página com várias equações de subtração e adição, enquanto eu apontava para elas, ele respondia com agilidade que também me surpreendeu. Ele é inteligente e perspicaz. A mãe sugeriu que ele nos chamasse para ver o seu quarto e dizia que ele não precisava ter medo. Essa colocação me chamou a atenção porque provocava a única reação de José que também chamava a atenção, ele caminhava na direção da mãe como se quisesse se esconder atrás dela enquanto olhava rapidamente para ela e para Janaína e eu. O quarto também estava limpo e bem arrumado, com algumas pequenas estantes cheias de brinquedos, um armário e uma escrivaninha com um computador novo. Pedimos para ver o seu caderno e ele trouxe uma mochila nova de onde tirou um caderno encapado e com um desenho do smilinguido pintado por ele, as folhas de dentro estavam em branco. Eu me sentei na cama ao lado dele e sugeri que ele colasse as atividades que levamos nas folhas do caderno e que tentasse resolvê-las, quando Janaína sugeriu que ele poderia levar para a professora Diana ver. Janaína disse também que ele só iria se ele quisesse e que poderia levar a mãe com ele. José

concordou em ir até a escola antes mesmo de ser avisado que poderia levar a mãe e também não solicitou a presença dela. Então eu disse que poderíamos nos encontrar na escola na próxima semana já que eu ia às quartas feiras. Janaína lembrou do passeio que os terceiros anos fariam na próxima semana no zoológico de Americana. Vi os olhos de José brilharem e ele concordou. Antes de irmos embora José ainda nos levou para vermos uma calopsita, o passarinho que ele adora. Ficamos conversando sobre os pássaros e eu disse a ele que conhecia uma pessoa que também adorava calopsitas e que havia construído um viveiro enorme para elas. Então, ele contou que sua avó iria dar mais um casal para ele. Carla disse que ele adora animais e eu disse que a oportunidade do passeio seria então muito boa. Depois disso, nós nos despedimos e voltamos para a escola enquanto eu compartilhava com Janaína a minha impressão de que a mãe antecipava o medo da criança e que todos nós poderíamos fazer a mesma coisa se não ficássemos atentas. Usei o exemplo da fala dela, sugerindo que José fosse com a mãe para a escola sem que ele tivesse dito que queria a presença dela. Janaína concordou e voltou a enfatizar a opinião de Roberta (a outra professora de educação especial) de que Carla tivesse algum tipo de ‘deficiência mental’. Eu disse à Janaína que não parecia ser algo dessa natureza já que ela se articulava com clareza e conseguia desempenhar todas as suas atividades e que me parecia um outro tipo de construção, provavelmente relacionada ao vínculo entre mãe e filho. Combinamos de continuar acompanhando José, aguardando que ele fosse à escola na semana seguinte.

Quando voltei para a entrada, Janaína me aguardava para dizer que José estava na escola. Fiquei feliz ao vê-lo sentado ao lado da mãe nos esperando. Quando me aproximei, ele sorriu e me mostrou o caderno que segurava nas mãos. A tarefa que havíamos levado na sua casa alguns dias atrás estava feita corretamente e com capricho. Sua letra é muito bonita, ele é atencioso e dedicado. Sua mãe já estava com as novas tarefas separadas pela professora Diana nas mãos e eu convidei para ir procurar a professora, mostrar as tarefas que ele havia feito. Ele disse que preferia fazer aquelas primeiro. Eu disse então que estaria na escola no dia seguinte e perguntei se ele queria voltar com todas as tarefas e que poderíamos mostra-las juntos para a professora. Ele sorriu e concordou. Feliz por isso, aproveitei a brecha e o convidei para me acompanhar em uma volta pela escola. Inesperadamente para mim ele topou. Ele se levantou e fomos caminhando lado a lado pelo corredor. Logo que nos afastamos de sua mãe ele me perguntou como estavam as calopsitas que eu mencionara no nosso último encontro. Na hora, percebi que nosso vínculo estava começando a se fortalecer. Conversamos sobre os pássaros até que encontramos com a professora Helena, que havia lhe dado aulas no ano anterior. Ele parou para cumprimentá-la, beijou a professora que o recebeu com carinho, disse que ele estava crescendo e que esperava vê-lo de volta na escola. Logo a professora Elza, de educação física passou do nosso lado e também fez festa ao revê-lo, convidando-o para voltar. José é uma criança doce e esperta e por isso as pessoas se afeiçoam a ele facilmente. Continuamos caminhando e fomos até a quadra. Lá conversamos pela primeira vez sobre a escola. Perguntei se ele gostava da escola e ele disse que sim, que não gostava só do Gustavo que já chutara o seu rosto, porque ele bate em todo mundo. Perguntei se ele gostaria de voltar para a escola e ele me perguntou se não poderia voltar para a sala de um de seus amigos, Luciano do terceiro ano ou Daniel e Murilo do segundo ano, já que ele não terminara o segundo ano ou pelo menos para outro terceiro ano onde estava seu amigo Luciano. Disse que queria ficar com eles. Eu disse que ele sabia fazer as tarefas do terceiro ano mas que a escola também é um lugar para convivermos com nossos amigos e, assim, combinamos que eu falaria com Mabel sobre a possibilidade de remanejamento. Disse que eu poderia conversar com ela sobre isso e que este seria o nosso acordo. Então ele me pediu para ir até o segundo ano para rever seu amigo Daniel. Nos encontramos com Janaína para descobrirmos em qual sala estava o Daniel. Juntos, fomos até o 2º D, pedimos licença à professora e chamamos Daniel. Ele saiu da sala, os garotos se cumprimentaram e foi possível ver o brilho nos olhos de José. Daniel parecia tímido, mas disse que se lembrava de José. Perguntamos se Daniel tinha alguma coisa para dizer para José sobre como estavam

as coisas na escola. Daniel então disse que estava tudo legal, que ele gostava de fazer as lições e principalmente da educação física. Logo, José acrescentou: ‘você se esqueceu da educação artística’. Os garotos riram e perguntamos a Daniel se ele gostaria que José voltasse. Ele disse que sim, ‘que valia a pena’. Então, os meninos se despediram e voltamos até a entrada onde a mãe de José o esperava. Reafirmamos o compromisso de nos vermos no dia seguinte e Janaína brincou: ‘não deixe sua mãe vir sozinha heim, venha com ela’. José sorriu e disse que quem não ficava sozinha era ela, que ela não permitia nem que ele fosse da casa da tia até a casa da avó e ‘olha que não precisa nem atravessar a rua heim..’ Aproveitei pra dizer que logo ela iria começar a deixar, que todos nós precisamos fazer algumas coisas sozinhos. Nos despedimos firmando nosso reencontro para os dia seguinte às 11:30.

A reunião começaria as 12:20 e eu havia marcado com José e sua mãe as 11:30. No dia anterior combinamos que ele levaria o caderno com as tarefas feitas e que nós o entregaríamos juntos para a professora Diana. Assim que entrei pela porta vi que eles já me esperavam. Eles me abraçaram e Carla logo contou que ele já havia perguntado quando eles iriam até a escola várias vezes. Então, convidei José para se sentar ao meu lado e pedi que ele me mostrasse o caderno. Ele abriu e mostrou as tarefas resolvidas. O caderno estava caprichado e me chamou a atenção várias operações de matemática que ele fizera corretamente. *Elogiei sua dedicação e sugeri que fossemos procurar a professora Janaína para então nos encontrarmos com Diana.* Andamos pelos corredores, refeitório e pátio da escola. Ele parecia tranquilo e andava com desenvoltura enquanto conversávamos sobre o que ele havia feito pela manhã. *Quando passamos na porta da sua sala, sugeri que chamássemos Diana e ele pediu pra esperar um pouco. Então continuamos andando até encontrar Janaína. Ai eu disse: ‘Pronto, agora vamos os três até a sala!’.* Notei que ele titubeou mas concordou. Quando nos aproximamos da sala ele diminuiu a velocidade do passo e ficou logo atrás de mim. Diana veio até a porta e o cumprimentou. Ela foi receptiva, mas parecia um pouco cansada daquela situação, assim como as meninas da secretaria, Janaína e Maria. Ele entregou o caderno para Diana que disse que ficaria com o caderno para corrigir as tarefas e o devolveria na semana seguinte. José não concordou e disse que levaria o caderno para fazer o restante das tarefas e que traria na semana seguinte. Achei melhor não insistirmos e então, me abaixei e disse a ele que faríamos um novo acordo: devolveríamos o caderno mas ele o traria novamente no início da semana e deixaria o caderno com a professora. Ele concordou. Expliquei à mãe que tínhamos um novo acordo e que deveríamos nos encontrar na semana seguinte. Pedi que ela não insistisse e me despedi dos dois.

Quando voltava para o pátio, encontrei Carla, mãe de José à minha espera. Ela explicou que não havia trazido José porque ela acabava de voltar de seus exames admissionais porque finalmente havia conseguido um emprego no supermercado. Ela parecia feliz e menos agitada com o novo emprego. *Perguntei como estava José e ela disse que ele havia feito as tarefas e que estava com dificuldade em poucas delas. Eu apontei que é importante que José perceba a importância da escola exatamente neste sentido, como a possibilidade de aprender o que ele ainda não sabe. Falei com a mãe sobre a possibilidade de transferirmos José para o outro terceiro ano para que ele ficasse com seu amigo Luciano. A diretora havia concordado com este encaminhamento e pedi à Carla que todas nós, ela, Janaína, Maria e eu falássemos a mesma língua com José.* Ela concordou e se despediu prometendo trazê-lo na quarta feira seguinte. Falei ainda com a Alice, a professora do outro terceiro ano em que o amigo de José está matriculado sobre a possibilidade de volta de José para a escola na sua sala para ficar ao lado do amigo Luciano. Alice me apresentou Luciano, uma criança alegre, doce e esperta. Perguntei se ele se lembrava de José e ele disse que sim, disse que o convidaria para voltar à escola porque ele estava faltando muito e pedia ajuda dele. Ele sorriu e disse que eu podia contar com ele.

Fomos à escola para recomeçar nossas atividades para aquele ano. No ano anterior não havíamos conseguido que José frequentasse a escola em nenhuma sala. Então, cheguei à escola para uma conversa com a diretora e a OP para decidirmos como agiríamos naquele ano. *Avaliamos que a história de vida desta família sugere a existência de uma super proteção da criança por parte da mãe. Ao longo do último ano observamos uma criança saudável e inteligente que não consegue frequentar a escola. A história que já conhecemos sobre a cirurgia feita por José logo no seu primeiro ano de vida para corrigir o pezinho torto parece ser o motivo desta super proteção. Uma mãe ouve do médico que opera o seu único filho recém nascido que seu cuidado deve ser constante porque qualquer queda ou lesão antes que a criança completasse 18 anos justificaria outra cirurgia. Sabemos do percurso de José, do seu afastamento da escola no último ano da educação infantil e das dificuldades desde o início do ensino fundamental. Na EMEF, o segundo ano foi cursado com a presença da mãe na escola que ficava na secretaria ou na biblioteca enquanto o filho ficava na sala. Todos na escola conhecem 'aquela mãe' que ao menor ruído (que acontece a todo momento dentro de uma escola) corria desesperada imaginando que algo tivesse acontecido com seu filho. A mãe garante a vaga do filho com uma série de atestados médicos redigidos por um psiquiatra que afasta a criança da escola por 50 dias consecutivos. Era urgente a necessidade de entender porque um psiquiatra e uma psicóloga mantêm uma criança aparentemente saudável longe da escola. Eu disse que era importante que entrássemos em contato com estes profissionais. Acordamos que eu ligaria para a psicóloga e a OP ligaria para o psiquiatra. Eu disse que era importante que a escola assumisse casos como estes e que a educação fosse, de fato, encarada como processo de desenvolvimento. Assim, construímos a noção de que este (como tantos outros) era um 'caso da escola'. A OP disse que passaria a fazer as ligações para o centro de saúde, inclusive nos momentos em que eu não estava na escola. Conversamos sobre o conteúdo desta conversa e combinamos seu propósito. Consideramos que o médico deveria ser comunicado de como percebíamos a criança na escola e deveríamos abrir a possibilidade de uma conversa que revelasse como ele via a criança.*

Hoje soube que a OP conseguiu ser recebida pelo médico psiquiatra cedendo, finalmente, à resistência imposta nas várias tentativas ao telefone. *A OP contou que o médico estava desconfiado e só se tranquilizou quando ela explicou qual era nossa concepção de desenvolvimento infantil e qual o impacto destas diferentes visões para o dia-a-dia da criança na escola, problematizando a necessidade de que haja diálogo entre os serviços de saúde e a escola. O psiquiatra disse que realmente medicou a criança porque identificou um quadro de ansiedade a partir da descrição da mãe que teria dito que o filho não suporta entrar na escola, que grita e chora e perde a cor e não se contém. O médico ficou surpreso quando a OP lhe disse que ele tem ido à escola uma vez por semana e que nunca chorou ou gritou. Ele disse ainda que José tem uma disfunção na tireoide e que precisa fazer um exame de sangue que, segundo a mãe ele também não consegue porque grita e chora muito. Nádia respondeu a ele dizendo que era urgente que ele considerasse o que acontecia na escola e que os necessários tratamentos de saúde não servissem ao receio da mãe em deixar a criança frequentar a escola. O médico concorda em acompanhar o comportamento da mãe. Eu e Nádia (OP) consideramos que a conversa com o médico realmente serviu a um grande propósito: evidenciar a contradição e revelar como as diferentes visões e os diferentes discursos sobre e para a criança construíram uma situação complexa que o tem afastado da escola. Digo que quando está comigo às quartas feiras, José nunca gritou ou chorou, permanece comigo na sala de leitura ou na sala de informática e juntos fazemos tarefas recomendadas pelos professores, lemos, conversamos ou passeamos pelo pátio. Ele já me disse que sente saudade da escola e que gosta das suas últimas professoras, sempre que as vê no pátio ele conversa ou as abraça. Nessas oportunidades José ainda reclama que a mãe não o deixa correr, andar de bicicleta ou sair na rua porque ela sempre diz que alguma coisa pode acontecer. E, quando voltamos para o hall de entrada e nos encontramos com a mãe, ela parece nervosa, sempre me pergunta se estou percebendo o quão pálido ele está, sem nenhum sangue na boca, parece que*

ele vai desmaiar, precisa beber um pouco de água. José, então, logo fica desconsertado, como se estivesse na dúvida quanto à sua aparência, se está ou não está passando mal. Sugiro que entremos também em contato com a psicóloga e resolvo então ligar para ela imediatamente. Ela me atendeu e eu me apresentei e conversamos ao longo de duas horas. *Pontuei para ela o conteúdo da nossa intervenção na escola. Contei do nosso contato com o psiquiatra e das contradições evidenciadas sobre o discurso da mãe e o comportamento da criança na escola. Ela pareceu espantada e eu falei da importância de que isso fosse esclarecido. Disse que na nossa visão, na visão da escola, os atestados assinados pelo psiquiatra mantinham uma condição que prejudicava a criança. Perguntei a ela sobre a possibilidade de ela conversar com o psiquiatra e pedir que ele suspendesse os atestados. Ela concordou e disse que assim faria.* Eu agradei e me coloquei à disposição para o que fosse preciso.

Fizemos mais uma reunião de equipe e debatemos todas o resultado de todas as ações que tomamos com relação à José, salientando a importância do vínculo que eu já construí com a mãe e com a criança, assim como a confiança depositada tanto em mim quanto na OP, isso porque todas as condutas que tomamos, inclusive o contato com a psicóloga e o psiquiatra foram informadas para a mãe da criança. A mãe só não soube da nossa suspeita com relação aos atestados porque acreditamos que ela contribuía para esta situação. *Então, juntas, a diretora, a OP e eu, fizemos a seguinte avaliação: o sofrimento inicial da mãe parece ter sido transposto para a necessidade de um cuidado intenso e exagerado que acabou gerando uma super proteção; José está inseguro diante das suas possibilidades que se destacam para ele, a escola e a noção construída pela mãe de que a escola é um lugar perigoso. O nosso trabalho enquanto equipe de Psicologia exerceu ações simultâneas e complementares: fortalecer a escola, a equipe gestora e pedagógica sobre a importância do papel que desempenham ao longo do desenvolvimento das crianças e sobre a importância de que se dediquem no sentido de conhecer as crianças e suas famílias; nos aproximar da família que estava arredia porque sentia-se sozinha e nos aproximar de José que inseguro e assustado não encontrava referências que o ajudassem a seguir seu percurso.* Ao final desta reunião a OP sugere o seguinte encaminhamento: manter o contato com os profissionais do posto de saúde e que na escola começaríamos agora um trabalho de intervenção conjunta: eu acompanharia a mãe e o filho e ela acompanharia a professora, D^a Zilda, que está na atual classe de José, o 4^o ano A. Entendemos que é preciso que ela saiba e acompanhe nosso trabalho com esta família. Quanto a mim é preciso dizer que é incrível viver e acompanhar esta história, ao longo de um ano, avanços e retrocessos significam o caminho que temos percorrido dentro da escola.

Hoje, ao recebermos a família, foi uma surpresa notar a presença do pai de José. Sempre considerei que a presença dele faria diferença para nos ajudar a entender a dinâmica desta família, mas nunca conseguimos agendar em função do seu trabalho. Hoje soubemos que este mês ele está de férias e que poderá acompanhar nossos trabalhos. *Então, a OP e eu nos apresentamos e o convidamos para entrar na sala para explicarmos a proposta do projeto na escola e a intervenção que temos construído com José. Na sala, depois de nos ouvir falar sobre nossas ações, o pai falou que se sente desanimado e cansado, disse que tem certeza absoluta que esta questão do filho foi completamente criada pela mãe. Segundo suas palavras a mãe não deixa o filho se desenvolver, ela o cerceia, não o deixa brincar, sair com outras crianças e o faz acreditar que a escola é um lugar perigoso. Ele falou ainda que o filho sempre dormiu na cama deles, o que fez com que o pai deixasse de dormir na sua própria cama e dormisse na cama do filho. Explicou que o filho tem mesmo uma alteração na tireoide e uma alergia a picada de mosquitos que o deixa sempre com as pernas e pés inchados por causa das picadas, mas que para além disse ele é uma criança completamente saudável. Disse que o filho se comporta de maneiras muito diferentes na presença dele e na presença da mãe e que acha que o filho vive um conflito entre o conforto da proteção da mãe e a vontade de vir para a escola. Quando perguntei se ele já tentara falar com a esposa sobre isso e ele respondeu afirmando que fizera várias tentativas, mas ela nunca se convencia e que, por causa disso, o casamento deles*

estava acabado, eles só moravam juntos, mas não se relacionavam. Eu disse a ele que nosso trabalho visava exatamente fortalecer a criança e esclarecer a mãe, além de medidas junto aos profissionais que o acompanhavam no centro de saúde. Pedi a ele que, apesar das dificuldades, também contribuísse com este fortalecimento em casa e que viesse até a escola outras vezes. Agradecemos e nos despedimos, pedindo-o que ele aguardasse um pouco para que eu pudesse falar com José.

Depois disso ainda conversei com José, uma conversa frutífera, José falou sobre o quanto tem gostado do kung fu em que está matriculado e contou que vai pescar com o pai no domingo, salientando o quanto é bom quando o pai está em casa. Eu havia levado o livro 'Chapeuzinho Amarelo', pensando que pudéssemos ler e conversar juntos e o convidei a ler, ele leu interessado e rapidamente. *Com a história refletimos sobre nossos medos e a possibilidade de reconstruí-los. Fizemos então o exercício sugerido pelo livro de reescrever palavras e conferir um novo sentido a elas, assim, por um tempo reescrevemos as palavras do contexto das nossas conversas, como escola, professora, família, etc. Ao final do exercício propus a José um desafio-tentativa: disse que vínhamos conversando há algum tempo sobre a escola, sobre sua saudade, do que ele tinha medo, do que gostava e não gostava e que agora eu propunha que na próxima quarta ele viesse para a escola e que juntos nós assistíssemos a aula da professora Zilda. Meio desconfiado, José desconversou dizendo que não sabia se seria uma boa. Então, eu propus que nós ficássemos na sala por meio período da aula, ele chegaria às 10 e nós ficaríamos até meio dia, juntos, dentro da sala. Expliquei que seria um teste para que ele tivesse como dizer o que sentiria estando na sala e que ele poderia vir com um chapéu amarelo. Ele riu muito com o meu comentário e começou a listar as cores dos bonés que tinha em casa, afirmando que separaria o amarelo para vir na próxima quarta. Ainda meio desconfiado ele topou e nós combinamos de falar com seus pais na saída e assim o fizemos.*

Cheguei à escola cheia de esperanças, motivada pelo o que deveria ser 'o dia do desafio'. Havia combinado com José que assistiríamos meio período de aula juntos. *Mas, logo que cheguei, ainda no pátio, Iara, a vice-diretora, me recebeu com um papel nas mãos: ela acabara de anotar o recado de Carla que ligara dizendo que José estava com uma febre forte e que ela conseguira um encaixe no posto pra ele justamente às 10 horas. Enquanto sentia minha frustração aumentar, ouvia os comentários da professora de Educação Especial que apareceu do nosso lado falando: 'eu não disse, essa mãe é um problema, agora essa febre seletiva.'* De fato tudo isso é muito estranho e me incomoda a sensação de não conseguir saber até que ponto a mãe impede a criança de vir à escola e até que ponto José já realmente acredita que não pode ou não consegue ir. *A ausência de José é incoerente com sua concordância manifestada na semana anterior. Ao que parece, quando a mãe soube que a criança havia concordado em entrar na sala de aula, ela não deixou que ele fosse. Ponderei, mais uma vez, que o recurso dos atestados suporta sua atitude.*

De todo modo, pensando sobre os avanços que conseguimos, conversei com a diretora e a orientadora pedagógica sobre a possibilidade de conseguirmos junto às supervisoras no NAED uma autorização para que José frequente uma sala de aula mesmo estando matriculada em outra. Insisto com elas que essa minha ideia esta baseada na compreensão de que os vínculos que ele com os colegas de um ano anterior ao que ele está oficialmente matriculado somado ao desejo que ele expressa de frequentar a escola seriam importantes para que ele ressignificasse sua presença na escola. Elas parecem pensativas, mas concordam em falar com a supervisora.

Hoje, depois de duas semanas de ausência, finalmente, José veio acompanhado da mãe. Percebi que Carla estava menos entristecida e depois de nos cumprimentarmos eu fui para o laboratório de informática com José. *Em função de que as ausências, possivelmente, aconteceram por causa do acordo para entrarmos na sala de aula, para este dia havia planejado uma outra atividade, que me reaproximasse da criança e avaliasse nossas possibilidades. Levei um caderno que havia montado com a intenção de construir um álbum de fotografias junto com ele. Imaginei que pudéssemos usar a fotografia como uma atividade que revelasse o seu olhar sobre a escola e, assim, ele pudesse rever seu próprio olhar. Ainda na sala, apresentei para ele o caderno,*

mostrando os detalhes da capa que eu havia montado com recortes e colagens. Disse que o caderno era dele e expliquei que eu gostaria que juntos nós construíssemos um álbum de fotografias. Timidamente ele concordou e o ensinei como usar a máquina. Por causa da greve a escola estava vazia e então decidi convidá-lo para passearmos pela escola. Ele topou e juntos saímos da sala. Enquanto caminhávamos explorei o que ele sabia sobre fotografia. Ele disse que gostava mas que a máquina que eles tinham em casa não funcionava. Falei que a foto revela o olhar que temos sobre as coisas e também que podemos escolher o que fotografar de acordo com nossas intenções. Disse que aquele seria o álbum dele e que, portanto, o olhar também era dele. Propus que ele andasse pelo espaço e fotografasse o que gostasse ou o que não gostasse. Quando chegamos no pátio, José apontou o lugar onde costumava brincar com seus amigos como um lugar de que ele gostava na escola e o fotografou. Passamos pelo refeitório que estava trancado por causa dos horários reduzidos de refeições na greve e José disse que não gostava de lá 'porque é pequeno e as vezes as crianças brigam'. Entreguei a máquina e José também fotografou o refeitório. Continuamos caminhando e José disse que poderíamos procurar a sala em que ele estudou durante o segundo ano. Foi neste momento que percebi que minha ideia pudesse estar dando certo porque ele sempre fala do segundo ano como um período feliz para ele na escola. Paramos em frente à sala que ele identificou como sua e entramos na sala vazia. Perguntei onde ele costumava se sentar e ele foi andando até fundo da sala, as carteiras estavam organizadas em duplas como na época dele e ele se sentou na sua cadeira me contando o nome do colega que se sentava ao lado dele e sobre o que eles conversavam ou brincavam durante as aulas. Aproveitei para fotografá-lo na cadeira e registrar mais este momento da nossa exploração. Perguntei sobre o que ele mais gostava de fazer na sala e ele mencionou as contas de matemática. Então, o convidei para ir até a lousa e coloquei algumas operações pedindo que ele resolvesse. José é muito rápido e inteligente. Ainda brincamos de forca e lemos um dos contos de um livro de português que estava em uma pilha de livros no fundo da sala. José desempenha todas estas atividades muito bem. Quando saímos da sala, caminhando pelo corredor, Jose me fez a seguinte pergunta: ' Só tem um quarto ano de manhã?' Observei que estávamos bem em frente à sala do 4º ano A, o seu quarto ano e notei que isso provavelmente disparara sua pergunta. Respondi que sim, que aquele era o único 4º ano de manhã e que aquele era o quarto ano dele. José é uma criança perspicaz e atenta aos detalhes. Sinto que ele gosta da escola, que está curioso para saber como é o 4º ano e que sente falta dos amigos. Mas é como se alguma coisa o travasse, como se houvesse um certo receio quanto à sua capacidade. E, em momentos como este, a curiosidade e a vontade quase ultrapassam este medo. Nestes momentos em que o limite fica evidente é impossível não pensar na mãe e em todos os momentos em que já os vi juntos e que muito repentinamente ela diz que ele está passando mal, que está branco e que vai vomitar. Também me lembro da fala do pai, enfatizando para mim que o problema é a mãe que sente um medo exacerbado de perder o filho, um medo que foi construído desde que ele nasceu com o pezinho torto e teve que fazer uma cirurgia. Aproveitando a deixa dada por ele disse que iria entrar na sala e chamar a professora para ele conhecer. Em silêncio ele não me disse nem que sim e nem que não e ficou parado ao lado da porta. Para mim, isto foi um sinal positivo porque das outras vezes ele negou e saiu andando. Entrei na sala e, pedindo licença, me agachei ao lado da professora. Expliquei pra ela rapidamente porque já havíamos conversado sobre a possibilidade de que este momento acontecesse. Ela estava conversando com uma outra criança e, por isso, demorou um pouco a me acompanhar até a porta. Mas chegando lá foi muito afetiva e abraçou José dizendo que já o conhecia e que ele deveria voltar para a sala para junto dos seus colegas e apontou para dentro da sala perguntando se ele conhecia alguém. José, não sem o receio habitual nos olhos, disse que sim e apontou para Ian e Paulo. Muitas destas crianças me conhecem do ano passado e me chamam pelo nome, inclusive Paulo. Então fiz um sinal com a mão para que viessem até a porta e perguntei se eles se lembravam do José. Eles disseram que sim e Ian até brincou com ele dizendo que ele só aparecia no dia do passeio. As crianças o convidaram para entrar mas ele não quis. Aproveitei para registrar este momento também. A aula precisava continuar e a professora pediu que as crianças se despedissem. Voltamos caminhando juntos em direção ao hall de entrada e brinquei com José que a professora parecia

uma vovó de tão bonitinha. Disse isso porque D^a Zilda tem mais de 60 anos e realmente parece uma vovó. Logo nos encontramos com sua mãe. Mais uma vez fiquei feliz com o desfecho: *José se inclinou até o pescoço da mãe que estava sentada e com um largo sorriso nos lábios disse que havia conhecido a professora.* Eu também sorri e perguntei a ele com quem nós achávamos que ela parecia. Ele gargalhou e disse: ‘uma vovó, mãe ela é do meu tamanho’. Carla também sorriu muito espontaneamente, como se aquela situação a tivesse surpreendido e um pouco do gelo habitual tivesse se rompido. Reafirmei para os dois que os esperaria na próxima quarta e deixei que José levasse o caderno para fazer uma moldura para as fotos.

Na semana seguinte levei as fotos reveladas e continuamos construindo o álbum de fotos. Ele colava as fotos e escrevia sobre cada uma delas, também pintava, coloria e desenhava molduras. *Enquanto conversávamos, retomei o combinado de que na semana seguinte entraríamos na sala da aula da professora Zilda. Lancei a sugestão e observei que José concordou imediatamente.* Sinto que ele sente vontade de voltar para a escola e como se alguma peça estivesse fora do lugar. *Então, pedi que ele escrevesse no diário o que estávamos combinando e ele escreveu que na próxima quarta viria para a escola às 10 horas e então, entraríamos juntos na sala para que ele avaliasse como se sentiria.* Depois disso mostramos o diário para a mãe e confirmamos nosso encontro para a semana seguinte.

José veio para a escola e entramos juntos na sala de aula do 4º ano. Ficamos por alguns minutos e José parecia encabulado com o movimento e a dinâmica da sala. Logo, ele me pediu para sair e deixamos a sala conscientes de que aquele era um avanço significativo. Logo que saímos conversamos um pouco e José me perguntou se não poderia frequentar aulas no terceiro ano porque seus amigos mais próximos estavam lá. Respondi que ainda não sabia mas que buscaria essa resposta logo. Fui com José até a saída da escola e me despedi dele. Logo depois, mais uma vez falei com a orientadora sobre a decisão de José frequentar o terceiro ano. Me surpreendi com a resposta dela ao saber que elas já haviam falado com a supervisora e que ela havia concordado com a decisão quando soube dos nossos motivos sobre a importância dos vínculos e sobre a primazia de frequentar a escola a despeito da série. Esta nossa explicação, inclusive correspondia à ideia e objetivo dos ciclos na organização escolar. Além disso, mais uma vez, decidi ligar para a psicóloga que o acompanha no centro de saúde. Perguntei se ela havia falado com o psiquiatra e ela disse que sim, mas que ele ainda estava resistente. Então, perguntei a ela como ela avaliava a história do José. De modo geral, ela falou sobre questões comuns à nossa avaliação, destacando a relação simbiótica com a mãe, a dificuldade de falar com o pai, o medo aparente da mãe, a facilidade de José para resolver operações de matemática e ler textos. Ela disse que eles atuam com um diagnóstico de fobia social e que o médico o medica com sertralina. Ela manifestou acordo com a medicação e disse que é a intervenção correta nos casos de fobia social. Problematizei então a questão do remédio, questionando o diagnóstico de fobia social, evidenciando o comportamento dele na escola, os encontros com colegas e professores. *Ainda perguntei qual efeito ela creditava à medicação se ela mesma descreveu elementos de uma situação relacional familiar que mantinham a criança afastada da escola e argumentei mais uma vez que segundo nossa percepção os atestados assinados pelo médico para 50 dias consecutivos tem funcionado como ferramenta para que a mãe evite que o filho frequente a escola.* Ela reiterou que a medicação é o protocolo de tratamento, mas concordou sobre os atestados. Então, pedi a ela que conversasse com o médico mais uma vez a este respeito. Ela concordou, eu agradei e nós nos despedimos. Depois, procurei a diretora e a vice mais uma vez para falar sobre o conteúdo da conversa com a psicóloga. *A diretora disse que caso o médico suspendesse mesmo os atestados ela achava que deveríamos acionar imediatamente o CT. Eu me opus, explicando que esta atitude poderia nos afastar drasticamente da família, especialmente da criança e sugeri que agíssemos com cautela, preparando-nos para lidar com a mãe caso os atestados fossem mesmo suspensos. Enfatizei que já estávamos no fim do ano, o período das férias escolares logo começaria e que deveríamos aguardar o reinício do ano letivo para novas considerações.* Ao mesmo tempo que o período de férias me preocupava, eu estava confiante de que nossas ações conjuntas surtiriam efeitos para o ano seguinte, como uma semente plantada pronta para germinar.

Hoje voltei à escola para o reinício das atividades deste ano. A reunião estava marcada com a OP mas, quando cheguei no horário marcado fui apresentada para a nova diretora, na verdade vice-diretora que assumiu a escola até a chegada da diretora. Elas me convidaram para participar de uma conversa que fariam com uma mãe que as aguardava e, depois desta conversa *eu soube do inesperado surpreendente: Nádia me contou que José tinha voltado para a escola e estava frequentando as aulas normalmente. Ela acentuou que tudo o que fizemos em parceria, os acordos com a mãe, a intervenção com os professores, a 'segurada' junto ao CT por entendermos que aquela questão também era do âmbito da escola e as ações junto ao psiquiatra e à psicóloga do centro de saúde haviam culminado no retorno da criança. Nádia disse que na primeira semana de aula, Carla veio à escola e pediu para conversar com ela e a diretora. Carla disse que o médico e a psicóloga do centro de saúde haviam conversado com ela sobre os benefícios da escola, sobre seu papel de socialização e que, por isso, acreditavam que poderiam suspender os atestados. Nádia reforçou esta posição e disse que continuaríamos acompanhando José e a família toda na escola. Nádia me disse ainda que ele está frequentando o quarto ano junto com a prima Sara como havíamos combinado, apesar de estar matriculado no quinto ano. A OP enfatizou que aquele era um procedimento de fato coletivo, que a supervisora Daniela no NAED acompanhava as decisões que tomávamos e nosso planejamento de inseri-lo no quarto ano junto com a prima baseadas na ideia de que o vínculo poderia fortalecê-lo e diluir as resistências da mãe. A professora do quinto ano em cuja sala ele está matriculado oficialmente também sabe da situação e acompanha a sua evolução no quarto ano, enquanto todos avaliamos a possibilidade e a oportunidade de o acompanharmos até o quinto ano. Fiquei muito feliz com esta notícia. É o coroamento de dois anos de trabalho em que compartilhamos os princípios do VA, refletimos sobre a inserção do psicólogo na escola, buscamos construir esta inserção e refletir sobre a sua relação com os atores do cenário escolar.*

Ato 2: 'O que se perde enquanto os olhos piscam'

A professora de educação especial me chamou para conversar sobre um bilhete que ela recebera escrito pela professora do Ítalo, uma criança de 7 anos que, segundo a professora, estava hostilizando e batendo nos colegas naquela semana. Perguntei à Janaína sobre a relação que ligava crianças supostamente agressivas ao trabalho da professora de educação especial. Ela disse que reconhecia o movimento de que as 'crianças-problemas' fossem 'empurradas' para a educação especial. Argumentei que este movimento descaracterizava o trabalho do educador especial, além de contribuir para desqualificar o processo educativo como um todo. Janaína concordou e perguntou se eu podia ajudá-la a romper com este movimento aproximando-nos da criança, da professora e da família. Eu disse que poderíamos fazer isso, que eu tinha um espaço com aquela professora, conhecia sua turma, a dinâmica da sua sala e o próprio Ítalo. Então, sugeri que fossemos juntas falar com a professora. Clarissa nos recebeu e eu expliquei porque estávamos ali. Ouvindo-a falar sobre Ítalo e o seu comportamento 'inadequado', sugeri que ampliássemos o olhar para além do que aparecia como um comportamento aparente. Perguntei se o que ela observava era uma mudança recente e quais informações tínhamos sobre a vida da criança. A professora disse que de fato não sabia e que as demandas do dia-a-dia a faziam pensar sobre o quanto esse comportamento prejudicava as outras crianças. Perguntei então: o que prejudicaria Ítalo? Como todos se prejudicariam? Enquanto a professora me olhava, sugeri que conversássemos com Ítalo, pedi que ela me autorizasse a conversar com ele fora da sala e disse que, depois, poderíamos pensar em outras ações. A professora ficou pensativa, mas concordou e disse que eu podia fazer aquilo já naquele momento.

Cumprimentando as crianças, entrei na sala e me aproximei de Ítalo. Ele sorriu com a minha presença e abaixando-me para olhar nos olhos dele o convidei para sair da sala para conversar comigo. Ele concordou e fomos juntos até a biblioteca. Ele estava com ar cansado, parecia estar com sono, suas roupas estavam muito sujas, a calça estava rasgada e percebi que ele não tomava banho há alguns dias. *No sentamos em uma mesa no fundo da biblioteca e ele se deitou sobre os braços apoiados na mesa.* Passei a mão nos seus cabelos, perguntei se ele estava com sono e ele disse que não. Eu perguntei se ele se lembrava de mim, disse que estava sempre na escola, que era amiga da estagiária que estava na sala dele toda semana e que nós poderíamos conversar a vontade, que eu gostaria de conhecê-lo melhor. Sugeri um desenho e ele concordou começando a desenhar e a falar sobre sua família. Ele disse que mora com a mãe (Edna) e o irmão Rafael, do quarto ano C. *Ele disse que dorme com o irmão em um único sofá na sala e que eles dividem a mesma coberta. Contou também que vai embora com a perua e que come bolacha com manteiga e cereais assim que chega em casa. Disse que fica sozinho a tarde toda, porque o irmão vai para a escola e a mãe está trabalhando. Quando ela chega a noite, eles comem caldinho de feijão.* Ele escreveu seu próprio nome e o nome do irmão. *Eu perguntei o que ele estava sentindo e ele disse que estava triste porque os colegas da sala o xingavam e diziam palavrões e que por isso ele batia neles. Perguntei se haveria outra forma para resolver e ele disse que poderia chamar a professora. Eu concordei e perguntei o que acontecia quando ele batia em alguém e ele disse que sempre levava bronca.* Falei pra ele que nós voltaríamos a conversar e que ele poderia me falar sobre o que quisesse. Eu o acompanhei de volta à sala, mas fiquei muito preocupada com sua apatia. Procurei Janaína para falar sobre isso e combinamos que no TD do dia seguinte, acertaríamos com Clarissa para chamarmos a mãe, para que ela nos conhecesse e se aproximasse da escola.

No TD do seguinte, Janaína e eu falamos com a professora Clarissa sobre Ítalo. Contei a ela sobre minhas impressões da conversa com a criança, sobre sua aparência e sobre suas dificuldades em lidar com os colegas na sala de aula. Ela disse que estava mesmo preocupada com a possibilidade de que ele estivesse sofrendo negligência e também como fato de que ele estava batendo nos outros colegas na sala de aula. *A professora falou que ela não poderia permitir que o sofrimento de uma criança fizesse as outras sofrerem. Perguntei então à professora se agindo assim nós não estaríamos nos baseando em nossas suposições? O que significa o sofrimento de uma criança? O que pensa uma mãe que é chamada à escola para resolver a agressividade do filho? Eu falei que assim como não sabíamos o que acontecia na casa das crianças, as famílias também estavam distantes da escola e que poderíamos decidir incluí-las, convidá-las para uma conversa sobre a criança. Enfatizei que em muitos casos nós poderíamos, de dentro da escola, buscar e conhecer elementos que esclareçam nossas suposições antes que o caminho seja imediata e exclusivamente o encaminhamento ao CT ou a o Centro de Saúde ou a denúncia. Sugeri que ela convidasse a mãe e disse que estaríamos a disposição para participar da conversa. A professora disse que já havia pensado dessa forma, mas que as urgências da sala de aula acabam impondo a necessidade de que as questões sejam resolvidas com a mesma urgência. Falamos então sobre as condições que a Escola não oferece e o que sistema não oferece, e a professora disse que apesar de tudo o mínimo respiro e colaboração podiam culminar em ações diferentes e, possivelmente, em resultados diferentes.* Assim, ela disse que gostaria que participássemos com ela da conversa e escreveu o bilhete convidando a mãe para a semana seguinte.

Logo que entrei no hall, a professora Clarissa me cumprimentou e disse que a mãe do Ítalo estava à minha espera. Junto com a estagiária que acompanha esta turma, fomos para a sala de aula. Às quartas feiras, no primeiro horário, as crianças estão na aula de educação física, então, ficamos a vontade na sala de aula, Clarissa, Edna (a mãe de Ítalo), a estagiária e eu. Clarissa nos apresentou e deixou que eu explicasse o motivo daquela reunião. A professora havia escrito o bilhete na semana anterior, convidando-a para uma conversa conjunta com a equipe de Psicologia. Edna se sentou à minha frente. Estava muito

bem vestida, a roupa estava limpa e bem passada. É bem articulada, fala bem e tem uma postura firme, mas agradável. Eu me apresentei e falei da equipe de psicologia na escola, expliquei o que era o Vôo da Águia e quais eram os nossos objetivos. *Esclareci a importância do contato com as famílias e disse que convidávamos as famílias para conhecê-las melhor e para estruturarmos parcerias importantes para o desenvolvimento das crianças.* Disse, que, estávamos observando uma diferença no comportamento de Ítalo, sua sonolência e irritação nos preocupavam e também influenciavam no seu desempenho nas atividades propostas. A mãe disse que o filho era muito sensível, mas que estava muito agressivo e que ela já havia dito para ele que não estava satisfeita com seu comportamento. *Clarissa, nesse momento, pontuou que ela sempre tivera uma outra visão da criança. Disse que ao longo de seu convívio, Ítalo era uma criança doce e inteligente, mas que, ultimamente, estava demonstrando muito cansaço, irritação e que isso era sinal de algo não ia bem. A mãe pareceu um tanto surpresa e disse que sim, seu filho era doce.* Perguntei da rotina, da alimentação, sono e os horários. Ela explicou que traz o filho para a escola logo cedo. No fim da manhã, ele vai de perua para o Progen, onde almoça e passa a tarde toda. O Progen propõe uma série de atividades, de jogos e brincadeiras. Às seis, ele volta com a perua para casa onde fica sozinho com o irmão até por volta das 19:30 quando a mãe chega e, segundo ela, eles jantam e dormem. Argumentei com a mãe que a rotina parecia um tanto cansativa e que Ítalo ainda era pequeno, havia a possibilidade de não estar se adaptando com esta quantidade de atividades, sem descanso. Edna disse que acaba de financiar um apartamento e que por isso a situação financeira está apertada. Ela vendeu o carro que tinha e trabalha o dia todo, até aos sábados. Clarissa disse que Ítalo já dissera que espera a mãe e o irmão dormirem e liga a TV para ver desenhos. Edna disse que havia esta possibilidade apesar de eles dormirem no mesmo quarto. Clarissa questionou sobre as roupas que tem estado sujas. Edna disse que ele só tem duas trocas sendo que uma havia rasgado esta semana, inclusive. Assim, se ela lavasse a roupa quando chegasse ao final do dia, ela não estaria seca no dia seguinte. Clarissa disse que entendia as dificuldades diárias, mas enfatizou a importância de que a família preservasse um espaço de convivência, conversa e cuidado. A fala da mãe e sua postura afastava, pelo menos aparentemente, a possibilidade de negligência como abandono. Mas explicitava a conjuntura de trabalho da mãe, a condição econômica da família e o sofrimento dos filhos. Ela falou ainda que Ítalo sentia muita falta do pai, de quem ela já estava separada há 4 anos. Segundo ela, ele fica longos períodos sem visitar os filhos e aparece repentinamente. Clarissa comentou que nesta semana Ítalo estivera muito melhor e perguntou se havia algo diferente. Edna disse que o pai havia ido visitá-los e que as crianças passaram o final de semana na casa da avó, mãe de Edna e que ele ficava muito feliz quando ficava lá. Aproveitei para enfatizar que esta mudança no ambiente realmente influenciava a criança muito significativamente e que isso demonstrava o quanto o desenvolvimento das crianças ultrapassava a aprendizagem dos conteúdos formais, deveríamos estar atentos aos afetos, às emoções das crianças que eram reveladas, principalmente, na sala de aula onde elas passam tanto tempo. A mãe parecia atenta às contradições que colocávamos na conversa e disse que o nosso convite para que ela viesse à escola a fazia sentir-se segura e apoiada. Acordamos que trabalharíamos em conjunto atentas à promoção do desenvolvimento de Ítalo.

Um mês depois falei com a professora Clarissa sobre suas crianças e perguntei sobre Ítalo. Ela disse que estava espantada com a qualidade da mudança que ela observava no comportamento da criança. Ela falou que Ítalo não vai mais com as roupas sujas e que tem interagido com os colegas de forma mais positiva. A professora relacionou a mudança à conversa que tivemos com a mãe. Eu concordei e enfatizei que havíamos nos detido sobre a relação da criança com a mãe e sobre as características da vida da família em casa. Este processo havia aproximado a mãe da escola e a havia levado a refletir sobre a vida escolar do filho.

Ato 3: 'Por amor às causas perdidas'

Karlos tem 8 anos e é aluno do professor Ivan, do terceiro ano A. Eu soube da sua história ouvindo o relato de professores que o identificavam como prioridade dentre os 'casos problema'. Nosso encontro de fato aconteceu de forma inesperada. Certa manhã, quando chegava na escola, me encontrei com a professora de educação física na porta da sala da direção. Ela chorava enquanto conversava com a diretora sobre 'as atitudes de Karlos'. Ela dizia que acabara de trombar com Karlos, que corria durante o recreio e a havia atingido de propósito. O garoto agira de caso pensado e por isso precisava ser suspenso, seu comportamento era sempre inconveniente e exigia uma postura firme da direção. Irritada e atordoada ela me perguntou se eu poderia ir buscá-lo na sala de aula para que as devidas providências fossem tomadas. Decidi fazer o que ela pedia ponderando que seria melhor que outra pessoa fosse falar com a criança e não ela, mas, considerando também que, dependendo de como eu agisse meu primeiro contato com a criança seria associado à punição. Por outro lado, eu também tinha a chance de me aproximar dele, conhecer o que ele sentia a respeito. *Fui até a sala de aula, bati na porta e entrei, pedindo licença para o professor.* Cumprimentei as crianças e chamei o professor, perguntando a ele se eu poderia conversar com Karlos fora da sala de aula para resolver uma questão que eu tomara conhecimento na sala da direção. Joelma, outra professora de educação física que estava na sala de aula, ouviu meu pedido e interviu a meu favor, abaixando-se para me apresentar à criança e pedindo que ele me acompanhasse. Ela não sabia do que se tratava, mas reforçou meu pedido quando eu lhe acenei com um olhar. Karlos estava emburrado, os olhos firmes e meio lacrimosos como se esperasse de mim o castigo que sempre vem de algum lugar, não importa o que ele faça. Ele saiu da sala ao meu lado e eu resolvi que não voltaria para a sala da direção enquanto não conversasse com ele à minha maneira. Demos duas voltas na escola toda sem passar pela sala da direção. Disse que eu não era nem professora, nem diretora e expliquei rapidamente quem era o psicólogo e o que ele fazia na escola. Quis saber por que ele estava bravo e ele repetia que não havia feito nada. Eu falei que estava lá para ajudá-lo e que juntos nós resolveríamos aquela situação, mas que para isso precisaríamos ir até a sala da direção onde a professora de educação física e a diretora gostariam de conversar conosco. Ele disse que iria, mas que não tinha feito nada: 'foi sem querer'. Segurei na sua mão, juntos fomos até a sala da direção e nos sentamos no pequeno sofá que estava entre a diretora e a professora que o acusava. As duas me olharam em silêncio, como que a esperar a minha reação. Certamente a professora esperava que eu reforçasse a sua decisão sobre a suspensão. Maria, a diretora parecia meio confusa, incerta sobre o que eu diria. Karlos, ao meu lado, estava com a cabeça baixa, olhando para o chão e tremia levemente os ombros. Coloquei as mãos nas costas da criança e falei: Karlos me disse que foi sem querer e eu acredito nele. Ele levantou a cabeça e olhou pra mim como se eu tivesse dito a única coisa que não poderia dizer, mas repetiu: foi sem querer. A professora deu um passo para trás e um tanto desconcertada gaguejou dizendo que talvez tivesse sido mesmo um acidente, mas que Karlos sempre estava envolvido em situações como estas e precisava entender quem é que mandava ali. Estava claro que sua fama o precedia. Karlos era uma sombra de incômodo que atormentava sempre. Portanto, ele não tinha voz, não podia se explicar e era sempre culpado. Maria, com o caderno de ocorrências aberto à sua frente, me perguntou o que eu sugeria, meio sem saber o que fazer, como se a situação fosse inesperada demais. Apesar da surpresa, percebi que ela concordava com minha atitude e sugeri que ela escrevesse a ocorrência, apresentando, inclusive, a versão da criança. A professora não conseguiu discordar e se abaixou na frente de Karlos dizendo que o desculparia e que aquilo deveria servir para que ele não fizesse outra vez. Maria registrou o ocorrido, mas não suspendeu o garoto. Eu disse que, sendo assim, o levaria de volta para a sala. Karlos segurou a minha mão com força e fomos juntos até a sala, onde nos despedimos sem muitas palavras. Na semana seguinte, quando voltei à escola, fui recebida por Karlos que passava pelo pátio e quando me viu veio na minha direção com um sorriso e um oi muito diferentes de quando nos conhecemos. Ivan, seu professor que estava de licença na semana anterior, veio me perguntar se eu havia

tido uma conversa ou algum tipo de intervenção com Karlos que, segundo suas palavras, ‘estava muito melhor aquela semana’. Eu, então, expliquei a ele o que tinha acontecido e qual havia sido o teor da minha intervenção. Surpreso ele disse que não imaginara que só aquilo pudesse fazer tanta diferença. Mesmo sabendo como aquilo podia fazer diferença, eu também estava surpresa com a intensidade da diferença. Então conversamos sobre a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer, dentro e fora da sala de aula, a atenção que reivindicamos é também a atenção que elas sentem que recebem ou não. O professor falou sobre como é difícil fazer o que parece simples cotidianamente porque muitas vezes eles estão tomados por suas próprias emoções e insatisfações e a sensação de que não conseguem ajudar seus alunos, mas que aquela situação o havia feito pensar sobre o conteúdo das relações que estabelecia com as crianças. Eu concordei com ele sobre as dificuldades e sobre a importância de que somássemos nossos olhares para identificar, no cotidiano, momentos importantes e determinantes para o desenvolvimento das crianças.

Ato 4: ‘Onde eu não estou as palavras me acham’

Elias é aluno do 3º ano B da professora Diana. Nos conhecemos em uma ocasião quando andava pelo pátio durante o recreio dos terceiros anos. Enquanto as outras crianças corriam, brincavam e gritavam, ele estava sentado na entrada da quadra com a cabeça deitada sobre os joelhos. Eu me aproximei e perguntei por que ele estava ali quietinho. Ele só me olhou e balançou a cabeça sem dizer uma única palavra. Uma outra criança que passou correndo por nós gritou para mim que ele se chamava Elias, com aquela naturalidade típica das crianças que conhecem outras crianças. Ela provavelmente sabia que ele não me diria seu nome e quis nos ajudar.

Na semana seguinte, ao participar do conselho dos terceiros anos, ouvi a professora Diana falar sobre Elias quando apresentava seus alunos. Ela o descreveu como uma criança quieta e apática que já sabe ler e escrever, mas que tem um sério problema de dicção, raramente ouve-se a sua voz e ele está sempre sozinho. Ao final da reunião conversamos sobre seus alunos. Ela disse que procura estar atenta às singularidades dos seus alunos porque acredita que a dinâmica da sala de aula muitas vezes não deixa espaço para elas. Eu contei a ela que já havia me encontrado com Elias e que a aparente tristeza dele me incomodava. Ela disse que também se sentia assim com relação a ele e disse que sabia que ele se sentia envergonhado por falar de forma tão diferente dos colegas e isso o entristecia e o isolava. Por outro lado, as outras crianças estavam cada vez mais estimuladas para ler e falar, aprendendo novas palavras durante as aulas. Para participar e vivenciar esse momento junto com as crianças pedi à professora autorização para participar de sua próxima aula. Ela concordou dizendo que seria bacana poder trocar nossas impressões sobre as crianças e sobre nossa interação com elas.

Conforme combinado com a professora Diana, cheguei às 7 junto com as crianças. Esperei que elas se sentassem e que a professora as cumprimentasse. Entrei na sala e após pedir à professora que me deixasse falar rapidamente com as crianças me apresentei rapidamente. Perguntei se elas sabiam quem era o psicólogo e o que ele fazia na escola. Elas foram levantando as mãozinhas para falar e foram dizendo coisas como: ‘ele ajuda as pessoas’, ‘ele conversa com a gente’ e ‘eu já fui no psicólogo’. Imaginando que talvez as crianças soubessem mais sobre a psicologia do que os adultos que esperam um ‘resolvedor’ de problemas, fui aproveitando o que elas diziam para explicar que eu era psicóloga, como todas as outras pessoas que elas viam usando aquela camiseta da escola. Eu disse que gostaria de conviver com elas e perguntei se estava tudo bem se eu ficasse e assistisse aquela primeira parte da aula junto com elas. Elas concordaram com sorrisos e gritinhos e eu me sentei em uma das cadeiras vazias. A professora reassumiu e foi conversando com as crianças sobre as tarefas do dia. A aula fluía tranquilamente o que me deixava, as vezes, interagir com as crianças que me perguntavam coisas sobre

mim ou sobre as tarefas. Observei que durante a primeira metade da manhã Elias permaneceu sentado executando suas tarefas em silêncio. Quando me aproximei da cadeira onde ele estava sentado e me abaixei cumprimentando-o e dizendo seu nome, mais uma vez só obtive um sorriso e um chacoalhar com a cabeça. Enquanto as outras crianças respondiam a professora ou conversavam entre si, ele respondia às perguntas com sim ou não movimentando a cabeça. Durante todo o tempo em que estive na sala de aula ele permaneceu assim, calado, quieto e entristecido.

Mais tarde naquele mesmo dia conversei ainda com a diretora, várias secretárias e com as meninas da limpeza. Tinha a intenção de juntar informações sobre Elias e sabendo que na escola muitas vezes elas estão espalhadas como as peças de um quebra cabeças, bebi em várias fontes. A secretária me disse que era vizinha da família e me contou que Elias vem de uma família muito pobre. Sua mãe era catadora de lixo e muitas vezes ela e os filhos não tinham o que comer. Os filhos mais velhos não costumavam ajudá-la como ela gostaria e, por isso, acabavam apanhando. Hoje ela trabalha como cobradora de ônibus e, portanto tem um salário fixo. Lucas, seu irmão mais velho estuda no oitavo ano, é usuário e vendedor de drogas.

Quando cheguei na escola na semana seguinte notei um garoto deitado no sofá do hall de entrada. Seu nariz sangrava e ele esperava que estancasse. Foi quando a diretora me disse que aquele garoto usava e vendia drogas. Sem que ele soubesse que eu falara com a diretora, me sentei ao seu lado, quis saber se estava tudo bem e ele disse que o nariz sangrava por causa do tempo seco e que ele não usava drogas. Sorri com a sua antecipação em me dizer que usava drogas, me apresentei e disse que só queria saber se estava tudo bem, não falamos sobre drogas, mas eu perguntei sobre sua família. Aí descobri que Elias era seu irmão mais novo. Ele me falou que não tem muito contato com os irmãos, mas disse que está tudo bem em casa Voltei a conversar com a diretora e as secretárias. Elas conhecem Lucas há muito tempo porque ele estuda na escola desde o primeiro ano, mas não sabiam que ele era irmão de Elias. Disseram que ele sofreu muito porque sentia vergonha do trabalho da mãe e apanhava por não querer ajudá-la. Hoje ela diz que ele está perdido, que está ‘nesta vida’ e que ela não pode mais ajudá-lo. Falei para a diretora que considerava importante que a escola conseguisse identificar irmãos que estudam no mesmo espaço e que isso a aproximaria das famílias, do lugar onde as crianças vivem e sobrevivem e, logo, por quais dinâmicas singulares passariam uma mesma proposta pedagógica. A diretora ficou pensativa e disse que sentia muito por não conseguir pensar e executar com a equipe, ações que considerassem o meu apontamento. Eu também pensava sobre isso e respondi que as ações estavam acontecendo naquele momento, enquanto levantávamos questões e que poderíamos levá-las para os TDs e espaços de formação, incentivando as trocas de experiências entre os próprios professores.

Procurei a professora Diana e contei a ela sobre meu encontro com Lucas e sobre as conversas que tive com a diretora, a vice e as secretárias. Pedi a ela que me autorizasse a conversar com Elias fora da sala de aula, explicando que eu gostaria de interagir com ele em outro contexto. Ela autorizou e eu fui até a sala de aula, me aproximei da carteira dele e o convidei para ir comigo até a biblioteca. Fomos juntos até a sala de leitura e logo que chegamos eu perguntei a ele: ‘adivinha com quem eu estava até agora?’ foi a chave que me deixou me aproximar mais dele. Ele respondeu: ‘com o meu irmão!’ e me sorriu de volta quando eu respondi afirmativamente. Diferentemente das informações incompletas guardadas com a diretora e a secretária, ele, provavelmente, imaginou que a única pessoa a quem eu poderia estar me referindo no ambiente da escola era o seu irmão. Sentamos à mesa, um ao lado do outro e ele começou a falar muito, como as palavras estivessem guardadas há algum tempo. Notei que ele fala usando a letra ‘t’, mas com exceção de uma ou outra palavra é possível entender perfeitamente o que ele diz. Percebendo que eu o entendia ele falava mais ainda. Perguntei sobre a escola e sobre sua família, sua rotina e suas tarefas. Ele me contou que fica calado na escola porque tem vergonha de como ele fala. Disse que precisa ir a uma

fonoaudióloga, que ele começou o tratamento, mas perdeu a vaga porque a mãe não pode mais levá-lo. Falou que nunca toma café da manhã porque não tem comida de manhã em casa. Ele vai a pé para a escola e sai às 6:30 de casa. À tarde ele vai com os irmãos para o Progen e quando volta janta salsicha ou hambúrguer e dorme. Disse que quer saber falar direito, mas que não consegue. Eu expliquei que precisávamos falar com sua mãe sobre as condições de retomar o tratamento e que poderíamos chamá-la até a escola e organizar um encaminhamento escrito pela diretora. Coloquei o bilhete no seu caderno e disse que ele poderia me procurar quando e se precisasse.

Depois que nos despedimos e o deixei de volta na sala, fiquei pensando nos nossos breves encontros anteriores. Nossa comunicação esteve restrita aos olhares e à minha presença ao seu lado. De alguma forma esta foi a base para que o vínculo começasse a surgir quando falei sobre seu irmão. Ele está sofrendo o impacto de viver em ambiente por vezes hostil. É uma criança doce e, como consegue, tem pedido ajuda. De quem é a culpa afinal? Uma mãe que se esforça também não encontra recursos para que a sua vida e a vida de seus filhos seja digna. Uma escola que não o enxerga e culpabiliza sua mãe. Sua professora é atenta e disposta, consegue levantar este véu e com os seus recursos tem tentado ajudá-lo. Para fortalecê-la, temos feito reuniões periódicas, ela, eu e Janaína, a professora de educação especial da escola. Juntas temos debatido sobre o papel da educação e sua relação com o cotidiano das crianças. Crianças com fome, com sono, com medo, aprendem o que? Nossos debates nos espaços do TDI tem refletido sobre conduzir estas questões de forma mais coletiva, envolvendo os outros professores e a direção da escola. Temos proposto a estimulação do envolvimento da família com a escola, a aproximação com os irmãos que também estudem na escola, conversas individuais da equipe de Psicologia com as crianças, sobre a escola, sua rotina e seus sentimentos, a proposição, pela professora, de recursos pedagógicos e tarefas na sala de aula que correspondam ao ritmo e desenvolvimento de cada criança. Com estes pensamentos me incomodando fui até a sala da diretora e falei sobre isso com ela. Me ouvindo atentamente ela disse que pensava sobre a urgência de organizar estas pequenas ações como proposta de conduta para todos da escola, desde professores até a direção. Eu concordei e conversamos sobre o que pensamos sobre prevenção e a ação do psicólogo como complementar às ações da equipe educativa. Ela anotava o que conversávamos e disse que chamaria a mãe de Elias para conversar e organizar um encaminhamento via escola, apesar de saber que fato havia lista de espera e vagas escassas.

Ao final de 3 semanas (05/10), procurei Diana e Janaína que me falaram que apesar de várias tentativas a mãe de Elias não havia ido à escola, justificando que seus horários de trabalho eram muito apertados e que disso dependia o sustento da sua família. Conversamos sobre todos esses entraves, limites concretos que impedem resultados mais efetivos. No entanto, elas também me falaram que a despeito da retomada do tratamento, elas observaram uma nítida diferença no comportamento de Elias. Esta semana quando Diana solicitou que ele lesse em voz em alta na sala de aula já esperando a recusa habitual, se surpreendeu quando ele disse que sim e leu alto e claramente apesar da troca de letras durante sua fala. As professoras estavam muito contentes com a evolução e eu também me senti feliz. Nossa ação conjunta desvelou os afetos, a importância de que a criança se sinta segura e apoiada para superar seus receios e avançar no processo de desenvolvimento dentro do qual a aprendizagem dos conteúdos formais é mais um motor e menos uma condição. Concordamos que para além da necessária intervenção fonoaudiológica, a atenção e o manejo das circunstâncias no cotidiano da escola são fundamentais para uma evolução positiva. Concordamos também que as nossas tentativas de falar com a mãe, surtiram algum efeito mesmo que ela não tenha vindo até a escola. Pedi às vizinhas da família, que trabalham na escola como funcionárias da limpeza, que falassem com a mãe sobre nosso acompanhamento do desenvolvimento de Elias e a pedissem que viessem até a escola falar conosco. A fomentação da rede de apoio dentro e fora da

escola aumenta o impacto de pequenas ações sobre o bem estar das crianças. Quando encaradas assim, situações que poderiam prejudicar ou cercear o desenvolvimento das crianças são reformuladas para a utilização em seu favor. Contudo, também reconhecemos que estas ações poderiam ser ampliadas se existisse uma estrutura que tomasse a escola como referência, como promover o acesso das crianças e suas famílias aos serviços de saúde de modo integrado e não fragmentado com caráter de tratamento sempre externo ou que, minimante, o direito de acesso a estes serviços fosse garantido.

Ato 5: 'Sou teu gesto lindo'

A história desta criança chegou ao nosso conhecimento já no início do ano de 2012 quando nos organizávamos para retomar as atividades na escola. Na primeira reunião de planejamento, a OP nos contou sobre Marta explicando que a tia da criança procurara a escola para que eles soubessem a sua história de vida. Marta é uma criança de 6 anos, que está começando a cursar o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Moradora do bairro que abriga a escola e que está situado em uma das regiões mais desiguais da cidade, ela finalizara seu período escolar em uma instituição de educação infantil situada no mesmo bairro. Nádia estava preocupada em simplesmente notificar o caso ao CT como usualmente se fazia sem que a escola conhecesse a criança, a ouvisse, ouvisse sua família. É interessante observar que após um ano de trabalho, a escola revele sentidos daquilo que estivemos construindo em conjunto: observar as singularidades e as necessidades das crianças sem destituí-las do coletivo escolar, programar intervenções que tomem a escola como referência, combater a cultura do encaminhamento e cultivar a cultura das redes. Brevemente falei com ela sobre estas considerações, ponderando que um novo caminho estava sendo executado e que poderíamos agora pensar em como estruturá-lo e organizá-lo nos espaços de formação ou de discussão como os TDs e os GTs ou como projetos junto aos coordenadores de ciclo. Ela concordou e sinalizou que nossas ações com casos específicos de fato começara a indicar modelos de ação para casos semelhantes, assim como agora acontecia com Marta. Para nos aproximarmos dela e da família delineamos os passos que nos levariam ao conhecimento dos detalhes da história: inicialmente programamos encontros com os avós e a tia que detém a guarda provisória. Eles moram na rua logo em frente à escola e a tia da criança está sempre na escola, estudante de pedagogia ela é falante e está sempre interessada nos assuntos da escola. Nádia disse que a convidaria para vir conversar conosco.

Hoje me aproximei de Marta, que é uma criança ativa e espontânea. Eu já havia falado com a professora sobre a conversa com a OP a partir da fala dela e combinamos que eu conversaria pessoalmente com a criança fora da sala de aula. A professora concordou e disse que tem observado que esta é uma tarefa importante da Psicologia, conduzir encontros e aproximações com as crianças fora da sala de aula, onde a dinâmica e o contato com as outras crianças muitas vezes não permite esse vínculo, e muitas vezes, as professoras também não sabem o que fazer. Quando saímos juntas da sala de aula, Marta revelou o brilho nos olhos atentos, sinalizando as possibilidades da infância, as suas possibilidades. Fomos caminhando até a sala de leitura e perguntei se ela sabia o que era uma psicóloga. A resposta foi negativa e juntas definimos o que era o psicólogo e expliquei que eu estava na escola, mas que desempenhava funções diferentes da professora, da diretora e da orientadora pedagógica. Expliquei que, juntas, poderíamos construir um espaço para falar e ouvir, e que aquele era o caminho para que nos conhecêssemos. Ainda no primeiro encontro sugeri que nos apresentássemos, dizendo nossos nomes, nossa idade, onde e com quem morávamos, o que fazíamos e o que não fazíamos e o que gostávamos e não gostávamos de fazer. Assim, Marta contou que

morava com os avós, a tia Nice, a irmã Milena, outros dois tios e um primo. Disse que dormia em um quarto com a tia e a irmã. A tia as acordava todos os dias e também as levava para a escola, só que não tomavam café, porque preferiam dormir um pouco mais e deixar para comer na escola. No final da manhã, voltava para casa, onde almoçava o arroz com feijão e carne feitos pela avó. Depois ela dormia ou brincava, depois jantava e dormia de novo. Falou ainda que esta era a casa que ela gostava, porque ‘sabe, eu não gosto da casa da minha mãe.’ Quando perguntei porque ela não gostava da casa da mãe, ela disse que é porque lá era um barraco de madeira, o chão era de areia e as vezes fazia barro, não tinha geladeira e ela dormia com a irmã em uma cama quebrada enquanto a mãe dormia com o padrasto em um colchão no chão. Quando perguntei como era ficar na casa da mãe, Marta começou a contar sobre o último final de semana, quando ela e a irmã estiveram lá. Acriança disse que a mãe saiu cedo e ela e a irmã ficaram com o padrasto: ‘Ele é meu padrasto, querem que eu chame de pai, mas eu não chamo porque eu não gosto dele.’ Quando eu quis saber por que ela não gostava do padrasto, ouvi a seguinte resposta: ‘Não gosto porque ele bate nas pernas da minha mãe e às vezes usa um pau de madeira. A noite fomos comer pizza, mas ele ficou bravo com a minha mãe e bateu nela no meio da rua. Eles também fumam o pozinho que colocam na seda e depois ficam parecendo doentes, não conseguem sair da cama e ficam lá um tempão. Minha mãe quase foi presa por isso.’ Quis saber o que Marta sentiu quando a mãe quase foi presa, ela disse: ‘Eu preferia que ela tivesse ficado presa, mas o meu avô foi lá e soltou.’ Ao contar sobre a própria vida, a fala de Marta está segura. As experiências vivenciadas são relatadas com a convicção de quem as conhece desde os primeiros anos. Tímida, ela revela a escolha de morar com os avós e não com a mãe. Perguntei então o que elas fizeram o dia todo na casa da mãe depois que ela saiu e Marta disse: ‘Comemos pão com mortadela e um arroz que ele fez, mas estava muito salgado. Depois brincamos de lutinha.’ Quando quis saber o que era lutinha, a criança explicou: ‘É uma brincadeira mesmo, minha mãe também brinca, a gente finge que está batendo. Mas depois nós cansamos e fomos esperar minha mãe embaixo da cama até ela chegar e depois foi a pizza.’ Marta não parecia triste ou amedrontada mas estava um pouco tímida e resolvi perguntar um pouco sobre o que ela faria no final de semana seguinte. Ela disse que já havia combinado com a tia a ida para ‘a casa da tia Lúcia, porque lá é muito legal.’ Ela contou ainda sobre os desenhos que gostaria de assistir com a irmã e sobre as brincadeiras que iriam fazer juntas. Depois, disse ‘não posso perder tanta aula né?’, sorriu, pegou minha mão e juntas voltamos até a sala.

No nosso primeiro contato com a família, conhecemos a tia de Marta. Ela caminhava pela escola e soube que estava fazendo um estágio voluntário para contar horas para o seu curso de pedagogia. Ao me ver ela perguntou se eu era a psicóloga e disse que Nádia havia falado com ela sobre mim. Ela disse que soube pelas mães de outras crianças que o Voo da Águia aproximava as famílias da escola, ouvia e conversava. Então, nós nos apresentamos e eu a acompanhei na sua caminhada entre um bloco e outro da escola, perguntando se poderíamos aproveitar o trajeto para conversar. Ela concordou e já me apresentou os primeiros detalhes da história de Marta: a mãe de Marta engravidou no mesmo período em que começou a usar drogas aos 17 anos. O envolvimento com as drogas fez com que ela se desinteressasse dos estudos, interrompidos quando ela ainda cursava a sexta série do ensino fundamental. Nice contou que a irmã foi morar no fundo da casa dos pais e logo engravidou outra vez de outra menina. Ela e as crianças continuaram morando nos fundos da casa dos pais, mas ela não deixou de usar drogas e bebidas. Preocupado com o bem estar da criança, o pai de Nice, avô das crianças, disse à filha que ele tomaria conta das netas, que elas passariam a morar com eles e então a mãe das crianças resolveu sair de casa. Hoje, ela mora com um

namorado que não é o pai das crianças e também é usuário de drogas. Nice disse que em alguns finais de semana as meninas vão visitar a mãe, mas que, ultimamente, em função de alguns comportamentos de Marta, do que ela fala sobre a casa da mãe e do padrasto, ela suspeitava de que a irmã e o namorado batessem nas crianças ou as deixassem sem comer. Então, expliquei rapidamente para Nice o funcionamento do Voo da Águia e sobre como concebíamos a atuação do psicólogo na escola, diferenciando-a do trabalho do professor e também do lugar 'de receber e tratar problemas'. Falei ainda sobre o desenvolvimento da criança e seus diferentes ritmos, do que se aprende na sala de aula, de como se vivencia as emoções, de como elas interagem entre si. E falei que nos interessava, especialmente, conhecer as crianças e as famílias para compreender como esses ritmos se encontravam ou se afastavam. Disse ainda que o vínculo que ela e os avós construíam com as crianças realmente as protegia e que deveriam estar atentos para como as crianças passavam o tempo com a mãe. Nice ouviu atenta e disse que apesar de tudo as crianças eram felizes e que eles sempre cuidariam delas. Eu concordei e antes de nos despedirmos, ela me falou que o pai dela gostaria de falar comigo e marcamos para a semana seguinte.

O avô da criança veio até a escola conversar conosco. Logo que ele chegou, eu me apresentei e expliquei o funcionamento do programa Voo da Águia na escola. Falei ainda da conversa com a filha dele, tia das crianças, e de como ela estava preocupada com a situação das sobrinhas e da mãe delas. Sr. Luiz é um senhor bem articulado, instruído, domina a fala com excelência e fala da família com muito carinho. Disse que tem três filhos, que Marta e Milena são filhas de sua filha mais velha e que moram com ele, a avó e a tia Nice. Segundo ele, a filha vive com um homem usuário de drogas e mora em um barraco. Ela já morou com eles em casa, mas o genro não trabalhava e passava o dia usando drogas. Assim, as netas sempre ficaram com os avós, mas nunca foram proibidas de ver a mãe. Sr. Luiz diz que sempre acompanha de perto que, de fato, assim como Nice, fica muito preocupado quando as meninas vão para a casa da mãe, mas que ela não havia exigido a guarda das meninas e que, por isso, ele não partiria para uma ação judicial para poupar as crianças deste processo enquanto não fosse necessário. Ele contou que a casa está sempre cheia porque os outros netos também estudam na escola e ficam durante a manhã na casa dos avós. A fala do avô vai ao encontro ao comportamento de Marta na escola, porque tanto na sala de aula como nos espaços coletivos ela é uma criança alegre que interage bem com os adultos e os colegas. Assim, expliquei ao avô a importância do nosso acompanhamento dentro da escola em conjunto com a família. Eu disse que havia falado com Marta e também as minhas impressões eram as melhores. Ele concordou e disse que estava disposto a fazer o que fosse preciso. Então falei que era preciso que a família se aproximasse da escola, conversasse com os professores, com a OP, que estivessem atentos às crianças porque elas nos dizem o que precisam. Reforcei também para ele que esse vínculo seguro que sua família oferecia para as crianças, impactava o modo como elas lidavam com a situação, sentindo-se, inclusive, seguras para falar que não queriam ir até a casa da mãe. Elas poderiam ser preservadas nesse sentido, não havendo necessidade de uma exposição desnecessária a um ambiente que não fosse saudável. Insisti na importância de que ele, a avó e Nice estivessem atentos ao convívio das crianças com a mãe, que cuidassem para que elas não ficassem sozinhas, principalmente com o padrasto. Perguntei se ele achava que as meninas já tinham sido agredidas e ele disse que tinha certeza que não. Falei, então, que a aproximação com a escola era muito importante porque assim, caso fosse necessário tomar qualquer providência, a escola deveria participar ativamente na proteção à criança, no contato com a família e na relação com qualquer outro serviço, de saúde ou de assistência. O avô concordou e eu acrescentei que estava a disposição para conversar com eles a qualquer momento. Ele agradeceu e nos despedimos.

Logo que me despedi do avô fui até a sala da OP perguntando se poderíamos conversar. Ela disse que sim e eu contei a ela sobre as conversas com Marta e sua família. Falei que a fala da tia sobre o Voo da Águia e sobre a aproximação entre famílias e escola somada à postura do avô, revelam o avesso do movimento que se consolida: as famílias querem partilhar informações sobre o desenvolvimento de suas crianças fora da escola para contribuir e participar

do que acontece dentro da escola. Reafirmei que todos os indícios apontavam para a vivência das crianças da situação de fragilidade e vulnerabilidade da mãe, o envolvimento com as drogas e as condições de moradia e alimentação. Mas que, por outro lado, os avós e a tia ofereciam um vínculo seguro para Marta e a irmã e que isso era fundamental. Disse que deveríamos fortalecer e incentivar o vínculo da família com a escola, porque assim poderíamos acompanhar a criança de perto, entendendo que os processos de desenvolvimento dentro e fora da escola se complementam. A OP concordou e disse que cada vez mais compreendia a importância de não resolver todas as questões por meio de encaminhamento, denúncia ou notificação que as afastava da escola. Eu acrescentei que esse afastamento da escola não favorecia o acompanhamento exatamente porque as crianças ficam na escola a maior parte do seu tempo, ela pode conhecê-las melhor do que o CT e, assim, construir com ele parcerias e não transferências. Agindo dessa forma, quando fosse necessário, a escola poderia assumir, junto com a família, a centralidade da notificação ou encaminhamento, ciente da vida das crianças e suas famílias, cuidando do vínculo e agindo nas instâncias necessárias. Acentuei que se observamos e entendemos essa necessidade e mudanças, deveríamos pautá-las nos espaços coletivos da escola, de formação, de assembleia e até na CPA. Ela concordou e depois que nos despedimos fiquei pensando sobre a dimensão da mudança nestes momentos singulares, seja com a criança, a família, o professor e o OP e, depois, no desafio de incorporá-las como políticas da escola.

Ato 6: 'Sou como você me vê'

Cheguei à escola por volta das 8:30 e após cumprimentar a diretora e a vice que já estavam na sala trabalhando fui direto procurar a professora Cléo. Na última supervisão havíamos discutido sobre um evento que aconteceu entre ela e a estagiária. Cléo é uma professora com mais de 65 anos, tradicional e exigente. *Ao longo de todo o ano passado tivemos momentos difíceis com ela que sempre afirmava que alunos negros, pobres e nordestinos não aprendem. Ela costuma eleger alunos brancos e com os olhos claros como seus pupilos e evitar os que não se encaixam no seu padrão. Ela também se diz completamente descrente do processo educativo e diz que faz seu trabalho por conta do salário. Ela diz que já está aposentada pelo Estado e que nem precisa do dinheiro, 'mas somar um pouco mais faz diferença.'* Por conta disso, no ano anterior planejamos, junto com a estagiária, uma intervenção com cautela, visando mediar sua relação com as crianças além de discutir a importância da relação professor-aluno nas reuniões com a equipe. No entanto, na semana anterior, a estagiária estava na sala quando a professora precisou sair e pediu que ela ficasse no seu lugar. Quando a professora voltou, alguns minutos mais tarde, as crianças estavam agitadas, conversando e andando pela sala. A professora ficou muito nervosa e disse para a estagiária que ela não sabia fazer nada e que era um absurdo perder o controle da sala daquela forma. A atitude da professora espantou a estagiária que se sentiu constrangida. Na supervisão discutimos esta situação e combinamos que nesta semana ela não iria para esta sala logo cedo e que, antes disso, eu falaria com a professora. Então, quando cheguei na escola me encontrei com a professora descendo com as crianças para o refeitório, a cumprimentei e notei que ela estava tranquila e me tratou com a cordialidade de sempre. Disse a ela que estávamos chegando ao fim de um semestre e que era momento de começarmos a avaliar nosso projeto. Ela respondeu que era ótimo que eu estivesse tocando naquele assunto porque ela não estava satisfeita com a conduta da estagiária. Em seguida, a professora me contou a situação da semana anterior enfatizando que a estagiária não soube sequer ficar alguns minutos com as crianças na sala. Pontuei então, mais uma vez, as características do projeto na escola, a condição das estagiárias que ainda estão em formação e as peculiaridades da ação da Psicologia que pode levantar outros aspectos complementares à ação do professor. Logo, ela me interrompeu dizendo que então esta psicologia não serve para nada, que não é possível que uma estagiária não consiga controlar as crianças e que o vínculo que ela tem com as crianças tumultua a sala e a atrapalha toda semana e que, assim, ela preferia que a estagiária não voltasse mais para a sua sala. Então eu respondi que sim, que os professores nos abriam as portas e que nós entendíamos que a avaliação deles era fundamental para a continuidade da presença dos estagiários nas salas de aulas. Assim,

nós a respeitaríamos, a estagiária não voltaria para a sala de aula e nós poderíamos conversar sobre isso nos espaços de TD, caso ela quisesse, e, certamente, eu falaria com a diretora. *Sabendo que esta situação revelava muito mais do que parecia, entendendo que aquele era um momento ímpar de um processo que acompanhávamos desde o início do ano anterior, agradei, me despedi da professora e fui imediatamente até a sala da direção.*

Quando me sentei à frente da diretora e da vice comecei dizendo do nosso trabalho no ano passado quando as duas ainda não estavam na escola e da nossa proximidade, conquistas e dificuldades com alunos e professores. *Reafirmei a condição do projeto na escola e mais uma vez falei sobre o papel das estagiárias. Expliquei que algumas questões precisavam ser discutidas entre nós e a equipe porque muitas vezes nossa presença era reveladora de aspectos relacionais importantes e disse que esse era o caso da professora Cléo cuja postura nos preocupava. Ambas me interromperam dizendo que já sabiam dos rumores e dos efeitos desta postura pelas informações trazidas pelas famílias das crianças, que reclamavam do comportamento hostil e preconceituoso da professora com as crianças. Então, contei o incidente da semana passada e minha conversa com a professora hoje. Elena me dizia que estava cansada de colocar panos quentes em situações importantes que pesavam diretamente sobre as crianças e que isso seria pauta do próximo TD, quando a professora Cléo, repentinamente, entra na sala dizendo que precisava falar conosco. Muito exaltada, a professora enfatiza o estágio como um elemento dificultador do seu trabalho com crianças que não aprendem nunca. A diretora pede que a professora se sente e enfatiza distinções entre o papel do estágio e as responsabilidades da escola e do professor. A professora, ainda mais irritada começa a chorar e grita perguntando se a culpa era dela. Todas nos assustamos com os gritos e com o choro da professora e eu intervi, pedindo que ela se acalmasse, disse que ela já nos conhecia desde o ano anterior, que eu pessoalmente havia conversado com ela várias vezes sobre a dinâmica do estágio na escola e falei que entendia suas restrições com o estágio e que podíamos pensar sobre o que a estava incomodando tanto. A professora se acalmou, mas disse que não queria mais falar sobre isso naquele momento, que sentia sua pressão alterada e falta de ar. Prontamente, a diretora se levantou e disse que a levaria ao hospital. Ambas saíram com a ajuda de uma funcionária da limpeza. É difícil definir como eu me senti depois. De alguma forma, uma atitude minha, uma decisão nossa enquanto equipe havia culminado em uma situação em que vários limites foram revelados. Uma professora frágil, uma concepção peculiar de educação que sustentava pequenas, mas profundas atitudes, uma diretora e uma vice-diretora que claramente discordavam quanto às suas visões sobre como agir dentro da escola, porque, minutos antes, a vice me dizia que preferia contornar situações difíceis e enaltecer o professor fazendo-o acreditar que suas posturas eram adequadas mesmo que não fossem e a diretora me dizia que não concordava em colocar panos quentes e que certas coisas precisavam ser ditas; mas, ao mesmo tempo, as duas pareciam distantes da realidade da escola, assoberbadas, cumprindo tarefas para tirá-las da frente sem conseguir refletir sobre seu impacto, sobre sua importância para a escola como um todo. E eu falava para elas exatamente sobre isso, sobre a psicologia que se coloca em um outro ritmo dentro da escola e que sugere momentos coletivos para se pensar e repensar enquanto age por meio de ações planejadas. E ali, com a saída da professora para o hospital, com o pensamento tomado pelos diversos confrontos entre a professora, seus alunos e as famílias, eu considerava que estávamos todos envolvidos com uma série de realidades e dinâmicas com ritmos próprios e possibilidades diversas. Pensando em tudo isso, eu concluía que apesar da dificuldade de conduzir um processo como esse, nossa ação havia revelado a necessidade de que o problema não fosse mais evitado. A escola precisa se aproximar de seus professores, atenta às suas necessidades, inclusive, quando esta necessidade for a suspensão das atividades de docência. Contrariando muitos pontos de vista, as famílias vêm à escola que, paralisada, não sabe como recebê-los e ouvir o que eles dizem sobre o desenvolvimento das crianças na relação com os professores. Com a saída da diretora, pontuei essas questões para a vice, acentuando que seus efeitos nos aguardariam no final do recesso. Logo, na semana seguinte, a escola entraria em recesso, mas, os efeitos dessa situação seriam confrontados no início do semestre seguinte.*

Depois do período de recesso, cheguei à escola na manhã da primeira quarta-feira de agosto e a diretora já me esperava. Logo que me viu, disse que

gostaria de falar sobre a situação com a Professora Cléo. Logo depois do incidente, Cléo se afastara por LTS, e quando voltou, a escola estava se organizando para a reunião de pais daquele ciclo. Dias depois da reunião, Elena conta que ao chegar à escola, 4 pais de crianças da sala da professora Cléo a aguardavam na porta da sua sala. As 4 mães estavam muito irritadas, gritavam e gesticulavam, reclamando sobre o comportamento da professora durante a reunião: o preconceito, o modo rude como trata as crianças ao afirmar que o que elas produzem não passa de lixo, os castigos em que ela ordena que as crianças fiquem atrás da porta de pé enquanto copiam as tarefas da lousa. Indignadas as mães comunicaram que iriam ao NAED registrar denúncia e assim o fizeram. Logo depois disso, Elena conversou com sua supervisora no NAED e soube que ela já havia recebido outras denúncias envolvendo a professora. A supervisora afirmou que a situação não poderia continuar e disse que iria encaminhar a denúncia para a DPDI – Departamento de Processos Disciplinares Investigatórios. Elena explicou que esta é a última medida adotada porque envolve muito desgaste, exposição, envolve depoimentos e participação de testemunhas, mas afirmou que concordava que a situação não poderia continuar e que tinha decidido conversar com a professora e explicar os procedimentos que seriam tomados, apesar do receio que sentia de que a professora tivesse uma crise de choro, queda de pressão e quase desmaio como já ocorrera na minha presença na situação anterior. No entanto, no dia em que falaria com a professora, Elena chegou à escola e soube que uma das mães com quem ela conversara voltara à escola para falar com ela. Acontece que a mãe, acompanhada do marido, se encontrou com a professora na sala de aula antes que a diretora chegasse. Elena considerou que Cléo quis tentar resolver o problema sozinha para não envolver a direção, mas ela não sabia que as mães já tinham estado na escola antes. Quando soube que a mãe estava lá, Elena foi até a sala da professora e encontrou a mãe à beira da agressão física, extremamente nervosa e xingando muito a professora. Elena interveio, pediu à mãe que se acalmasse porque elas já haviam combinado como lidar com aquela situação. Conseguindo contornar o incidente, a mãe foi embora e Cléo teve outra crise de choro. Elena tentou acalmá-la e, segundo ela, em meio ao choro, a professora a pediu para conseguir uma readaptação porque ela não queria deixar de trabalhar por conta do valor do salário e do acréscimo à aposentadoria do Estado. A diretora estava surpresa, porque mesmo depois de quase ser agredida, a professora mantinha seus propósitos de continuar a trabalhar pelo dinheiro. Logo em seguida, o marido veio buscá-la e ela tirou mais 30 dias de LTS. Visivelmente angustiada, Elena perguntou o que eu achava. Eu comecei dizendo da clareza que eu tinha de que nossa ação desvelara uma situação da qual participávamos desde o ano anterior. Reafirmei o que havia dito na ocasião, que sabia ser um momento difícil, mas que exigia uma ação que envolvesse a escola enquanto equipe e que prezasse pela proteção à saúde da professora e ao bem-estar das crianças porque não poderíamos ignorar o impacto da relação que unia a professora às crianças, e o quanto isto está diretamente relacionado com o desenvolvimento delas. A diretora concordou e, então, começamos a pensar juntas nas alternativas que poderiam ser tomadas em um futuro breve. Até o dia 29 de agosto, estando em LTS a professora não pode voltar à escola, mas assim que voltar, ela deveria estar preparadas para agir com clareza. Depois de eleger algumas hipóteses, acordamos que Elena poderia convidar a professora para conversar e sintetizar os eventos dos últimos dois meses e que, diante da conversa com a supervisora e o encaminhamento para o DPDI, existia a possibilidade da aposentaria como via menos desgastante e capaz de favorecer o bem estar da professora e das crianças.

Quando cheguei à escola, Elena me convidou para conversarmos na sua sala. Ela contou que na semana anterior, Cléo havia ido até a escola, ao final do seu prazo de licença. Elena a convidou para conversar, quis saber como ela estava e ouviu da professora que ela havia refletido sobre o todo o processo que vivenciara, o contato com as mães e as situações na sala de aula e que, por isso, havia decidido se aposentar, considerando que ela já podia ter feito isso há alguns anos. Elena contou que ponderou com ela que aquela era realmente a decisão mais acertada, e que acentuou os elementos que abordamos na nossa última conversa, falando para ela sobre o que significa o processo educativo e o papel do professor, ressaltando a importância da relação entre o professor e as crianças, cujo conteúdo avançava e permeava o ensino e a aprendizagem dos conteúdos formais. Elena disse a ela que entendia que as condições, os sentimentos do professor também deveriam ser considerados e cuidados e que a escola também deveria se envolver com o cuidado dos seus professores, mas que ela enquanto professora também poderia e deveria refletir sobre as suas condições o conteúdo da sua relação com as crianças e decidir se deveria ou não continuar dando aulas naquele momento. Elena ainda falou sobre o processo no NAED e que neste caso a aposentadoria também parecia a melhor solução. Tendo decidido por esta solução, Elena disse que ela estava aliviada e que a professora também parecia estar e quis saber o que eu achava sobre o conteúdo da conversa que ela tivera com a professora a partir da nossa conversa. Eu reafirmei minha posição de que aquela era uma situação reveladora de uma dinâmica importante para a escola: a revelação do conflito entre o que o professor é levado a ensinar ou acredita que deva ser aprendido e o modo como os alunos aprendem e que este desequilíbrio gerava outras questões importantes sobre o que se espera como disciplina ou bom comportamento das crianças e que, desta forma, o afastamento da professora e a ponderação conduzida pela professora me pareciam uma ação correta, que enfrentava a situação sem ignorá-la, mas que, ao mesmo tempo, buscava a melhor saída para todos. Elena concordou, aliviada, e ponderou que estava decidida sobre o fato de que os espaços de TD deveriam ser mais dedicados efetivamente à formação e às discussões pedagógicas do que eles realmente são. De todo modo eu também disse que apesar das causas e das consequências, o encaminhamento da solução parecia ter protegido as crianças e os professores de consequências ainda mais prejudiciais e que, agora, o desfecho da situação nos incumbia da tarefa de continuar problematizando e agindo no sentido de favorecer a relação entre as crianças e os professores.

Ato 7: 'De discordar da dor, de descobrir abrigo'

Professora Clara é uma pessoa atenta, comunicativa e vivaz. Nos conhecemos desde o ano passado mas nunca trabalhamos proximamente em função das várias demandas da escola que, muitas vezes, nos afastam. Entretanto, neste último TDC, *as falas de Clara me chamaram a atenção enquanto ela dizia do quanto apostava nos seus alunos e do quanto se sentia frustrada ao constatar que não os atingia completamente, não conseguia saber das suas angústias e dos seus entraves. Os seus colegas também fizeram vários comentários durante a reunião, refletindo sobre o quanto as crianças mudam de um ano para o outro quando vão para a sala da Clara. Ao final da reunião nós duas ficamos conversando e ela me pediu que a ajudasse, junto com a estagiária, a 'descobrir' seus alunos, a encontrar os limites, como ela já me ouvira dizer, que são a margem para o salto no desenvolvimento e que estão na interface entre os aspectos psicológicos e os pedagógicos. Ao ouvir a professora falando assim, percebi com surpresa que as nossas posições já se misturam à de*

algumas professoras. Certamente que isto não é mérito de uma possível influência unilateral, mas, é sim, o produto de uma troca coletiva que agrega também as dimensões da psicologia que temos construído juntos desde o ano anterior. Neste momento, encarei a concepção pedagógica singular do professor como um limite claro para o desenvolvimento das crianças na sala de aula. Faz muita diferença receber uma criança ‘que não tem jeito’ de receber uma criança ‘que está em pleno avanço das suas possibilidades de aprendizagem’. Isto parece óbvio, mas está muito obscurecido pelas diretrizes e políticas que ditam padrões metodológicos para formatar a atuação do professor e avaliação dos alunos na sala de aula. Enquanto ainda estava misturada com estes pensamentos, a professora me convida para participar da sua aula na semana seguinte junto com a estagiária. Ela disse que gostaria mesmo que pensássemos juntas sobre como ‘descobrir’ seus alunos, sobre como encontrar possibilidades para o que ela tinha me ouvido dizer sobre a complementaridade de ações entre professores e psicólogos. A forma como ela insistia em dizer a palavra ‘descobrir’ me fez perguntar de volta para ela: ‘como podemos descobrir crianças com as quais convivemos todos os dias?’ ‘o que é que sabemos que precisamos saber e não sabemos?’ Ela respondeu que há muito se inquietava com isso e que nossa presença na escola havia reacendido essa inquietação. Ela disse que sabia que seus alunos sofriam em casa e na vida, que conheciam a dor da violência, do tráfico, das prisões, que na sala se comparavam uns aos outros, se diminuam, se desacreditavam, se agrediam. E ela se sentia impotente, amarrada, certa de o seu tudo não servia para nada. Concordei com ela dizendo que as inquietações realmente eram muitas, mas que minhas respostas, nossas respostas eram poucas. Mas, reafirmei que anunciávamos disposição e que isso era saber um rumo, era construir um norte. Ressaltei que naquele momento a fala dela já se misturava à nossa e a nossa à dela e que, assim, eu via acontecer na direção, com outros professores e também no NAED, nos conselheiros que nos procuravam e que as ações poderiam sim ser cada vez mais efetivas e produtivas. Assim, combinamos nosso encontro para a semana seguinte.

Hoje, cheguei na escola um pouco antes das 13 e encontrei a Professora Clara na porta da sua sala esperando seus alunos. Ela me convidou para entrar na sala junto com a estagiária. Então, quando todos se sentaram, me apresentei para as crianças que já se exaltavam com a nossa presença. Muitas já me conhecem, sabem meu nome e nos identificam pelas camisetas. *Elas nos descobrem todos os dias. Convidam-nos para participar do mundo delas e esperam que as entendamos, que aprendamos juntos para que elas aprendam para.* Pensando sobre isso permaneci por uma hora na sala, acompanhando uma aula de português sobre poesias, metáforas, versos e seus recursos, as crianças se entretiam com o planejamento de um recital que aconteceria na escola e percebi que todos participavam respondendo às perguntas da professora. Depois de ouvir as crianças e relembrar o conteúdo da aula anterior, a professora passou uma atividade na lousa que consistia de um poema a ser construído pelas crianças: frases prontas se alternavam com espaços em branco cujo cabeçalho solicitava que as crianças usassem a criatividade. Enquanto isso, dois alunos espalharam livros em uma mesa à frente da sala e a professora disse que todos que acabassem suas tarefas poderiam circular e pegar os livros para escolher e ler poemas que seriam recitados junto com outro que deveria ser escrito pela criança. Ao observar aquele movimento e relembrar a fala da professora sobre a necessidade de ‘redescobrir’ seus alunos e fomentar a socialização e a integração das crianças que se diziam menos do que outras, imaginei que pudéssemos fazer uma atividade juntos na semana seguinte. Então, enquanto as crianças circulavam pela sala, fui até a mesa da professora e compartilhei minha ideia: eu levaria cópias de fotografias,

quadros e pinturas para a próxima semana, faríamos um círculo com as figuras no centro e cada um de nós escolheria uma para representar o que houvesse de melhor e outra para o que houvesse de pior em nós, como uma metáfora de cada um de nós. Clara concordou imediatamente e disse que ia pensar como poderia aproveitar aquele momento para depois discutir alguma coisa sobre a matéria que estava dando. Sugeri então, que ela propusesse aos alunos a construção de um poema coletivo, que representasse a sala deles, a partir das falas suscitadas pelas figuras. Assim, poderíamos contribuir também para o recital. Clara concordou e combinamos nosso próximo encontro para a semana seguinte.

Hoje cheguei à sala da professora Clara junto com a estagiária para fazermos a atividades. Eu havia selecionado várias figuras, colado em fundos de cartolina e plastificado cada uma delas. As crianças na sala nos receberam ainda mais empolgadas do que da última vez. A professora havia dito que faríamos uma atividade juntos e eles estavam agitados. Logo que entramos, depois dos gritos e cumprimentos, sugeri que fizéssemos um círculo, para que pudéssemos conversar melhor. As crianças ainda agitadas nos ajudaram. Esperei que elas se acalmassem, fui para o centro do círculo e com as figuras nas mãos expliquei o que pretendíamos fazer: disse que era um momento nosso, do grupo daquela sala, mostrei as figuras e perguntei se eles se lembravam o que era uma metáfora, da última aula em que estivemos juntos. Alguns levantaram as mãos e começaram a falar que usamos as metáforas para dar sentidos às coisas, ou para falar dos nossos sentimentos, assim como na poesia da semana passada: 'meu coração sorriu de alegria'. Concordando com as crianças eu disse que exatamente aquela era a nossa proposta para aquele dia, falar sobre o que e como nos sentíamos, usando as figuras como metáforas. Sugeri que cada um de nós escolhesse duas figuras, uma para falar do que gostávamos e outra para falar do que não gostávamos. Eu disse que essa era uma forma de nós conhecermos melhor as pessoas que vemos todos os dias, de descobrir do que elas gostam e não gostam, o que elas fazem ou não fazem e perguntei se eles gostariam de participar. Duas crianças disseram que não gostariam e eu disse que tudo bem, que elas poderiam assistir e permanecer conosco e, caso mudassem de ideia, poderiam participar. Sugeri que seguíssemos a ordem do círculo para organizarmos a participação e eu mesma comecei, escolhendo duas figuras para mim, em seguida a estagiária e as crianças em sequência. Escolhendo as figuras, um pouco tímidas, as crianças falavam sobre gostos e hábitos, foram dizendo quando e como faziam o que gostavam e o que não gostavam. Duas disseram que não gostavam quando os colegas riam ou implicavam com elas na sala de aula e os dois que disseram não querer participar, resolveram participar também. As crianças conversavam umas com as outras quando uma delas escolhia a figura, às vezes faziam piadas, outras vezes concordavam com a fala uns dos outros. A professora, a estagiária e eu íamos conduzindo a atividade e organizando a fala para deixar que todos falassem e estimular que todos fossem ouvidos. Ao final, depois que todos escolheram suas figuras, perguntei o que elas acharam da atividade, de falar e ouvir os colegas. Algumas disseram que era bom ouvir sobre os colegas e não falar só de português e matemática. Outras riram e disseram que se divertiram. Eu, então agradei e disse que voltaríamos a nos ver em breve.

Fui saindo da sala e a professora me acompanhou até a porta. Ela disse que estava muito atenta à atividade, tanto à timidez inicial das crianças, quanto à desenvoltura que foi aparecendo. Ela disse que pensou nos motivos pelos quais essas atividades não são propostas ou estimuladas com mais frequência e

sobre o quanto sabemos tão pouco uns dos outros e o quanto esse conhecimento pode mudar o conteúdo da relação que construímos naquele espaço da sala de aula. Eu acrescentei que essa aproximação e interação entre as crianças em momentos como este, certamente, serão estendidas aos outros momentos quando elas tivessem que colaborar ou desenvolver em duplas ou grupos as atividades formais e que, talvez, fosse mesmo interessante sugerir que eles construíssem um poema ou texto coletivo sobre a temática ‘o que descobrimos dos nossos colegas?’ utilizando os recursos que estavam aprendendo. A professora concordou e disse que proporia essa atividade. Eu agradei pelo espaço e pela oportunidade e nós nos despedimos. Ao sair da sala eu pensava sobre como a dinâmica da convivência na escola produzia mudanças aparentemente pequenas ou invisíveis. Pequenas conversas constituem momento de planejamento conjunto, novas ações compartilhadas produzem mudanças singulares, estas ações, quando refletidas, produzem novas mudanças enquanto são incorporadas à outras situações. Estas mudanças, ainda que pouco visíveis, são orgânicas e só são possíveis porque estamos dentro da escola.

Ato 8: ‘Eu quase que nada sei mas desconfio de muita coisa.’

Assim que cheguei na escola na manhã do dia 22, me encontrei com a diretora Elena que me convidou para entrar na sua sala. *Ela estava com um aspecto reflexivo e começou a falar sobre o que significa o papel de diretora e o quanto a sua postura influencia o trabalho pedagógico dos professores, mesmo que não os determine.* Parecendo envolvida por seus próprios pensamentos, ela retoma sua própria história e conta da época em que estudava quando se formou como química. Àquela época ela planejava ingressar no mestrado quando uma amiga a convidou para prestar o concurso da prefeitura para professora. Como ela já buscava o mestrado motivada pela vontade de ser professora, resolveu aceitar e a partir daí se apaixonou pela profissão. Ela conta do quanto aquele período era menos estruturado, não existia o espaço dos TDs, não havia o orientador pedagógico e os professores se organizavam por eles mesmos, empenhados em alcançar avanços com seus alunos. Assim, ela compara suas experiências com os dias de hoje e chega à conclusão que a organização de hoje é avançada, mas a disposição dos professores não é a mesma. Para exemplificar ela acentua a questão da política de ciclos - dizendo que pensou bastante sobre isso, especialmente depois da nossa última conversa - e os seus benefícios previstos que segundo sua avaliação não funcionam e se submetem à força da concepção seriada. Diz que é um desafio fazer a política de ciclos funcionar na realidade da escola pública brasileira. Digo a ela da importância de que esta discussão seja feita nos TDs, de modo que os professores possam ser ouvidos e instrumentalizados, de modo a problematizar o hiato entre a política escrita e a prática cotidiana. E ela reflete que hoje, às vésperas da aposentadoria, ela sente o incômodo de não conseguir melhores resultados com os professores nas reuniões de planejamento e avaliação e, por isso, também questiona as condições dos concursos e a organização da secretaria de educação. Elena se emociona, chora e se diz muito envolvida com as questões daquela escola. Eu também percebo que estou emocionada, sentindo o que significa trabalhar com/na educação e nossa conversa é interrompida por alguém da secretaria e, assim, somos despertadas daquela vivência intensa, da reflexão profunda que fazia emergir contradições e construir perguntas.

Na semana seguinte, volto à escola e assim que passo pela porta da direção a vice-diretora sai e diz que ela e Elena estão conversando com a mãe de um aluno sobre o qual já havíamos conversado outras vezes *e me convida para participar. Entro na sala e sou apresentada à mãe pela diretora. Me espanto ao ouvi-la falar do projeto e da equipe de psicologia com uma clareza significativa sobre nossos fundamentos e sobre o que nos distingue da Psicologia*

*na saúde. Cumprimento a mãe e participo da conversa que gira em torno de questões sobre organização familiar e participação da criança na sala de aula. Em uma dada altura, alguma coisa na fala da mãe faz Elena dizer que precisa fazer um parêntese e esclarecer um novo projeto para mim, o projeto que chamou de ‘Projeto Integração’. Neste momento ela diz que pensou muito sobre a nossa conversa da semana anterior e, por isso, gostaria de apresentar para mim uma proposta levada por ela como pauta para o último TD. Assim, ela me diz que discutiu com os professores sobre o processo de avaliação diagnóstica utilizado pela escola para avaliar os alunos em níveis que reflitam sua aprendizagem em torno das habilidades formais e o impacto disso na política de ciclos. **Enfatiza que os professores têm acabado por construir propostas de trabalho direcionadas para os alunos que estão inseridos no nível médio desta avaliação e que, presos à concepção seriada, os professores não se movimentam para descobrir facilidades e dificuldades das crianças e que a escola não se movimenta para que o aluno se movimente dentro do ciclo, conhecendo outros professores que o recebam como aluno do ciclo. Então, o conteúdo da sua proposta-desafio envolveria o seguinte: uma vez por semana, os alunos de cada ano do ciclo seriam agrupados de acordo com os níveis da avaliação diagnóstica exigida pela prefeitura de modo que uma sala comportaria só alunos do nível 1, outra do nível 2, outra do nível 3 e outra do nível 4. Antes de prosseguir, ela salienta que o nível 1 corresponde ao agrupamento de crianças que obtém sucessos em todas as habilidades avaliadas, além de facilidade na interação social e os de nível 4 são aquelas com dificuldades de assimilação do conteúdo formal e com as propostas de socialização.** Então, os alunos seriam agrupados segundo estes níveis e os professores do ciclo seriam rodiziados pelas salas. A intenção seria desvelar para o professor o modo pelo qual cada grupo de crianças lida com o que é oferecido durante as aulas. Ela disse ainda que esta ideia quando operacionalizada seria submetida a avaliações também semanais de modo a investigar suas consequências. **Argumentei que ela não poderia descartar a possibilidade de construir estigmas e sofrer com a resistência dos professores que quisessem se dedicar somente ao agrupamento 1, mas que, esta poderia ser uma iniciativa interessante para levar os professores a refletirem sobre como conduzem a avaliação: alguns fazem provas e exigem que os alunos estejam sozinhos e outras participam da realização da prova, estimulando seus alunos, o que, certamente, produzia avaliações e agrupamentos diferentes. Por isso, este poderia ser um bom exercício para pensarmos na prática sobre os ciclos e o processo de avaliação. Ela disse que as discussões que ela havia proposto no TD, conforme eu havia sugerido, foram bem elucidativas neste sentido e que a proposta estava assimilada por todos e condicionada à avaliação subsequente.** Logo a conversa mudou seu curso devido a uma interferência da mãe. **Mas, de todo modo, estava nítida a relação deste anúncio com a nossa conversa da semana anterior. A experiência que vivenciamos provocou outras reflexões que a levaram a construir uma proposta de intervenção que possibilitasse também às professoras experimentar reflexões capazes de provocar mudanças.** Os desfechos desta proposta-desafio indicarão o alcance da sua intenção. Mas, de qualquer forma, o vínculo que tem nos aproximado cotidianamente dentro da escola revelou a importância do que discutimos, analisamos e sintetizamos sobre o cotidiano escolar e sobre a nossa relação com ele.*

Ato 9: ‘Como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte.’

Enquanto caminhava pelos corredores entre os blocos logo que cheguei à escola, encontrei-me com Elena, Iara e Nádia. Elas passavam nas salas supervisionando o projeto integração. Começamos a conversar ainda no corredor sobre os problemas que a escola tem enfrentado, ou melhor, que não tem conseguido organizar e propor saídas efetivas. Iara e Nádia disseram que tem adoecido e sentido dificuldade de ir para a escola todas as manhãs. Falei que eu notava que apesar do nosso esforço e das afinidades que havíamos construído eu percebia que não conseguíamos explodir nossas ações, que ficavam perdidas por entre pautas burocráticas dos GTs ou TDs e que precisamos fazer as ações individuais se unirem em saídas coletivas. Fomos caminhando

juntas até a sala da direção e assim que nos sentamos Nádia me perguntou o que é exatamente eu quis dizer quando falei sobre encaminhamentos coletivos das nossas ações. Olhei para ela imaginando que ela estivera pensando na minha fala durante todo o trajeto até a sala. Então, expliquei que eu avaliava que ainda não conseguíamos planejar e desenvolver ações conjuntas com os professores e que não programávamos encontros com as entidades da rede por exemplo. As três me olharam com atenção e *Nádia continuou dizendo da sua dificuldade de trabalho, especialmente com o grupo do ciclo 1; falou que este é um grupo resistente, que recebe suas propostas de projetos com deboche, que diz que já sabe tudo o que ela vai dizer. Pedi que ela me desse um exemplo e ela falou da implantação da diretriz da prefeitura para os ciclos que foi divulgada no final do ano passado (2011) e que ela tem levado para trabalhar com o grupo de professores desde o início deste ano. Pegando uma apostila impressa ela me mostrou os quadros que sintetizavam a diretriz com colunas dedicadas ao conteúdo que deveria ser abordado e às estratégias e métodos que deveriam ser adotados pelo professor para promover o aprendizado deste conteúdo. Nádia explicou que as professoras engessavam o conteúdo da diretriz e não entendiam que ela deveria subsidiar seu trabalho pedagógico e não normatiza-lo. Enquanto folheava a apostila notei que o cabeçalho de cada conjunto de quadros dizia ciclo 1 – ano 1, ciclo 2 – ano 2, etc Perguntei a Nádia o que aquilo significava e ela disse que era a explicitação da aprendizagem esperada para as crianças ao final de cada ano do ciclo. Observando a contradição evidente, disse a elas que se a ideia do ciclo era conceber uma estrutura de educação que permitisse à criança transitar por aquele período de modo a respeitar seus ritmos e promover seu desenvolvimento, não fazia sentido construir noções sobre o esperado para cada ano, mas, sim, para o final de cada ciclo. Nádia me olhou espantada e disse que não havia pensando sobre aquilo. Então, continuei dizendo que aquela questão poderia e até deveria ser discutida com as professoras durante o TD, que os receios e dificuldades manifestados por elas e a angústia de cumprir a diretriz como uma norma fazia sim sentido porque ia na contramão do que o ciclo deveria atingir.* Neste momento Nádia pegou papel e caneta e começou a anotar o que chamou de ‘meu argumento’ e continuou dizendo que sua outra grande dificuldade dizia respeito a resistência das professoras aos projetos que ela levava para desenvolver no TD. *Quis saber quais eram esses projetos e ela disse que eram propostas para discussão do processo de avaliação do inthegre, debate sobre os valores e o respeito na escola e que as professores diziam sempre que aquelas não eram questões urgentes e que elas gostariam mesmo é de trocar experiências sobre o seu cotidiano na sala de aula. Perguntei então sobre a possibilidade de discutir questões que ela avaliava como importantes a partir da troca de experiências das professoras, assim elas falariam sobre suas demandas e a construção das propostas seria conjunta. Mais uma vez Nádia anotou ‘meu argumento’ no papel.* Elena e Iara concordavam com a cabeça. Reforcei ainda que entendia a urgência das pautas burocráticas nos TDs, mas que eu também acreditava na importância de que o espaço para o debate dos aspectos pedagógicos fosse preservado. Iara pediu nossa participação nos próximos TDs, de modo que pudéssemos aliar elementos da conduta psicológica ao trabalho pedagógico, discutindo o papel das emoções dos professores, das crianças e das famílias nas ações encaminhadas dentro da escola. A reunião foi interrompida por alguém da secretaria que comunicava alguma urgência para ser resolvida e, rapidamente, nossa conversa fugiu do foco. Pedindo licença, eu me levantei dizendo que falaríamos mais sobre aquele assunto em breve e, ao sair da sala, eu pensava sobre os entraves que tantas vezes se colocam no lugar da comunicação entre a equipe gestora/técnica e a equipe de professores. Pensava que quando uma ação cotidiana sucumbe aos efeitos da rotina e assume um caráter automático e mecânico, deixamos de refletir sobre nossa própria prática e perdemos elementos importantes que podem reconfigurá-la. *As diretrizes decorrentes das políticas chegam até o cotidiano e revelam a existência de uma lacuna entre a lei e a realidade. No entanto, esta lacuna importante deixa de ser percebida e seus efeitos passam a ser percebidos como mera resistência, preguiça ou desorganização.* Pensava também sobre minha fala e sobre o papel que ela havia desempenhado no sentido de desvelar o aparentemente óbvio, no sentido de integrar a equipe gestora a despeito de suas diferentes funções, ressaltando a unidade que as consolidava como responsáveis pela direção, formação e organização dos atores responsáveis pelo processo educativo e do

seu conteúdo.

Ato 10: 'Um ano é muito pra depois'

No final desta manhã, depois de participar de momentos de algumas aulas, conversar com professores nos corredores e com algumas crianças no pátio, voltei à sala da direção com a intenção de devolver algumas reflexões que surgiram em decorrência do acompanhamento do Projeto Integração. O Projeto Integração foi implantado há duas semanas anterior a partir de uma iniciativa da diretora Elena. Desde o início deste ano ela comenta sobre seu desejo de levar os professores a refletirem sobre a dinâmica dos ciclos e os grupos de saber. Os grupos de saber correspondem ao processo de avaliação implantado pelo município. O professor avalia, segundo seus critérios, as competências das crianças com relação aos diversos conteúdos abordados por eles, segundo as diretrizes da secretaria. A partir daí, as crianças são agrupadas nos níveis 1, 2, 3 ou 4. O nível 1 está dedicado para as crianças que melhor absorveram o conteúdo apresentado e os demais, em ordem crescente para aquelas que menos o absorveram. Acontece que muitos professores não conseguem planejar ações que correspondam à ideia do ciclo e acabam dedicando as tarefas que propõem para os alunos da média, ou seja, dos níveis 2 e 3. Se o nível homogeneiza as crianças dentro do ciclo, é preciso que o professor reconheça os limites de cada uma e planeje estratégias para acompanhar os ritmos diversos que devem fluir ao longo do ciclo. Pensando nisso e à luz das várias conversas que tivemos ao longo do ano, Elena desenvolveu o Projeto Integração que prevê o agrupamento das crianças segundo o grupo de saber em um dia da semana. O professor permanece na sua sala e os grupos de crianças se movimentam por revezamento de modo que todos os professores darão aulas para turmas de cada grupo de saber. O objetivo é alcançar o entendimento dos limites e possibilidades de cada grupo. Há duas semanas o projeto acontece e a equipe de psicologia o tem acompanhado. Ao final destas duas semanas notamos questões importantes. Ao devolvê-las como fruto da nossa reflexão para a diretora, a vice e a OP, tínhamos a intenção de reconstruí-la coletivamente e de avançar com o que já se firmava como efeito do projeto e que, portanto, deveria ser incorporado às discussões com os professores para produzir mudanças anunciadas. *Eis o conteúdo da reflexão que apresentei: em muitos casos, crianças eleitas pelos professores como 'de comportamento difícil' mas com facilidade para desempenhar as tarefas solicitadas estão colocadas no grupo 1; em outros casos, crianças com muita facilidade para desempenhar as tarefas propostas mas eleitas como 'crianças difíceis' são colocadas no grupo 4. Isto explicita uma contradição importante ao revelar que os professores utilizam critérios diferentes de avaliação: ora o crivo é o comportamento, ora o crivo é o conteúdo. A partir daí levantamos hipóteses decorrentes: Para os professores cujo crivo é o conteúdo, notamos que as crianças desempenham rapidamente suas atividades e começam a andar na sala enquanto os outros ainda as realizam e, por isso, são consideradas mal comportadas. Para os professores cujo crivo é o comportamento, crianças são 'colocadas' no grupo 4 e são cerceadas nas potencialidades de aprendizagem. A consequência é dupla: o ciclo deixa de funcionar enquanto uma mesma criança sucumbe à avaliações muito distintas que varia de professor para professor. Elena disse que não havia pensado que reflexões tão importantes emergiriam ao final de apenas duas semanas e que isso revelava para ela, o fruto de uma ação que aglutina a ação pedagógica e a ação psicológica, como eu havia repetido para ela todas as vezes que falamos sobre o VA. Falou ainda que mesmo ao planejar o projeto não havia considerado este tipo de questão que agora parecia óbvia. Explicou que já havia programado uma reunião de avaliação do projeto com os professores para o dia seguinte e que esta passaria a ser a pauta. Quanto a nós, neste momento, avaliamos que o projeto 'sacudiu o tapete' e movimentou as estruturas. Existe a possibilidade de aproveitar este conteúdo para promover as mudanças necessárias, cujo disparo já havia acontecido. *Eu disse então que ao socializar essas reflexões com os professores, ela já estava dando o passo seguinte: ouvi-las e planejar ações conjuntas ou produzir novas**

reflexões para subsidiar outras ações. O telefone tocou e ela precisou atender. Sinalizei minha saída da sala com um aceno e ela acenou de volta. Mas, ambas sabíamos que, a despeito da dinâmica e movimento característicos da escola, as impressões compartilhadas e as ações disparadas eram incorporadas e, efetivamente, construíam mudanças. Esse pensamento, inclusive, me fez pensar que este movimento por vezes faz parecer que as mudanças não acontecem, no entanto, esta é a mudança orgânica, fruto da ação e da reflexão diárias.

