

ANA PAULA PETRONI

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NA PROMOÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA DE GESTORES**

PUC-CAMPINAS

2013

ANA PAULA PETRONI

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NA PROMOÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA DE GESTORES**

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

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vera Lucia Trevisan de
Souza

PUC-CAMPINAS

2013

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

t370.15
P497p

Petroni, Ana Paula.

Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores / Ana Paula Petroni. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.
275p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Psicólogos escolares. 3. Arte - Psicologia. 4. Consciência. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

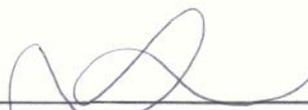
ANA PAULA PETRONI

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NA PROMOÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA DE GESTORES**

BANCA EXMINADORA



Presidente: Profª Drª Vera Lucia Trevisan de Souza



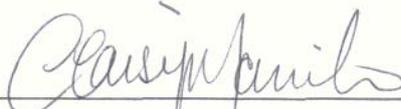
Profª Drª Raquel Guzzo (PUC-Campinas)



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



Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)



Profª Drª Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB)

Sempre aos meus pais que, mesmo sem saber, ao insistirem e investirem em minha educação possibilitaram a ampliação de minha consciência.

Aos gestores, professores e alunos que, ao me receberem na escola, permitiram que eu aprendesse.

Agradecimentos

À Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza:

Por sua generosidade em compartilhar conhecimentos, pela parceria construída, pelos questionamentos provocados, pela crença em minhas potencialidades, pela criação do espaço e das situações sociais de desenvolvimento que provocaram vivências, permitindo que eu pudesse emergir enquanto psicóloga e pesquisadora. As palavras que se desprendem do meu pensamento nunca serão suficientes para expressar minha gratidão e admiração.

Às Professoras Doutoras Raquel Guzzo e Vera Placco:

Pelas valiosas contribuições por ocasião da banca de qualificação e de defesa que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Maria Silvia P. de M. Librandi da Rocha e Claisy Maria Marinho-Araujo:

Pelas discussões realizadas que demonstraram a incompletude da pesquisa e do pesquisador, contribuindo para o avanço das reflexões.

À Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira e à Universidade de Aveiro:

Pela oportunidade de realização do estágio de doutoramento em Portugal, pelas orientações e pela acolhida.

À Lilian Dugnani:

Pela amizade, parceria e cumplicidade estabelecidas desde o primeiro e-mail trocado. As discussões teóricas, as intervenções planejadas e a escrita deste trabalho não teriam acontecido sem você.

Aos amigos e parceiros do PROSPED:

Paula, Eveline, Magda, Lúcia, Áurea, Ana Flávia, Ederson, Juliana, Karinna, Guilherme Jeferson, pelas partilhas teóricas e de experiências, pelas parcerias, pela possibilidade de termos constituído um grupo e uma equipe de trabalho. Estamos construindo um caminho juntos.

Ao Tiago:

Pela cumplicidade, pela compreensão, pela força, pelas cobranças, pelo amor e pelo respeito às minhas escolhas. Mesmo em silêncio, sua presença foi constante nesse meu longo caminhar. Obrigada por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui. Sem você eu não teria conseguido.

Aos meus pais e ao meu irmão:

Pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de descanso, tão necessários nessa caminhada.

Aos meus sobrinhos:

Por me ajudarem nos momentos de descontração, trazendo para minha história a simplicidade que contém a alegria de uma criança.

Ao Ms. Achilles Delari Junior:

Que com seus textos contribuiu para que eu repensasse a prática do psicólogo e a relevância de se considerar o humano.

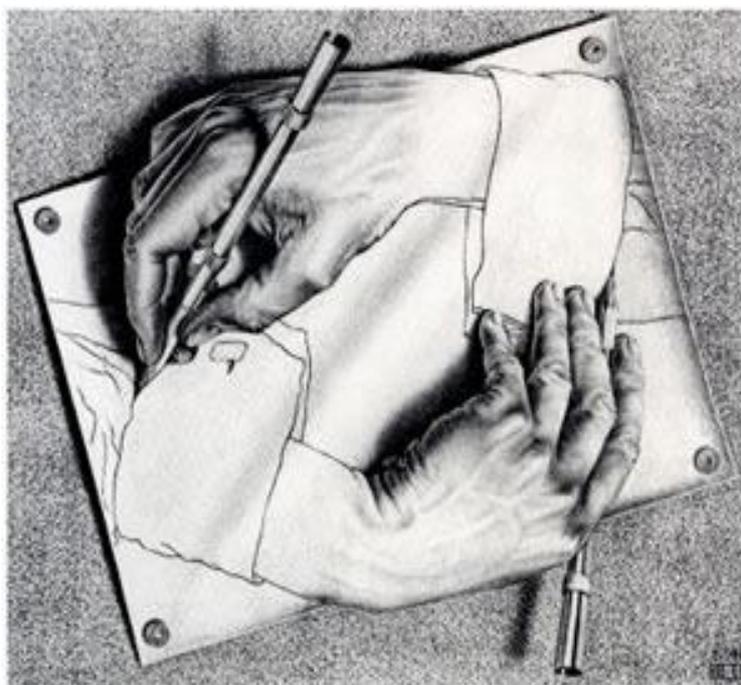
À Amélia, Elaine e Eliane:

Pelo auxílio nas questões burocráticas, que não são poucas, e pela paciência.

À CAPES:

Pelo apoio financeiro durante esses quatro anos.

Obrigada por todas as mãos que ajudaram às minhas!



Desenhar (1948), Escher (1991b, p. 26)

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar, *Na
Vertigem do Dia* (1975-
1980)

Resumo

PETRONI, Ana Paula. *Psicologia Escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2013.

Esta pesquisa-intervenção tem por objetivo analisar a atuação do psicólogo por meio de práticas que se utilizam da arte como mediadora da ampliação da consciência de gestores, de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental. Assumem-se os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, fundamentados no materialismo histórico e dialético, em particular os postulados por Vigotski, com destaque aos conceitos de consciência e vivência, que se constituem como fundamentos de nossa análise. Foram sujeitos da pesquisa cinco gestores: um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos. Os dados foram colhidos em vinte e três encontros semanais, gravados em áudio e transcritos, além de entrevistas semi-estruturadas com os cinco participantes. A leitura desses dados resultou na construção, por meio dos indicadores de sentidos, de três grandes categorias: função gestora: características, tensões e contradições; a inserção do psicólogo na escola: movimentos constituintes de sua atuação; e a arte mobilizando o desenvolvimento da consciência: possibilidades de ação do psicólogo na escola. Como resultados, observou-se que o sujeito, ao configurar novos sentidos e significados nas reflexões desencadeadas pelo contato com as artes tem a possibilidade de ampliar a consciência sobre si e sobre o outro. Evidenciou-se, também, que apesar da parceria estabelecida com os gestores, a inserção e atuação do psicólogo na escola carecem de legitimação, seja por parte dos próprios atores escolares ou da instituição de políticas públicas que promovam e sustentem esta inserção.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural; consciência; arte; equipe gestora.

Abstract

PETRONI, Ana Paula. *Educational Psychology and Art: possibilities and limits of the psychologist performance in promoting the expansion of consciousness in managers*. 2013. 275p. Thesis (Doctorate in Psychology as Professional and Science) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2013.

The goal of this research and intervention is to analyze the performance of the psychologist through practices that use art as mediation of the consciousness expansion in school principals, from a public Elementary School. In this way, it assumes the theoretical and methodological presuppositions of Cultural-Historical Psychology, especially of the consciousness and experience concepts, discussed by Vigotski, that constitutes as foundation of our analysis. Five school principals were the subjects of the research: a director, two vice-directors and two pedagogical advisors. The data was collected in twenty-three meetings, recorded in audio and transcribed, furthermore the semi-structured interviews with five participants. The reading of these results originated the construction, through the sense indicator, of three main categories: managing function: characteristics, tensions and contradictions; the psychologist insertion in school: constituents movements of his performance; and art mobilizing the development of consciousness: possibilities of action in school. As results, it was observed that the individual, when set new senses and meanings in his reflections initiated by arts contact has the possibility to enlarge the consciousness about himself and the other. It was revealed, also, that despite the partnership established among the managers, the insertion and the performance of the psychologist at school presents a lack of legitimacy, either by the school professionals or through the establishment of public policies that promotes and support this insertion.

Key-words: Educational Psychology; Cultural-Historical Psychology; consciousness; art; management team.

Resumem

PETRONI, Ana Paula. *Psicología Escolar y arte: posibilidades y límites de lo papel del psicólogo en la ampliación de la conciencia de los gestores*. 2013. 275p. Tesis (Doctorado en Psicología como Profesión y Ciencia) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2013.

El presente estudio y intervención tiene como objetivo analizar el psicólogo a través de las prácticas que utilizan el arte como un mediador de la ampliación de la conciencia de los directivos de una escuela. Asume los supuestos teóricos y metodológicos de la Psicología histórico-cultural, especialmente los postulados por Vigotski, destacando los conceptos de conciencia y la vivencia, que constituyen bases de nuestro análisis. Los sujetos de esta investigación fueron cinco gestores: un director, dos subdirectores y dos asesores pedagógicos. Los datos fueron obtenidos en veinte y tres reuniones, grabadas en audio y transcritas; se hicieron también entrevistas semi-estructuradas con los cinco participantes. La lectura de estos datos resultó en la construcción, por medio de los sentidos, de tres amplias categorías: función de gestión: características, tensiones y contradicciones; la inserción del psicólogo en la escuela: movimientos constituyentes de su actuación; y el uso del arte en la promoción del desarrollo de la conciencia: las posibilidades de acción del psicólogo escolar. Como resultado, se observó que el contacto entre el sujeto y el arte permite la configuración de nuevos significados y sentidos que promueven una ampliación de la conciencia de sí mismo y de otros. También se reveló que la cooperación establecida con los gestores se caracteriza por la falta de legitimidad de la inserción y actuación del psicólogo en la escuela, ya sea por los propios actores de la escuela o por la institución de políticas públicas que promuevan y apoyen esta inserción.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Histórico-Cultural; conciencia; arte; equipo de gestión.

Sumário

1. Introdução	12
2. A Psicologia Escolar como campo de intervenção e pesquisa: o aporte da Psicologia Histórico-Cultural	24
2.1 A Psicologia e a escola: considerações sobre a área no Brasil e em Portugal.....	28
2.2 As políticas para a inserção do psicólogo na escola no Brasil e em Portugal	39
2.3 A Psicologia Histórico-Cultural como aporte à atuação do psicólogo escolar.....	45
2.3.1 A questão da consciência.....	53
2.3.2 A questão da vivência.....	57
3. Pesquisa e Intervenção: desafios à produção de fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar	64
3.1 Considerações metodológicas sobre a pesquisa	64
3.2 Caracterização da instituição	68
3.3 Caracterização da equipe gestora	69
3.4 Delineamento da pesquisa	70
3.5 Processo de construção da análise	73
4. Análise e discussão dos resultados	Erro! Indicador não definido.
4.1 Função gestora: características, tensões e contradições	79
4.1.1 Na relação com as questões administrativas e políticas	81
4.1.2 Na relação com os professores e com o pedagógico	93
4.1.3 O movimento da gestão e a relação entre os gestores	110
4.1.4 Na tentativa de definir a função.....	119
4.2 A inserção do psicólogo na escola: movimentos constituintes de sua atuação	132
4.2.1 Conquistando um espaço: desafio à permanência do psicólogo na escola.....	132
4.2.2 A parceria estabelecida, mas não legitimada.....	141
4.2.3 As materialidades mediadoras como instrumento para a atuação	146
4.3 A arte mobilizando o desenvolvimento da consciência: possibilidades de ação do psicólogo na escola.....	162
5. Considerações Finais	204
6. Referências	211
Anexos.....	234
Anexo I - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	234
Anexo II - Roteiro dirigido para entrevista.....	235
Anexo III - Descrição das funções dos membros da equipe gestora.....	236
Anexo IV - Quadro de descrição dos encontros	239
Anexo V - Quadro de categorias	245

1. Introdução

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara

José Saramago

Há muito se tem discutido as relações ente a Psicologia e a Educação, em especial as contribuições do psicólogo para os processos educativos, sobretudo os que se desenvolvem nas escolas. Também tem sido objeto de investigações e reflexões a formação necessária ao psicólogo para que dê conta de atender às demandas presentes nesse contexto. Autores¹ que vêm se dedicando ao estudo e reflexão da Psicologia Escolar/Educacional há mais de duas décadas têm possibilitado muitos avanços na área, tanto no que concerne à produção de teorias que iluminam os fenômenos educacionais, como às práticas que se desenvolvem nas escolas e outros contextos educativos.

Foi o interesse por essa área, presente desde a graduação, que me fez buscar o caminho acadêmico. Questionava-me qual deveria ser a atuação e a melhor maneira de inserção do psicólogo na escola, como contribuir para o desenvolvimento desse contexto, assim como para o meu próprio desenvolvimento enquanto profissional.

A inserção no contexto escolar, ao longo da realização do Mestrado (2007-2008) possibilitou-me experiências e vivências que não haviam sido possíveis até então, fossem elas pessoais ou profissionais. As discussões e os encontros realizados com os professores, em suas reuniões semanais², permitiram-me conhecer a escola e seus atores, e as demandas

¹Ao longo deste trabalho faremos diversas referências a esses autores, que compreendem os estudiosos da área da Psicologia Escolar, entre eles, a Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo, Professora Doutora Claisy Maria Marinho-Araujo, Professora Doutora Marilena Proença Rebello de Souza, Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza, entre tantos outros que têm se destacado.

² Na rede municipal de ensino de Campinas essas reuniões pedagógicas são denominadas de Trabalho Docente Coletivo – TDC. Elas acontecem semanalmente, com a duração de duas horas/aula, e têm como objetivo realizar a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico. A equipe gestora é responsável por seu planejamento e o orientador pedagógico, em particular, deve coordená-la.

apresentadas por eles. As questões identificadas, que envolviam a afetividade dos sujeitos, problemas de ensino-aprendizagem, as condutas de alunos – como atitudes consideradas de indisciplina, sexualidade, uso de drogas, violência – e de professores, foram o foco de nossas discussões, em que usávamos textos como ponto de partida.

Contudo, no decorrer dos encontros, fomos percebendo que a estratégia utilizada por nós, de leitura e discussão de textos, não atingia os professores no sentido de promover uma reflexão mais crítica da situação vivenciada por eles, conforme planejamos, mas contribuía para a reprodução de seu lugar de vítima e de culpabilização dos alunos e da equipe gestora. Ficávamo-nos questionando, então, qual seria a melhor maneira de mobilizar a reflexão crítica.

Em discussões realizadas no grupo de pesquisa³ no qual nos inserimos, vínhamos analisando a plausibilidade da arte, em suas diferentes formas – textos literários, música, dança, contação de histórias, filmes, documentários, reprodução de pinturas e fotografias – como forma de intervenção, sustentados pela experiência da coordenadora do grupo com esta linguagem e nos pressupostos de Vigotski⁴, sobre a Psicologia da Arte. Consideramos, então, a adoção da arte como elemento mediador em nossas ações e observamos que ela poderia se constituir como materialidade mediadora⁵ na promoção de uma maior

(<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r22-17112010.htm>); (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r14-05122011.htm>)

³ Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, coordenado pela Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza.

⁴ Neste trabalho adotaremos a grafia Vigotski, mas nas referências apresentadas ao final do trabalho poderá haver diferenças devido às traduções realizadas.

⁵ A arte tem sido chamada por nós de **materialidades mediadoras**. “Materialidades porque se trata de símbolos da cultura, mais precisamente a arte, e mediadoras porque acreditamos que seu uso pode acessar a subjetividade dos sujeitos, favorecendo sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro” (Souza, V., Petroni & Dugnani, 2011, p. 265).

conscientização dos professores sobre os aspectos vividos em suas práticas, sobretudo os afetivos.

Trabalhamos dessa forma ao longo de 2008 e, ao final, os professores e a equipe gestora relatavam como havia sido importante nossa presença na escola e que gostariam que voltássemos no ano seguinte. Em nossa avaliação pudemos concluir que os aspectos afetivos estavam na base dos conflitos observados nas relações escolares, o que prejudicava o avanço das reflexões, em especial pelos professores do ciclo I e II do Ensino Fundamental.

Tal experiência nos conduziu aos seguintes questionamentos: quem deve fazer a mediação na escola? Por mais que o psicólogo tenha opção para atuar junto aos professores, será ele a desempenhar este papel? Como o psicólogo poderia intervir para que essa ação mediadora pudesse ser construída? Foi assim que chegamos à equipe gestora⁶ como promotora dessa mediação. O psicólogo pode dar o suporte, mas o trabalho efetivo deve ser realizado pela equipe, de forma autônoma. Para isso, faz-se necessário que os gestores tenham consciência de seu papel na escola e das reais condições materiais que caracterizam seu trabalho.

Assim, nosso trabalho tem se caracterizado por seguir em duas direções: intervenção e pesquisa, cujas estratégias e procedimentos se valem de materialidades mediadoras que visam ampliar a consciência dos sujeitos na direção de formas mais criativas para mediar as relações e o trabalho na escola.

⁶ Martinez (2010), ao discutir as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, aponta o trabalho com a equipe como uma forma emergente de atuação diante das possibilidades existentes dentro da escola. Para a autora, ao atuar junto à direção, o psicólogo poderia proporcionar a constituição do espaço coletivo que se espera de uma unidade escolar, pois lança mão de seus conhecimentos para o desenvolvimento dos sujeitos singulares, mas conscientes de sua genética social.

Compreender as questões que se apresentam no contexto escolar implica olhar para as condições que são vivenciadas por seus sujeitos e como elas influenciam sua ação profissional. E, para o psicólogo escolar, torna-se fundamental que ele conheça, além do contexto da Psicologia, a forma como a Educação tem se apresentado.

Trabalhos como os de Cruces (2007), Facci (2009), Guzzo (2005), Guzzo e Mezzalira (2011) e Souza, V. (2009), são alguns exemplos que trazem um panorama de como se encontra a situação escolar e educacional em nosso país, em que a cada nova divulgação de resultados de avaliações vê-se que a qualidade do ensino oferecido vem sendo posta em xeque; e das novas demandas que são apresentadas ao professor, já que não se cobra mais dele apenas a tarefa de ensinar os conhecimentos formais, mas de formar o aluno como um cidadão consciente, emancipado e crítico.

Essa situação não se apresenta somente aos professores, mas pode ser estendida à equipe gestora e até mesmo às famílias, que, muitas vezes, expressam negatividade e descrença na Educação e na escola. Em contraposição, tem sido frequente na mídia um discurso que coloca essa mesma Educação como único caminho a ser seguido para a solução dos problemas sociais da atualidade.

A nosso ver, não se trata de encontrarmos culpados, mas de se lançar um olhar mais crítico para este fenômeno, que alcance para além da escola e seus sujeitos, identificando as condicionantes que o produzem. E entendemos que o psicólogo tem muito a contribuir neste sentido, sobretudo no que concerne às práticas que focalizam as relações sem perder de vista os sujeitos. Seu papel seria o de promover espaços em que o sujeito pudesse emergir enquanto tal, possibilitando-lhe falar e ser escutado, refletir sobre as condições materiais de sua vida pessoal e profissional. A questão é de que modo fazê-lo.

Em nosso grupo de pesquisa há dois trabalhos que utilizaram imagens para acessar o objeto investigado. Souza, V. (1998) adotou fotografias de Sebastião Salgado para

realizar a entrevista com seus sujeitos, em que buscava compreender a constituição da identidade docente e as possibilidades de transformação dos sujeitos pela reflexão despertada na leitura de imagens. A autora aponta que ao se empreenderem na leitura das fotografias, que remetiam à escola, à educação e ao desenvolvimento em realidades diferentes e desconhecidas, as professoras puderam refletir sobre suas práticas e condições de trabalho, questionando-as, ampliando, assim, suas consciências. Reis Jr. (2009), com o objetivo de investigar os sentidos subjetivos configurados por estudantes de Pedagogia no processo de ver-se como docente, toma por base a teoria da subjetividade de González Rey, e utiliza imagens para realizar as entrevistas. Avalia o autor que tal estratégia tornou possível o acesso a indicadores de sentidos sobre a docência e apontou, também, que novos sentidos foram configurados no processo de pensar sobre ser professor.

Em uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com a data inicial no ano de 2000 e em artigos na base Scielo, encontramos alguns trabalhos que se aproximam da temática que investigamos. Destacamos os trabalhos que trazem discussões sobre a arte e a consciência.

Silva (2002), interessada na formação do psicólogo escolar, utilizou-se da arte – imagens, obras literárias e músicas – para ampliar a visão de estagiários sobre a escola. Esses estagiários usaram esse mesmo procedimento com grupos de alunos, professores e pais, observando mudanças nesses sujeitos após o contato com a arte. A autora destaca, em suas análises, o uso da arte como ação que potencializa as relações entre os sujeitos e sua transformação.

Pressuposto importante na teoria de Vigotski, a categoria sentido recebe atenção especial no trabalho desenvolvido por Namura (2003). Buscando as raízes ontológicas dessa categoria na teoria vigotskiana, a autora parte das obras “Psicologia da Arte” e “Hamlet - O príncipe da Dinamarca”, juntamente com os pressupostos de Lukács, para

discutir como o sentido está presente na constituição do sujeito e de sua subjetividade. Destaca que a arte possibilita a atribuição de significados e sentidos, fazendo com que emoção, pensamento e ação se integrem, o que permite ao sujeito participar ativamente como produtor da realidade em que se insere ao mesmo tempo em que se constitui por meio dela. A arte e a reação estética aparecem como possibilidades de revelação, de acesso aos sentidos desse sujeito social.

Altenfelder (2004), com foco na formação continuada de professores, discute categorias que são centrais para nossa pesquisa: consciência, sentidos, significados e afetividade da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, enfocando os processos de constituição do sujeito e as mediações que permitem acessar os aspectos afetivos, volitivos e cognitivos. Utilizou relatos de vida, entrevista em grupo e a escolha de uma obra de arte, pelos sujeitos pesquisados, promovendo uma reflexão mais ampla dos aspectos que estava pesquisando.

Investigando quais signos se apresentavam no quadro “Grupo de Meninas”, de Cândido Portinari, e os significados que emergiam da leitura desta obra, Abella (2005) aponta a contribuição significativa que uma obra de arte pode ter no estudo dos significados e dos sentidos, já que ela se apresenta como uma produção complexa da atividade humana.

Outra experiência interessante é a apresentada por Telles (2005). A autora trabalhou com crianças entre 9 e 12 anos, realizando oficinas e visita a uma exposição de arte, seguidas de discussão. Observou que ao entrar em contato com a arte, surge a possibilidade de transformação no modo de pensar das crianças, manifestando-se maneiras inovadoras de perceber a realidade, revelando uma reflexão crítica por parte dos sujeitos.

Outro trabalho que nos ajuda a pensar nessa relação entre a psicologia, a arte e a transformação do sujeito é o de Soares (2008), que toma como ponto de partida os

pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. A autora conclui que, em um grupo de professoras, a experiência estética propiciou a transformação na formação docente e a promoção do humano. Esses aspectos do sensível e do estético não podem ser deixados de lado quando da consideração da constituição do homem.

Ainda no que concerne a pesquisas sobre a temática da arte encontramos vários artigos publicados. Cavalcanti (2005), Camargo e Bulgacov (2008), Bernardes e Moura (2009) oferecem subsídios à análise que pretendemos fazer, pois colocam em discussão os conceitos de mediação, perspectiva estética, formação de conceitos, que, a nosso ver, são fundamentais para compreendermos o complexo processo de desenvolvimento do sujeito, levando-se em consideração os aspectos volitivos, afetivos, sociais e singulares que nele concorrem.

No que se refere à categoria consciência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, podemos citar a dissertação de Delari Jr. (2000), em que o autor, ao tentar realizar aproximações com o conceito de subjetividade na atualidade, busca bases nos conceitos de linguagem e consciência, pontuando o desenvolvimento histórico dessa função psicológica e a importância de compreendermos sua base semiótica. Para além dessas questões, o autor traz um apontamento importante, que tem sido muito cara em nossas discussões acerca da Psicologia, que é a dimensão humana. Não podemos deixar de lado essa dimensão, na medida em que o humano, suas relações, apresentam-se como foco do trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo, mas que, por muitas vezes, acaba sendo esquecida.

A dissertação (2004) e a tese (2009) de Toassa trazem uma pesquisa bibliográfica acerca do problema, respectivamente, da consciência e das emoções e vivências na teoria de Vigotski. Os dois trabalhos nos auxiliam ao indicarem alguns enfoques da obra

vigotskiana em que se evidenciam esses conceitos tão caros a nossa investigação, mas que se encontram de modo esparso em sua obra.

No caso da pesquisa que estamos desenvolvendo, que parte do princípio de que o sujeito constitui e é constituído no e pelo social, é possível considerar que os gestores, uma vez em contato com essas formas de mediação que lhes provocam vivências sobre seu modo de ser e pensar, poderão estendê-las aos professores, instaurando o mesmo processo vivenciado por eles e, em decorrência, provocando seu desenvolvimento.

Há, ainda, outro aspecto a se destacar na presente pesquisa: não temos encontrado, no campo de atuação do psicólogo escolar, experiências de trabalhos envolvendo a gestão, sobretudo os diretores. A pesquisa realizada por Souza, M. (2010), em que se investigou as atividades desenvolvidas por psicólogos que atuam na área da educação, revela que de 108 psicólogos entrevistados, 37 assinalaram a opção outros no questionário, que tinha como alternativas diretores, coordenadores/orientadores, e equipe gestora; o público-alvo ao qual se dirigiam as atividades, em sua maioria, era de alunos.

Contudo, em nossa experiência nessa escola, constatamos o quanto um grupo pode ser resistente, colocando empecilhos para o avanço de um trabalho que produziria seu próprio desenvolvimento como sujeito. Fica evidente, também, a necessidade que eles têm de serem acompanhados e avaliados, não com um sentido de apoio, de parceria, mas de tutela, de paternalismo e de expiação da culpa por não conseguirem levar a cabo sua tarefa de ensinar.

Essas observações nos possibilitaram compreender que a equipe gestora não se encontrava preparada para lidar com esses enfrentamentos, evidenciando que ambos, professores e gestores, necessitavam ampliar a consciência de seu papel na escola, seja na função de ensinar, de promover o desenvolvimento do aluno, seja na função de liderar e mediar as relações e o trabalho da equipe. É dessa constatação que nasce nossa questão de

pesquisa: **quais formas de intervenção do psicólogo na escola podem promover a ampliação da consciência dos gestores sobre suas ações e seu papel na educação?**

Decidimos utilizar a arte como materialidade mediadora, de modo a acessar o sujeito pelo sensível e confrontá-lo com diferentes formas de representação da realidade, o que permitiria a configuração de novos sentidos e a ampliação de sua consciência.

Trabalhar com a arte em suas diversas formas já havia sido uma prática vivenciada com as professoras, mas foi junto da gestão que a intervenção permitiu a configuração de novos sentidos. O desafio continuou presente, porém, ao compreender como a arte poderia auxiliar no trabalho de intervenção, ela passou a se constituir em ferramenta para a transformação, tanto dos membros da equipe gestora, como a minha própria, como psicóloga e pesquisadora.

Para realizarmos essa pesquisa, partimos da **hipótese** de que não há mudanças, transformações, e a conscientização propriamente dita, se não houver mediações que promovam novas significações. Caberia ao psicólogo desenvolver ações que se constituam como mediadoras desse processo de significação. Tais ações, ao promover a configuração de novos significados e sentidos pelos gestores sobre suas ações, constituir-se-iam como mobilizadoras da ampliação da consciência dos sujeitos.

Sustentando a presente hipótese nos postulados de Vigotski (2007, 1934/2001b, 1934/2005), formulamos a **tese** de que práticas interventivas do psicólogo com gestores da escola, que utilizem como mediação produções de natureza artística, promovem a ampliação da consciência dos sujeitos sobre si, sobre o outro e suas condições materiais de existência.

Unir arte e ciência não se apresenta como tarefa fácil, sobretudo se tomarmos essa relação como dois opostos: de um lado, a ciência e todo o seu rigor metodológico, por

vezes, demasiado hermético; e de outro, a arte como síntese do sentimento humano, que favorece a expressão e expansão do sujeito, sem muitas regras a serem seguidas.

Ianni (2004) contribui para pensarmos essa relação quando defende que tanto a ciência quanto a arte devem ser vistas e entendidas, cada uma a seu modo, como expressões e narrativas de um tempo, de uma determinada época, pontuando que todo conhecimento produzido é datado, isto é, responde às perguntas, às necessidades vivenciadas naquele momento, registrando a história e os movimentos que constituem as ideias. A arte, assim como a ciência, narra o que vem sendo pensado, discutido e refletido na época de sua criação, pois são os motivos existentes na sociedade e na cultura que ditam o caminho a ser seguido por essas produções. É preciso haver, nas produções artísticas, algo concreto, material, da história que vem sendo vivenciada que justifique tal produção.

Logo, para compreender a arte e a ciência é preciso compreender a história e, para Marx e Engels (1933/1989), compreender a história significa partir da realidade, sempre do real vivido pelo homem e da produção resultante de sua ação sobre esse real. O que buscamos não é simplesmente a história de vida do sujeito, mas a história do fenômeno. Para compreendermos algo precisamos ir além do evidente; partimos da realidade vivida, mas precisamos ir à sua gênese para compreendê-la. É a realidade que oferece as condições materiais necessárias para a compreensão da história.

Arte e ciência partem de uma mesma realidade, de um mesmo momento, de um mesmo contexto vivenciado, porém, a primeira se encarrega de representar e a segunda de explicar (Read, 2001). Não há, então, razões para que façamos dessas duas áreas de conhecimento campos intransponíveis. Vigotski (1925/2001a) também aponta que a arte parte da realidade, mas que o seu resultado vai além do material fornecido, é criado algo novo dentro daquele contexto.

A arte e a ciência, cada uma com suas particularidades, podem ser apreendidas como se influenciando mutuamente, pois um cientista pode utilizar-se de uma linguagem artística em seus trabalhos, assim como há artistas que partem dos problemas discutidos por cientistas em suas produções. As obras das ciências sociais, suas narrativas, se dividem em duas modalidades: as que explicam o que a realidade social é ou pode ser, partindo do que é observado, classificado e quantificado, descrevendo e explicando, elegendo indicadores e variáveis, fundamentando-se no princípio de causa; e as que buscam compreender o que pode ser essa realidade social, tomando o indivíduo, a sociedade, a coletividade, o cotidiano e as relações, enfim, tudo aquilo que permeia o contexto no qual esse indivíduo se insere, como ponto de partida (Ianni, 2004). Essa segunda perspectiva é a que será adotada neste trabalho.

Partindo dessas colocações, estabelecemos, como **objetivo geral** deste trabalho, analisar e discutir a atuação do psicólogo escolar junto a gestores de uma escola pública municipal e sua contribuição para a ampliação da consciência desses sujeitos sobre o papel da gestão. Como **objetivos específicos**, definimos:

- Identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas na gestão segundo a visão dos gestores;
- Analisar as vivências dos gestores como promotoras da configuração de novos sentidos sobre as práticas escolares;
- Analisar os efeitos e o potencial da arte como favorecedora de vivências;
- Analisar o movimento do *para si*- os sentidos da arte para o sujeito, e do *em si*- as configurações de sentido no sujeito, representadas pela emocionalidade, na ampliação da consciência dos gestores;
- Refletir sobre a atuação do psicólogo na escola e as possíveis contribuições para o trabalho com gestores;

Para a realização dos objetivos propostos e de modo a oferecer respostas às questões colocadas deveremos abordar temáticas que sustentem nossas postulações. Essas se subdividem em três partes. A primeira situa a psicologia escolar como campo de atuação profissional e de pesquisa, apresentando como essa área tem sido abordada no Brasil e em Portugal, com relevo às políticas de inserção na educação. Fundamenta-se, também, a Psicologia Histórico-cultural como aporte à atuação crítica do psicólogo na área.

A segunda parte versa sobre o método de pesquisa que utilizamos, focalizando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e refletindo sobre seu lastro para o estudo do fenômeno investigado. Apresentam-se, neste capítulo, os sujeitos, o cenário da pesquisa, os procedimentos e técnicas utilizados, os recortes e escolhas eleitos para a construção das fontes de análise.

Na terceira parte do trabalho realiza-se a análise e discussão das informações que foram construídas ao longo da pesquisa, iniciando com uma imersão na função gestora, focalizando suas características, demandas e contradições. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre a inserção do psicólogo na escola, suas possibilidades e limites de atuação rumo à promoção do desenvolvimento dos sujeitos e a construção de relações mais saudáveis. Este capítulo se encerra com uma análise do movimento de ampliação da consciência dos gestores mediada por expressões artísticas, quando defendemos o uso dessas materialidades como ferramenta para a intervenção do psicólogo na escola.

O trabalho se encerra com as considerações finais, em que as questões da pesquisa e se apresentam nossas principais elaborações e proposições.

2. A Psicologia Escolar como campo de intervenção e pesquisa: o aporte da Psicologia Histórico-Cultural⁷

Marcos disse que a nossa presença na escola é algo que incomoda a todos, inclusive a secretária, que comentou sobre estarmos na escola e questionou-o sobre o que seria feito na reunião. Ele respondeu a ela que nós fazíamos uma terapia em grupo; ela se espantou que fizéssemos isso de graça e disse que gostaria de ter esse serviço também. (Trecho da síntese do 15º encontro – 13 de setembro de 2010)

Qual o papel a ser desempenhado pelo psicólogo na escola? Como construir um espaço para desenvolvermos um trabalho efetivo? Como estabelecer parcerias legitimadas? Essas são algumas das questões que o excerto acima nos suscita e as tomamos como disparadoras das reflexões que apresentamos a seguir.

Colocar o foco de nosso trabalho na atuação do psicólogo nos colocou frente a questões históricas da Psicologia Escolar e que ainda estão presentes, como revela a fala de Marcos. Apesar de sempre afirmarmos que o trabalho que fazíamos na escola não era clínico ou terapêutico, que essa não era nossa função naquele espaço, mas a de estabelecer uma parceria para pensarmos ações voltadas à escola como um todo, era recorrente a fala de que estávamos lá para fazer terapia.

Acreditamos que essa seja uma representação da profissão do psicólogo que se encontra cristalizada nos sujeitos e, a própria Psicologia, de certo modo, tem contribuído para sua manutenção.

Temos defendido, em acordo com diversos autores da psicologia escolar (Almeida e Senna, 2005; Cruces, 2006, 2009; Guzzo, Almeida & Wechsler, 1993; Guzzo, Costa &

⁷ Esse capítulo conta com informações colhidas e construídas durante a realização de estágio de doutoramento Sanduíche em Portugal (processo nº 0239/12-7 – CAPES), sob a orientação da Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, da Universidade de Aveiro. Agradecemos, também, ao Professor Leandro Almeida, da Universidade do Minho, pelas informações fornecidas.

Sant'Ana, 2009; Maluf, 1999; Marinho-Araujo, 2007, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b, 2005c; Meira & Antunes, 2003; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Novaes, 2002; Petroni & Souza, V., 2010; Souza, V. 2005; Souza, V., 2008ab; Souza, V., 2009; Souza,V., Andrada & Petroni, 2008, 2010; Souza,V., Petroni & Bremberger, 2008; Souza,V., Petroni & Dugnani, 2009; Souza, V. & Placco, 2008ab; Wechsler, 1996; Witter, 2002; e muitos outros), uma atuação crítica do psicólogo, que, como tal, investe na reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo e considera as condições que produzem o cenário em que atua. Para isso, pensamos ser necessário lançar um olhar diferenciado ao contexto escolar e aos sujeitos que nele se inserem, levando-se em consideração as múltiplas influências na constituição de cada um e, mais do que isso, é preciso que o psicólogo também se coloque nesse processo, já que, do nosso ponto de vista não há neutralidade possível.

Se, por um lado, a quantidade de trabalhos sobre o tema sugere o avanço da área em termos de produção de conhecimento, por outro, indica os desafios que persistem na prática profissional.

Entendemos que o psicólogo, independentemente da área em que atue, não pode se furtar à responsabilidade de favorecer a promoção do desenvolvimento saudável dos sujeitos, o que demanda promover o bem-estar, o autocontrole e a capacidade para responder a desafios (Gonzalez Rey, 2004; 2005).

Nossa experiência na escola pesquisada mostra que esses aspectos estão presentes no dia a dia de seus atores, porém, assumem tonalidades negativas. No que se refere ao bem-estar, o que impera é a desmotivação, ou, às vezes, o principal motivo que mantém os gestores e os professores na escola é o retorno financeiro e, os alunos, as relações estabelecidas com os colegas.

Quanto ao autocontrole, nem sempre esse é exercido, na medida em que as atividades concretas nas quais os atores se envolvem acabam tomando-os de maneira tão intensa que provocam grande desgaste emocional. Isso pode ser verificado pela grande quantidade de profissionais afastados, seja por problemas físicos ou psicológicos. As atividades concretas se definem pela resolução de problemas, burocráticos em sua maioria, além de situações emergenciais.

Por fim, mas não menos importante, a capacidade de lidar com os desafios, que não são poucos, parece nula, pois os sujeitos não enfrentam ou encaminham os conflitos, o que resulta em tensão e frustração. E este parece ser o sentimento que prevalece na escola: os alunos se frustram por não encontrarem um espaço que acolha ou atenda suas necessidades; os professores se frustram por não conseguirem que seus alunos aprendam, por não encontrarem apoio às dificuldades que enfrentam; e os gestores são tomados pelas urgências e emergências de tal forma que não conseguem avançar na organização e direção da escola.

De que maneira, então, pode o psicólogo contribuir para a superação do modo de funcionar dos atores escolares? Como promover espaços que favoreçam o desenvolvimento saudável dos sujeitos?

Pensamos que a raiz dessa problemática reside na necessidade de conhecermos mais profundamente o modo como os psicólogos têm desenvolvido seu trabalho na escola e a própria compreensão da Psicologia Escolar como campo de ação profissional.

Concordamos com Marinho-Araujo (2010), ao pontuar que:

Acompanhar e divulgar a produção científica da Psicologia Escolar ..., torna-se fundamental para a atualização dos estudos sobre a pesquisa científica na área, além de oportunizar o mapeamento do saber construído, a organização de bases de dados para orientar futuras pesquisas, a indicação de caminhos para a melhoria da

formação e atuação do psicólogo escolar e a criação de políticas públicas subsidiadas pelo conhecimento produzido (p. 25)

As produções científicas nos permitem não só conhecer as problemáticas da área, mas, também, nos ajudam a direcionar e consolidar nossa atuação, na medida em que oferecem subsídios teóricos e práticos que fundamentem essa construção. No entanto, este é um movimento necessário desde a formação dos futuros psicólogos, ou seja, é preciso que na formação profissional, ensino e pesquisa se articulem.

Os estudos existentes nos aproximam das realidades vivenciadas pelos atores escolares e indicam as demandas à Psicologia que emergem desse contexto. Podemos dizer que esse movimento caracteriza a construção de um campo de saber e de atuação profissional que coaduna com a perspectiva epistemológica por nós adotada – a Psicologia Histórico-Cultural, ao afirmar o desenvolvimento do sujeito como processo permanente.

Não restam dúvidas de que os saberes produzidos por estes profissionais da área de Psicologia Escolar contribuem para a desconstrução de verdades estabelecidas, com o rompimento de modelos rígidos de atuação, e a mudança da visão do sujeito e do pesquisador que se assumem como ativos e produtores da realidade. Essas mudanças de concepções e perspectivas de ação nos colocam frente às diversas possibilidades de atuação, em que nossa atenção se volta às demandas singulares e coletivas.

É justamente a diversidade de demandas postas pela escola, relativas aos sujeitos em suas singularidades, ao coletivo e sua construção, e às relações entre pessoas de diferentes idades, classe social, interesses, valores, desejos, enfim, que confere à ação do psicólogo escolar grande desafio, sobretudo na eleição e planejamento de ações que se voltem a essa diversidade que constitui a Educação.

Nesse sentido, afirmam Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010):

O amadurecimento de uma profissão está relacionado ao quanto uma determinada área de conhecimento se consolida e à perspectiva da relação que o conhecimento teórico estabelece com a prática e com as demandas da realidade. A relação da Psicologia com a Educação não é diferente. Apesar de estreita e antiga, é no bojo das circunstâncias concretas que ela se consolida em teoria e prática. (p. 131).

Essa afirmação sintetiza o que vimos defendendo e justifica a problematização das demandas postas à Psicologia Escolar à luz do que vem sendo discutido e produzido na área. É das condições materiais, concretas, que emergem os problemas de pesquisa, os interesses de investigação, as relações estabelecidas entre os sujeitos, as condições para exercer nosso trabalho. Conhecer essas condições e o modo como elas foram sendo produzidas ao longo da história, identificando suas objetivações nas produções em Psicologia Escolar é o que nos propomos neste momento da pesquisa.

2.1 A Psicologia e a escola: considerações sobre a área no Brasil e em Portugal

Não é nosso objetivo, neste trabalho, construir um panorama sobre o modo como a relação entre a Psicologia e a Educação, e, mais especificadamente, a inserção do psicólogo na escola, foi acontecendo ao longo dos tempos. Contudo, acreditamos que nos aproximar dessas questões, mesmo que de maneira breve, nos dá base para compreendermos as demandas que nos são encaminhadas nos dias de hoje.

Trabalhos como o de Antunes (2003), Cosme (2006), Guzzo *et al.* (2010), Marinho-Araujo (2010), Souza, M. (2010), por exemplo, revelam o percurso que foi sendo traçado ao longo da história por essa relação, indicando que a entrada do psicólogo na escola se deu pelas portas da avaliação psicológica, para atender a queixa dos educadores, em especial sobre alunos tidos como difíceis, com problemas de aprendizagem, que necessitavam de diagnóstico.

Já nas décadas de 1970 e 1980, tem início uma preocupação em questionar essa atuação do psicólogo, buscando-se refletir sobre sua inserção e atuação na escola. Podemos citar como exemplo o texto clássico de Andaló (1984), que de uma perspectiva crítica, reflete sobre a atuação do psicólogo pautada no modelo clínico ou médico, centrado no sujeito, em especial no aluno, a quem se atribuíam causas do fracasso escolar e da indisciplina, enfim, os problemas encontrados na escola e que os educadores não se sentiam aptos a resolver.

Desde então, temos acompanhado o esforço de diversos pesquisadores que se dedicam ao fortalecimento e à legitimação dessa área de atuação e de conhecimento. A criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE⁸, e do grupo de trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, resultam de investimentos feitos por esses pesquisadores para a consolidação desse campo de atuação e pesquisa e, as discussões que têm promovido destacam que ainda há muito que se avançar para que a Psicologia Escolar se firme como área capaz de oferecer fundamentos para a pesquisa e a atuação profissional.

Nossas inquietações em relação à Psicologia Escolar no Brasil nos conduziram a investigar sua condição como área de pesquisa e prática profissional em outros países, acreditando poder acessar contribuições para a superação dos desafios da área em nosso país. O contato com a Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, da Universidade

⁸A ABRAPEE foi fundada pelas Professoras Doutoras Solange Múglia Wechsler e Raquel Souza Lobo Guzzo, no ano de 1990. Tinha como principal objetivo reunir os profissionais e estudiosos que vinham se dedicando à produção de conhecimento e atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional, buscando fortalecer e reconhecer a importância desse profissional. Desde então, são realizados congressos e a publicação de uma revista científica que busca estimular e divulgar a produção da área. Para maiores informações ver, por exemplo, Witter (1996) e o próprio site da associação: <http://abrapee.wordpress.com/>

de Aveiro, que estuda as contribuições da Psicologia à Educação, focalizando o Ensino Superior, e as relações que interferem na saúde e desempenho dos alunos, abriu a oportunidade para a realização de um estágio nos moldes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PDSE-CAPES⁹.

Em Portugal, acessamos trabalhos como os de Almeida (1993b; 2003) e Jesus (2004), apontando que a via que possibilitou a inserção dos psicólogos nas escolas em Portugal também foi a da avaliação. De acordo com Almeida (1993b), os psicólogos adentraram as escolas a fim de atender, respectivamente, a quatro principais demandas: realização de avaliações e acompanhamento de crianças, em particular daquelas que apresentavam necessidades especiais; formação psicológica dos educadores; orientação escolar e profissional; e promoção do sucesso educativo de crianças do ciclo básico. Podemos observar que também, naquele país, a Psicologia assumiu características adaptativas e psicométricas.

Esse movimento é semelhante ao que se passou no Brasil, quando os psicólogos foram chamados para atender às demandas apresentadas pelos alunos, em especial, as que diziam respeito à aprendizagem. Procurava-se, por meio dos testes e escalas, classificar esses alunos e encaminhá-los a atendimentos especializados (Patto, 1993, 1997).

De acordo com Almeida (1993b), data do final de 1970 e início de 1980, a formação dos primeiros psicólogos nas escolas privadas e Universidades públicas de Portugal. Anteriormente a isso, havia a disciplina optativa de Psicologia vinculada aos cursos de Filosofia, Medicina, Teologia e Sociologia.

Após a década de 1980, observou-se o aumento de demandas de contextos diversos direcionadas a esses profissionais. Assim, em meados da referida década, foi criada a

⁹<http://capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>

Associação dos Psicólogos Portugueses – APPORT, com o objetivo de partilhar experiências de práticas, divulgar os cursos de Psicologia, e esclarecer dúvidas sobre a profissão. No primeiro número do jornal dessa associação, publicado quando completou 10 anos, encontramos referências às preocupações acerca da profissão e da atuação dos psicólogos, inclusive nas escolas, como observamos em Almeida (1993a) e Correia (1993). Tal associação foi extinta para dar lugar à Ordem dos Psicólogos, que seria criada anos depois.

É com esse cenário que nos deparamos em Portugal: um movimento, liderado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, em busca da afirmação da profissão no país. A Ordem foi criada com a promulgação da lei 57/2008, de 4 de setembro, com a missão de “exercer o controlo [*sic*] do exercício e acesso à profissão de psicólogo, bem como elaborar as normas técnicas e deontológicas respectivas e exercer o poder disciplinar sobre os seus membros, no quadro de um regime disciplinar autónomo”. Esse parece ser, para nós, um momento favorável para se investir na reflexão acerca da formação dos psicólogos e sobre as pesquisas que vem sendo desenvolvidas, o que contribui para o avanço da prática desses profissionais no país.

Neste sentido, a atual direção da Ordem tem buscado firmar parcerias com diversas instâncias, em especial as governamentais, procurando divulgar a importância de se investir na formação do psicólogo e na conscientização da sociedade sobre as contribuições dessa área, seguindo o que consta na proposta de afirmação dos psicólogos portugueses. Esses esforços têm sido divulgados de maneira ampla no site da Ordem¹⁰ e em sua revista, que se encontra, atualmente, no segundo número.

¹⁰(<https://www.ordemdospsicologos.pt>)

Há, também, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação¹¹ que, observando as necessidades dos psicólogos que trabalham em contextos educativos, criou uma especialidade em Psicologia da Educação, a qual tem por objetivo congrega os especialistas da área para o compartilhamento de textos de investigação teórica e prática (Tavares, Arroiteia, Martins, Sá-Chaves, Sá, Pereira, Pedro & Soares, 1999).

Poderíamos dizer que aqui no Brasil também temos encontrado esforços nesse sentido, seja por parte do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais, seja por parte das associações citadas anteriormente. Contudo, Guzzo e Mezzalira (2012) afirmam em produção recente que

apesar do esforço e dos gastos empreendidos em garantir reuniões municipais, regionais e nacionais, mobilizando uma massa considerável de profissionais psicólogos para as discussões, seus resultados são muitos pequenos, e o que se observa é que o perfil profissional não se altera, substancialmente, ao longo de décadas. A Psicologia segue sendo uma profissão e uma ciência em que predominam conhecimento e prática voltados para a classe dominante, ainda não efetivamente envolvida com as causas sociais e com as mudanças da realidade brasileira (p. 11-12).

Essa colocação suscita algumas questões: o que seria necessário para promover o avanço da Psicologia Escolar no Brasil, enquanto área de atuação profissional e produção de conhecimento? Quais aspectos precisariam ser destacados? O que se encontra na base dessa não mudança apresentada por Guzzo e Mezzalira? A quem se destina, de fato, os serviços de psicologia?

Souza, V. (2008b) pontua que, no processo de construção da identidade do psicólogo, a representação de um profissional que se volta para a clínica é a que mais se

¹¹ SPCE – (<http://www.spce.org.pt/>)

evidência; e esse também é um aspecto ressaltado por Guzzo e Mezzalira (2012), ao afirmarem que o psicólogo acabou sendo colocado para fora da escola por ser considerado um profissional da saúde, que deveria se ocupar das doenças e desenvolver seu trabalho em espaços clínicos.

Essa é uma representação que tem perdurado e permanece nos cursos de graduação em Psicologia, promovendo identificações dos alunos com esse ramo de atuação. Souza, M. (2010), relatando pesquisa em que investigou a prática de psicólogos na área da educação, demonstra que 8 psicólogos, de um total de 108 entrevistados, ao declararem os motivos que os levaram a atuar na área, citam o acaso (4), pois prestaram um concurso público que abarcava um cargo geral e acabaram sendo convocados para trabalhar na área educacional e descrevem sua atuação como clínica; e os outros 4, disseram ter escolhido a Educação por interesse pela área, surgido, geralmente, ainda na graduação.

De nosso ponto de vista, a crítica a ser feita ao modelo clínico de atuação, diz respeito ao fato deste voltar-se à individualização do problema, com foco, portanto, no sujeito, muitas vezes considerado o único responsável por seu insucesso. Deriva deste modelo, também, a ênfase na doença.

A esse respeito, localizamos em Portugal o trabalho de Coimbra (1991), que apresenta um modelo de atuação do psicólogo que denomina de “colaborativo”, em contraposição ao denominado de “especialista”. Este último modelo é entendido como aquele em que não há parceria entre o psicólogo e os outros profissionais/atores escolares; o psicólogo é visto como o profissional detentor de técnicas específicas e particulares que possibilitam a divisão entre o que caberia ao psicólogo e ao professor.

O modelo colaborativo proposto por Coimbra (1991) se aproxima do que temos defendido no Brasil atualmente sob a denominação de modelo crítico de atuação, o qual se caracteriza por uma atuação em colaboração com os atores escolares. Ele possibilita a

realização de intervenções em que a parceria entre todos os profissionais da escola é valorizada. O psicólogo passa a ser integrante da equipe e se faz necessário que ele conheça toda a complexidade que constitui o meio no qual ele atuará. Esse modelo é o que temos defendido em nossas pesquisas e intervenções.

Acreditamos que não seja possível planejar ou desenvolver uma intervenção que não se pautar pela colaboração, pela parceria, pelo compartilhamento da visão de que a qualidade das relações entre os sujeitos é fundamental para seu desenvolvimento, para a sua aprendizagem. Porém, precisamos considerar as contradições existentes na base dessas discussões: ao mesmo tempo em que há produções que defendem uma atuação mais crítica, ainda encontramos profissionais com práticas voltadas à individualização, minimizando o potencial do sujeito e o peso das condições materiais em que vive.

Souza, M. (2010), ao fazer um levantamento das produções da área da Psicologia Escolar, pontua essa questão:

é importante destacar que, a partir de nossas análises, percebemos que apesar dos autores proporem uma atuação baseada em uma perspectiva crítica, há uma diversidade de modos de compreender a instituição escolar e as relações que nela se dão, pois se verificou que existem psicólogos que defendem que a tônica do fracasso escolar é de responsabilidade da criança, ou seja, buscam explicações e justificativas no mundo interno da criança, nos problemas familiares, na carência cultural e em outros fatores, acabando por excluir a escola deste processo (p. 73).

O que se destaca nessa colocação da autora é o fato de a escola ser desconsiderada nesse processo. Como esperar que seja construída uma identidade profissional de psicólogo escolar que se sustenta em uma visão crítica da realidade se seu lócus de atuação é desconsiderado? Ao assumir uma perspectiva crítica, assume-se a responsabilidade de levar em conta toda a complexidade do espaço em que se realiza a atuação profissional.

Pensamos que, talvez, resida aí o compromisso ético e político do psicólogo com a educação em geral, com a escola e com todos os sujeitos que nela se encontram, sejam alunos, professores ou gestores.

Guzzo (2005) aponta que “o compromisso ético e político do psicólogo, quando atua em contextos educacionais, passa a ser o bem-estar daqueles que estão envolvidos em diferentes partes da comunidade” (p. 27), incluindo a escola. Derivamos desta afirmação a compreensão de que um psicólogo que se propõe a atuar na escola não pode se furtar à responsabilidade de conhecê-la no sentido de ter clareza das condicionantes que a produzem, do modo como se apresenta, com foco nos sujeitos que a constituem, a quem direcionará seu trabalho.

Yamamoto (2012), ao analisar os avanços da Psicologia no Brasil nos últimos 50 anos, pontua a necessidade de elaboração de um projeto ético-político que atenda as demandas dos psicólogos enquanto profissionais e as demandas apresentadas pela sociedade a que se destinam os serviços prestados por esses profissionais. Para o autor, trata-se de desenvolver um projeto em que se considerem as dimensões singulares e coletivas e se busque a transformação da realidade, em que o trabalho desenvolvido pelos psicólogos atenda, realmente, à população a que se destina.

Tem-se defendido que, um dos caminhos para fortalecer esse modo de atuação denominado crítico, é a produção de pesquisas e práticas que, uma vez socializadas, promovam reflexões sobre o lugar do psicólogo na escola. No entanto, é preciso cuidar para que essas produções tragam contribuições efetivas para a área, o que se constitui como nosso principal desafio como pesquisadores.

Retomando nossas reflexões sobre a Psicologia Escolar em Portugal, a problemática da pesquisa também se apresentou em um dos trabalhos acessados. Machado, Lourenço, Pinheiro e Silva (2004), relatando pesquisa em que analisaram três revistas

portuguesas de Psicologia, apontam que a área escolar/educacional é, juntamente com a área clínica, a que mais tem publicações em Portugal. Na análise realizada pelos autores, os artigos com temáticas da Psicologia Escolar discorrem sobre problemas cognitivos, emocionais e comportamentais, que se manifestam durante o processo de aprendizagem dos alunos.

Os autores identificaram, também, o predomínio de artigos que discutem o que pode ser chamado de psicologia aplicada, o que, segundo eles, de certa forma tem descaracterizado a Psicologia enquanto ciência. Eles observam um grande investimento na formação de profissionais, cada vez mais especializados em determinadas áreas, o que indicaria um movimento de profissionalização dos psicólogos, mas sem a preocupação com a formação de pesquisadores e formadores. Nós diríamos que há uma preocupação, em Portugal, com uma “super especialização” na área da psicologia, movimento que busca inserir um caráter científico à profissão, em consonância com o que ocorre no país em relação às demais ciências. A citação abaixo alude a esta afirmação:

A escassez de estudos experimentais e o recurso exagerado a estudos correlacionais, de aplicação de escalas, questionários ou coisas parecidas, mostra que nas revistas em análise há muita *técnica e método* [grifo dos autores], mas pouco *problema* [grifo dos autores]. Ou seja, os seus autores preferem *fazer coisas* [grifo dos autores] (como seja, aplicar escalas e tratar os resultados estatisticamente) a colocar e a tentar responder a *questões irritantes* [grifo dos autores], questões sem as quais não há avanço científico. O caminho fica então aberto para que a técnica e o método triunfem sobre o problema; para que a procura da novidade seja secundarizada, se não mesmo esquecida; para que surjam ilusões de explicação quando nenhuma é fornecida; enfim, para que a psicologia seja cada

vez mais aplicação e literatura, e menos ciência e investigação (Machado *et al.*, 2004, p. 327).

Não descartarmos, de modo algum, a relevância que esses estudos têm para a Psicologia enquanto área de conhecimento. Contudo, concordamos com os autores de que é necessário investir em pesquisas que focalizem e busquem explicar questões mais complexas, de natureza social e relacional. Precisamos avançar nas pesquisas no sentido de produzir mais respostas e explicações sobre os problemas investigados.

Guzzo *et al.* (2010) ressaltam a importância do comprometimento com a realidade estudada, o que, para nós, significa desconstruir a ideia de neutralidade do pesquisador, e se avançar na aproximação das questões políticas, sociais, históricas e econômicas que compõem essa realidade.

Há, também, outro investimento que precisa ser feito quando falamos em avanços da Psicologia Escolar. É preciso repensar a formação do profissional de psicologia, seja ela inicial ou continuada. Os autores que se dedicam ao estudo dessa dimensão têm demonstrado a importância da formação na constituição de uma identidade profissional que permita ao psicólogo atuações voltadas a contextos mais amplos da sociedade.

Na pesquisa que realizamos em Portugal, nos deparamos com situação semelhante, isto é, a preocupação com a formação e o fortalecimento da Psicologia. Realizamos um levantamento no programa do 1º Congresso Nacional da Ordem dos Psicólogos Portugueses¹², realizado entre os dias 18 e 21 de abril de 2012, que tinha como título “Afirmar os Psicólogos”. Encontramos alguns trabalhos que se aproximam da temática de nossa pesquisa. Segundo informações oferecidas pela organização, foram inscritos mais de 450 trabalhos, dos quais apenas 8 discorreram sobre a formação em Psicologia e 6 sobre o psicólogo na escola.

¹²(<http://congresso.ordemdospsicologos.pt/psi/>)

Partindo desses dados, podemos dizer que, mesmo em menor número, há interesse em se discutir de que maneira vem se realizando a formação do psicólogo em Portugal, em particular, sobre seu papel a ser desempenhado nas escolas e em outros contextos educativos.

No entanto, prevaleceu a seguinte constatação: esses são trabalhos apresentados em um congresso nacional de Psicologia, portanto, muito representativo enquanto evento que reúne as produções da área. Contudo, não encontramos nos trabalhos examinados referências a artigos, ou teses e dissertações que tratem especificamente da formação do psicólogo escolar ou de sua prática. E a questão suscitada é: por que não se problematiza, em Portugal, a inserção do psicólogo nas escolas ou a formação do psicólogo? O fato de a psicologia estar vinculada, em quase sua totalidade de ações e pesquisas, à área da saúde seria uma explicação?

Essas são questões que merecem ser investigadas e sugerimos que sejam tomadas como tal em futuros estudos. Contudo, quando abordarmos, mais adiante, ainda neste capítulo, as políticas de inserção e a legislação em Portugal, colocaremos em relevo alguns indícios que nos auxiliam na reflexão sobre estas questões. Por hora, é possível afirmar que, mesmo que sejam constatados avanços nas discussões realizadas, notamos que ainda há, em Portugal, predominância de ações influenciadas por um viés clínico, que se pautam pelo modelo médico de atuação, em que se prioriza a testagem e a classificação, em geral centradas no aluno e nos possíveis déficits que podem intervir em seu sucesso escolar. Ou seja, uma situação semelhante a que observamos no Brasil.

Entretanto, em contraposição ao que vimos apresentando, também encontramos em Portugal, vozes dissonantes em relação ao que deve ser a psicologia na escola. Carvalho (2008) defende que na intervenção realizada pelos psicólogos é preciso levar em consideração todos os aspectos que circundam as escolas e seus sujeitos, sendo que as

mudanças atuais da sociedade influenciam diretamente esse contexto. O autor também afirma que ainda não há uma definição e concepção claras do que cabe ao psicólogo realizar nas escolas. Ao propor um modelo de atuação que tem como base a abordagem ecológica, fundamenta uma intervenção em torno de quatro eixos principais: a integração do psicólogo com a comunidade educativa, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz; a cooperação entre os diversos atores escolares, evitando dessa forma, um trabalho em que o psicólogo aja isoladamente; a participação nas diversas atividades desenvolvidas na escola, e não somente naquelas destinadas aos serviços de psicologia; e a prevenção, realizada por meio de “estratégias que pretendem diminuir a possibilidade de surgimento de problemáticas futuras, evitando-se, com isso, estratégias de remediação” (p. 124).

Observa-se, assim, a preocupação com a construção de um modelo de atuação do psicólogo na escola que se contraponha ao que parece hegemônico em Portugal. Contudo, ainda que se considere a importância deste movimento, ele parece distante de alcançar um modelo crítico de atuação, e, neste sentido, podemos afirmar que em muito já avançamos no Brasil.

2.2 As políticas para a inserção do psicólogo na escola no Brasil e em Portugal

De acordo com o levantamento realizado por Souza, M. (2010), em 133 municípios do estado de São Paulo, 61 deles contavam com o psicólogo compondo o quadro de funcionários das respectivas Secretarias de Educação municipais, contabilizando 220 profissionais atuando no campo da Psicologia Escolar. O modo como esses serviços de psicologia se organizam nesses municípios compreende a formação de equipes de psicólogos que atendem às demandas da rede ou por um único psicólogo que responde por todas as demandas encaminhadas pelas escolas; sendo as funções desenvolvidas

categorizadas como: psicólogo, psicólogo escolar, psicólogo educacional e psicólogo da educação.

O que esses dados revelam é que, apesar de haver psicólogos atuando nas redes de ensino, ainda há prejuízos no que diz respeito às suas ações, pois o número de profissionais inseridos nesse campo não atende às demandas que emergem desses contextos. Apesar dos avanços da Psicologia Escolar no que se refere à produção científica ou apropriação de práticas mais efetivas, ainda não há, no Brasil, uma política que garanta a inserção do psicólogo nas escolas.

Temos como referência para a atuação do psicólogo na escola as atribuições constantes no Catálogo Brasileiro de Ocupações (2008), do Ministério do Trabalho. De acordo com esse documento, cabe ao psicólogo que atua em contextos educativos, realizar pesquisa, diagnósticos e intervenção junto aos atores escolares (alunos, professores e gestores), seja de modo individual ou coletivo, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem (dificuldades, promoção, planejamentos, técnicas), orientação profissional e vocacional, auxílio na elaboração de projetos pedagógicos, questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Todas essas ações têm como objetivo promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos sujeitos e se sustentam em técnicas e teorias da Psicologia.

Contudo, não há ainda uma lei, em âmbito nacional, que garanta a inserção do psicólogo nas escolas e que forneça diretrizes para sua atuação. Desde o ano 2000, tramita no senado o projeto de lei 3688/2000¹³, que dispõe sobre a inserção e prestação dos serviços de psicologia e de assistência social nas escolas básicas; porém, apesar de idas e vindas, este ainda permanece como projeto e não há uma definição de quando e se será aprovado.

¹³(<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=486569>)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96, de 20 de dezembro), encontramos apenas duas menções ao termo psicológico (a). No artigo 30 da Seção II – Da Educação Infantil, esta é definida como uma etapa da educação básica que tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, no qual se encontra o psicológico; e, no artigo 71, inciso IV, do Título VII – Dos Recursos Financeiros, a assistência psicológica, juntamente com a farmacêutica, a odontológica e a médica, não é considerada como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A falta de uma legislação que afirme a importância dos serviços de psicologia na escola pode ser apontada como uma das causas para o desinteresse dos profissionais em atuar na área¹⁴.

Diferentemente desta situação, em Portugal é possível encontrar referência ao psicólogo escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 26º da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, reafirmada no artigo 29º da versão revista da mesma lei (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto). Expressam os referidos artigos: “O apoio no desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades [*sic*] educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas regionais escolares”.

Em atendimento a este artigo da Lei de Bases, há o Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, que cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)¹⁵. Esses serviços, assim

¹⁴De acordo com Yamamoto (2012), que toma por base pesquisa realizada em 2010 pela ANPEPP, nesse ano haviam 236 mil psicólogos inscritos no Ministério da Educação – MEC, dos quais 53% dos participantes da pesquisa dizem atuar na área clínica. Revela-se, ainda, que 27,9% dos psicólogos encontram-se na saúde, 25,1% na área do trabalho e das organizações, e apenas 9,8% na área educacional.

¹⁵Esses serviços caracterizam-se pela organização em equipes uni e multidisciplinares, compostas por psicólogos, técnicos de serviço social e professores – denominados especialistas de apoio educativo. Essas equipes desenvolvem seu trabalho em escolas pertencentes às Direções Regionais de Educação (DREs) –das

nomeados, devem prestar orientação educativa a alunos, por meio de acompanhamento individual ou grupal, buscando promover o desenvolvimento pessoal e de relações, seja na educação pré-escolar, ou do 1º ao 3º ciclo do ensino básico. Em seu artigo 3º, encontramos a seguinte descrição sobre as atribuições dadas aos serviços:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;
- c) Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades [sic] educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva [sic] igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas;
- d) Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a detecção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;
- e) Contribuir, em conjunto com as actividades [sic] desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário;
- f) Promover actividades [sic] específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades

quais são dependentes e coordenados; seguindo o Plano Anual de Atividades (PAAs), elaborado pelo psicólogo. As metas desse plano, após aprovação dos órgãos de gestão, passam a fazer parte das atividades da respectiva unidade escolar. Para maiores informações, consultar Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2001).

[sic] profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho;

g) Desenvolver acções [sic] de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e o planeamento [sic] de carreiras;

h) Colaborar em experiências pedagógicas e em acções [sic] de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade.

Corroboramos as ideias de Jesus (2004), quando afirma que ainda podemos observar uma descrição centrada nos alunos e, diríamos, na promoção de seu sucesso escolar a partir das aptidões que possuem, além da preocupação em responder, talvez, às demandas do mercado de trabalho por meio da orientação profissional. Porém, ao mesmo tempo, essas atribuições revelam avanços, na medida em que oferecem margem para se propor ações que transponham essa delimitação, sobretudo junto aos professores, e, ainda, na ideia de parceria com os profissionais e na menção a atuar “nas relações”. Ou seja, em Portugal, além do serviço previsto em lei, há diretrizes que, se não plenamente adequadas a ações voltadas ao coletivo, oferecem lastro para se pensar práticas mais efetivas.

Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2001) trazem dados importantes acerca do trabalho do psicólogo nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Por meio de questionários aplicados aos psicólogos que trabalhavam nesses serviços, a alunos das escolas, e um questionário de entrevistas dirigido aos professores e órgãos de gestão, buscaram caracterizar esses serviços e verificar como esses sujeitos compreendiam o papel dos psicólogos nas escolas. De modo geral, puderam verificar que tanto os órgãos de gestão, como os professores e alunos, consideram importantes as atividades desenvolvidas pelos psicólogos dos serviços e a eficácia destes torna-se ainda mais evidente quando se tem estabelecida uma parceria entre os psicólogos e esses atores escolares.

Evidenciou-se, também, que são necessárias melhorias quanto às condições de trabalho dos psicólogos e em relação aos materiais que lhes são disponibilizados (espaços físicos, materiais de trabalho – tais como testes e recursos tecnológicos), além da verba destinada para esses serviços. Os psicólogos relataram ser interessante a ampliação das equipes que trabalham nos serviços, ou seja, que houvesse outros profissionais que contribuíssem para a melhoria dos serviços prestados, no desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. Verificou-se, também, que ainda não há, por parte dos psicólogos inquiridos, um consenso acerca de um modelo definido no que se refere à formação, atualização e supervisão de sua atuação no serviço. 40,4% dos psicólogos, de um total de 64, informaram que seria importante a troca de experiências com outros profissionais e um plano de supervisão e formação (inicial e contínua), que contribuísse para a delimitação e clarificação das atividades desenvolvidas nos serviços (Leitão *et al.*, 2001).

Os autores terminam por fazer uma proposta de atuação nos serviços que busque a criação de uma rede, em que sejam consideradas as dimensões da saúde e de apoio psicopedagógico. Essa forma de serviço teria como objetivo a “detecção precoce de situações potencialmente desencadeadoras de insucesso escolar” (p. 51), já no início da vida escolar dos alunos, nomeadamente, no jardim de infância e no 1º ciclo. Esse trabalho seria desenvolvido em conjunto com professores e centros de saúde. Além disso, caberia promover a formação contínua desses professores no que diz respeito a oferecer apoio na compreensão dos processos de aprendizagem e acompanhamento das situações consideradas mais problemáticas, em vista da promoção do sucesso escolar.

Entendemos que as considerações apresentadas por estes autores, sobretudo na proposta que fazem, carregam o viés da individualização e do desenvolvimento de competências, que parece ser norteador dos serviços de psicologia, conforme já apontamos. A ideia de prevenção, ainda nos moldes deterministas que colocam o meio

como influência determinante do desenvolvimento, também fica evidente. Entretanto, por outro lado, seus estudos revelam a preocupação em se avaliar o trabalho realizado pelos psicólogos escolares, indicando fragilidades e propondo mudanças. Esse é um movimento que gostaríamos de ver crescer no Brasil, contudo, acreditamos que sem a institucionalização da função promovida pela legislação é algo que permanece como horizonte.

Ter uma lei que garanta a inserção do psicólogo nas escolas é, de nosso ponto de vista, um avanço para que essa área seja afirmada enquanto tal, e pode contribuir para a construção da identidade desse profissional, já que auxilia na clarificação do que cabe a ele, na medida em que fornece diretrizes para as suas ações. Porém, pensamos que seja necessário ter avanços nessas leis, também, para que embasem ações que atentam àquilo que, como vimos, vem sendo defendido há algum tempo: uma atuação que procure atender às demandas da escola como um todo, de seus sujeitos enquanto sujeitos em relação, considerando as condicionantes produzidas pela transformação da sociedade como um todo e, sobretudo, pelo modo de organização social que se sustenta no modelo capitalista.

Outra consideração a se fazer é que, para além de trabalhar com as políticas públicas, sendo essa reconhecidamente um campo de atuação do psicólogo, no Brasil precisamos, antes, de políticas públicas que garantam espaço de atuação do psicólogo nas escolas.

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural como aporte à atuação do psicólogo escolar

O objetivo principal deste trabalho nos encaminha a uma aproximação das questões que cercam a Psicologia Escolar e sua constituição enquanto área de atuação do psicólogo;

e à reflexão acerca de fundamentos teóricos¹⁶ que sustentem as intervenções do psicólogo na escola. Como já afirmamos, vários autores têm defendido uma atuação crítica do psicólogo, e alguns deles utilizam a Psicologia Histórico-Cultural como aporte às produções e intervenções que realizam (Facci, 2009; Facci e Souza, M., 2011; Marinho-Araujo, 2010; Souza, M., 2010; Souza, V., 2004, 2008b, 2009; Souza, V. & Andrada, 2012, por exemplo)¹⁷. Mas como isso seria possível? Que conceitos poderiam fundamentar essa atuação?

Temos utilizado em nossas pesquisas e intervenções na escola os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em particular, aqueles que fazem parte da produção teórica de Vigotski. As discussões que realizamos têm nos indicado que essa perspectiva contribui, sobremaneira, para a compreensão do desenvolvimento humano como um todo, graças a sua base epistemológica: o materialismo histórico e dialético. Contudo, vale ressaltar que não desconsideramos as contribuições que outras abordagens teóricas tenham para a compreensão da Psicologia Escolar enquanto área de atuação, assim como reconhecemos que há lacunas na perspectiva por nós adotada.

Marinho-Araujo (2010), ao introduzir a Psicologia Histórico-Cultural como base à atuação do psicólogo, diz que:

Os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que

¹⁶ Ainda em minha graduação, indagava-me, também, sobre qual seria a teoria que fundamentava as atuações do psicólogo na escola. Parecia-me que, diferentemente de outras áreas, como a clínica, por exemplo, não havia uma definição sobre qual teoria auxiliaria na compreensão da escola e de seus sujeitos.

¹⁷De acordo com levantamento realizado por Guzzo *et al.* (2010) na Revista Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE entre os anos de 1999 a 2009, 28% dos artigos analisados declaram utilizar a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica. Souza, M. (2010) ao questionar quais autores fundamentavam a prática dos psicólogos respondentes, demonstra que o nome de Vigotski aparece em 50 respostas de um total de 252.

acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente, como eles se constituem. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nas instituições educativas, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais (p. 27).

A escola apresenta-se como um espaço em que as relações entre os sujeitos se evidenciam e, nesse sentido, exige-se que o profissional que nela atua tenha conhecimento de como os sujeitos se constituem e são constituídos por essas relações. E pensamos, em consonância com os autores citados anteriormente, que os postulados dessa perspectiva teórica nos ajudam a compreender o desenvolvimento do psiquismo e a constituição do sujeito, assim como as condicionantes que atuam nesse processo.

Os pressupostos de Vigotski têm sido utilizados amplamente na área da educação, mas é necessário pontuar, assim como fez Delari Jr. (2009), que suas ideias abrangem a Psicologia como um todo, em acordo com sua proposta de formular uma psicologia geral. Esse autor russo deixou grandes contribuições para a compreensão da constituição do sujeito e muitas de suas ideias oferecem lastro para a ampliação de conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento do psiquismo humano; o caráter inacabado que suas postulações apresentam devido a sua morte prematura nos conduz a olhar mais profundamente para seu legado.

Muitos são os trabalhos que abordam os postulados de Vigotski e que nos ajudam a compreender sua contribuição para a ciência psicológica, e, para além disso, nos mostram as possibilidades de reflexões, de novos diálogos a serem estabelecidos. Um desses trabalhos é o de Prestes (2010). Brasileira criada na Rússia, propôs em sua tese de doutorado discutir o modo como a obra de Vigotski tem sido apropriada no Brasil,

constatando que várias traduções das obras russas foram feitas de modo incorreto, prejudicando, muitas vezes, a compreensão do que o autor queria dizer com determinados conceitos. Isso ocorre, segundo a autora, pelo fato de muitos tradutores partirem de obras que sofreram cortes significativos, motivados pela censura que se impôs a produções científicas no período de repressão pós-revolução na Rússia. Também teriam contribuído para tal incompreensão, a dificuldade da língua russa que oferece, em alguns casos, várias possibilidades semânticas para uma mesma palavra ou expressão.

Outros dois trabalhos são artigos publicados por González Rey (2009a; 2009b). Nesses textos o autor reconhece pontos problemáticos na teoria desenvolvida por Vigotski, que corroboram os apresentados por Prestes (2010), e mostra os momentos em que a teoria que vinha sendo formulada sofre transformações. Para ele, o principal problema refere-se às traduções dos trabalhos de Vigotski que foram sendo realizadas ao longo dos anos, o que provocou dificuldades na interpretação e no entendimento de sua teoria, além de fazer com que alguns conceitos importantes fossem ignorados, como a afetividade, por exemplo.

González Rey (2009b) reconhece que novas leituras da obra de Vigotski precisam ser feitas, dizendo, inclusive, que críticas a alguns conceitos que fizera anteriormente, necessitariam ser revistas.

Vigotski (1927/1991b; 1927/2004c) propunha a construção de uma nova psicologia, pois acreditava que as teorias existentes até então não respondiam às demandas da sociedade, sendo necessário desenvolver uma teoria que desse conta de explicar o sujeito em sua totalidade. Propõe-se, então, a criar uma psicologia geral, que respondesse aos desafios da Psicologia como ciência e às condições materiais em que vivia a população russa no início do século 20. Ele começa a sua produção em uma Rússia que vinha sofrendo há algum tempo com a desigualdade social e econômica, abalada ainda mais pela ocorrência de vários eventos, como a guerra civil, primeira grande guerra mundial e, o

mais significativo de todos, a revolução de 1917. A superação da extrema pobreza da maioria da população russa naquele momento também é parte do projeto de construção de uma nova psicologia para Vigotski, que entendia que a ciência deveria comprometer-se com o social, na promoção de melhores condições de vida para os sujeitos.

Ao propor uma nova psicologia, o autor dedicou-se a elaborar um método que a fundamentasse como ciência e, para tal, aprofundou-se no estudo das teorias psicológicas de então, apontando as contribuições e as falhas que apresentavam e, tomando como base o método dialético, deu início à formulação do que chamamos hoje de Psicologia Histórico-Cultural.

Para o autor (1927/1991b; 1927/2004c; 2007), as teorias existentes até então não davam conta de explicar o homem, o sujeito como um todo; elas, usualmente, o cindiam. E, em seu ponto de vista, esse problema decorria dos métodos utilizados, que não permitiam uma abordagem do indivíduo em seu contexto, considerando sua história e suas relações. Recorre, então, a Marx e Engels como inspiração para a proposição do método que acredita poder superar a forma de a psicologia fazer ciência. Em suas palavras:

O elemento-chave do nosso método, que eu tentarei descrever analiticamente nas seções seguintes, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (Vigotski, 2007, p.62).

Aprofundaremos a questão do método proposto por Vigotski no próximo capítulo, por hora, o que nos interessa é marcar o ponto de onde Vigotski parte para demonstrar sua visão de sujeito: ao transformar a natureza, o homem transforma a si próprio, ou seja, o individual e o social influenciam-se mutuamente, a um só tempo, ao longo de toda a vida do sujeito, em seu processo de constituição.

Partindo desse pressuposto podemos compreender melhor o que o autor chamou, em sua época, de lei genética geral do desenvolvimento cultural, em que diz que tudo o que está no sujeito, esteve antes no social. Para Vigotski (2000b), o social tem grande destaque pois, sem ele, não haveria a possibilidade de o sujeito hominizar-se. Social aqui entendido não como coletivo, ou uma sociedade, mas como tudo aquilo que diz respeito ao humano, à sua produção, à sociabilidade do homem. A cultura, por exemplo, é um produto desse social.

Ao levar em consideração o social, Vigotski, por um lado, tira o foco do indivíduo e nos leva a pensar em outros elementos que podem estar influenciando o fenômeno a ser estudado. Por outro lado, ao partir do método dialético, ele nos faz enxergar que sujeito e meio, individual e social, influenciam-se mutuamente, a um só tempo. Não são polos cindidos, mas se complementam e constituem-se conjuntamente. O social está na gênese do desenvolvimento humano.

A questão da gênese social, como aponta González Rey (2009a), aparece mais claramente no início das produções de Vigotski. Podemos atribuir isso à necessidade dele em marcar seu ponto de partida e assentar as bases de sua teoria. Já entre os anos de 1928 e 1931, denominado o segundo momento de seu trabalho, ele se volta mais ao processo de internalização. Por que isso acontece?

A nosso ver, a internalização passa a ocupar um lugar de destaque em suas investigações na medida em que ele se dedica em explicar como se dá o desenvolvimento e

a constituição do psiquismo humano. Vigotski (2007) identifica três transformações que caracterizam a internalização das atividades sociais. A primeira se dá quando uma atividade externa, por meio da mediação, é reconstruída e passa a acontecer no plano interno; a segunda transformação refere-se à lei geral do desenvolvimento proposta pelo autor, isto é, quando ele afirma que o que está no plano interpessoal se converte para o plano intrapessoal, colocando em evidência a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos, que dão origem às funções psicológicas superiores; e a última transformação ocorre quando, parafraseando o autor, o processo interno apresenta-se como produto de vários eventos que vão ocorrendo ao longo de todo o desenvolvimento (p. 58).

A compreensão da internalização é o que faz a psicologia humana se diferenciar da psicologia animal, é o que caracteriza a primeira, pois ela coloca em evidência a força que o sujeito empreende em seu desenvolvimento e a capacidade de representar o ausente.

Não há desenvolvimento possível para o autor sem a mediação da cultura. A mediação é o elo epistemológico da teoria de Vigotski, assim como demonstra Wertsch (2007), ou seja, é ela que possibilita compreender de que maneira o autor russo postulava a relação sujeito-objeto/meio. Sem a mediação do outro, por meio dos signos, não haveria a possibilidade de o homem se desenvolver enquanto tal. Lembremos o caso de Victor de Aveyron, tão bem estudado por Itard¹⁸, que se comportava basicamente como um animal e, mesmo após as intervenções de seu cuidador, não conseguiu se apropriar de elementos da cultura, como a fala, por exemplo. Esse caso, além da importância da mediação, revela a força do sujeito em seu processo de constituição e evidencia a dialeticidade que caracteriza o desenvolvimento humano: o sujeito tem força, tem papel ativo em sua constituição, mas depende de condições materiais que propiciem sua humanização, denominadas por Vigotski (2010) de situação social de desenvolvimento.

¹⁸ Para maiores informações, buscar Banks-Leite e Galvão (2001).

No processo de apropriação da cultura, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação do outro, o signo assume grande relevância, visto ser a fala o meio de comunicação que possibilitará este processo.

Ao discorrer sobre o papel dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas, Vigotski (1999) evidencia a importância desse instrumento psicológico na constituição do psiquismo humano, na medida em que promove a ação mediada. A mediação da cultura, em especial a semiótica, é a que caracteriza a dimensão humana do psiquismo do homem, é o que permite o caminhar do sujeito em direção ao controle da própria conduta e, pelo entendimento dele, são os signos que possibilitam essa ação. Fica aqui evidenciado, mais uma vez, o caráter social da teoria proposta por Vigotski, em que o outro desempenha papel fundamental no desenvolvimento.

Para o autor,

Em todas essas operações, a própria estrutura do processo mental muda substancialmente; ações diretas sobre o ambiente são substituídas por atos mediados por complexos. A fala incluída nessas operações constitui o sistema de signos psicológicos que adquiriu uma importância funcional especial, resultando em uma reorganização completa do comportamento [tradução nossa]¹⁹ (Vigotski, 1999, p. 27).

Aqui nos deparamos com dois pontos fundamentais para compreendermos de que maneira essa teoria pode contribuir para a atuação do psicólogo na escola. A primeira delas, de aspecto mais geral, diz respeito à função de mediador que é atribuída ao psicólogo. Perguntamo-nos: mediador do quê? E as proposições de Vigotski nos ajudam a

¹⁹“In all of these operations, the very structure of the mental process changes substantially; direct actions on the environment are replaced by complex mediated acts. Speech included in the operations was the system of psychological signs that acquired a very special functional significance and resulted in a complete reorganization of behavior” (Vigotski, 1999, p. 27).

responder: mediador das relações, das diversas possibilidades de transformação, de mudança, possíveis pela conscientização sobre si e sobre outro.

O outro aspecto a que nos referimos é a importância da fala. Vigotski (1999) a coloca como a forma superior do signo, dando base para afirmarmos que a fala é um instrumento do psicólogo. A fala assume a função de viabilizar o acesso aos indicadores que auxiliam na compreensão do modo de funcionar do sujeito, ao mesmo tempo em que o coloca para refletir sobre si mesmo. Ela permite ao sujeito narrar-se, narrar o outro e narrar suas vivências, revelando suas condições materiais de existência e significando-as; pela atribuição de significados e sentido são que se vivencia.

Para realizar a mediação, o psicólogo lança mão de instrumentos, que permitiriam acessar os sujeitos e promover a configuração de novos significados e sentidos, movimento que exige uma reorganização de todas as funções psicológicas, e resulta na ampliação da consciência (Souza& Andrada, 2012), categoria que abordamos a seguir.

2.3.1 A questão da consciência

Em seus escritos Vigotski (1925/1991a; 1933/1991d; 1930/2001c; 1925/2004b; 1930/2004d; 1933/2004e) já apontava para o problema da consciência na Psicologia. Para ele, a teoria que se propõe psicológica não pode deixar de lado a discussão da categoria consciência, apesar de sua complexidade, já que esta se apresenta como fundamental para o desenvolvimento de métodos de investigação sobre o humano, pois, sem isso, ficaríamos limitados ao que é visível e ao dualismo objetivo/subjetivo. A consciência também permite que se compreenda melhor a diferença entre homem e animal, além de possibilitar que se supere a visão do biologicamente determinado.

Para começar uma de suas discussões sobre a consciência no texto “A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento” (1925/1991a; 1925/2004b), Vigotski

parte de uma citação de Marx²⁰ em que diferencia o trabalho do animal e do homem, e enfatiza a capacidade humana de planejar a atividade antes de realizá-la, ou seja, a consciência do homem sobre sua ação.

De acordo com Vigotski, a compreensão da consciência como categoria elementar do funcionamento humano nos conduz a uma visão que supera a dicotomia entre o interno e o externo, e que se estende para além do aparente, do visível. O autor postula o sujeito como um todo, já que se faz necessário tornar concreto, material, o que ocorre internamente no sujeito, isto é, torná-los objetivos para que se possa compreendê-los. (Vigotski, 1925/1991a; 1925/2004b).

A consciência vai se constituindo a partir das condições materiais de existência do sujeito. É por meio de sua experiência social e histórica, de seu contato com a realidade, que o sujeito passa a se reconhecer por meio do outro.

Podemos dizer que o desenvolvimento da consciência indica o caminho que percorremos ao longo de nosso desenvolvimento como sujeitos: do social para o individual, mas sem que um substitua o outro, ao contrário, os dois movimentos são complementares.

O que se evidencia nos pressupostos do autor, é a importância das relações sociais estabelecidas pelo sujeito para o desenvolvimento de sua consciência, pois como afirma Vigotski (1925/1991a; 1925/2004b), é a partir da consciência que temos dos outros que a

^{20c}Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias [*sic*] das abelhas poderia envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo no início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota um resultado, que antes de começar o processo já existia na mente do operário; ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter sua vontade” (em Vigotski, 1925/2004b, p. 55).

consciência de si emerge, ou seja, reconhece a importância do outro para a consciência de si ao dizer que seu desenvolvimento só é possível porque temos consciência desses outros com quem convivemos, porque os conhecemos, e o modo como se relacionam conosco constrói a maneira como nos relacionamos com nós mesmos.

Apesar da centralidade que Vigotski dava à categoria consciência, a dificuldade que se encontra em abordar esse conceito é evidente em sua obra. Contudo, consideramos que essa categoria se apresenta como fundamental para a compreensão do psiquismo e, sobretudo, do modo de agir e pensar das pessoas; por isso acreditamos ser plausível tomá-la como categoria central em nossa investigação.

É possível recorrer a Leontiev²¹ para buscar clarear o conceito de consciência. Para esse autor (Leontiev, 1978b), o desenvolvimento da consciência humana deve ser compreendido como estabelecido não apenas por motivações biológicas, mas por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem não é dada a priori, mas conquistada e transformada nas apropriações do sujeito do mundo histórico e cultural. Leontiev (1978ab) concebe a consciência como reflexo da realidade vivida pelo sujeito; reflexo entendido como atividade psíquica em que o sujeito atribuiu sentido ao objeto concreto com o qual se relaciona.

Segundo o autor, é por meio do trabalho, da utilização mais complexa dos instrumentos e das interações exigidas pelo meio, que o aspecto humano se desenvolve. A ação está na base da gênese da consciência, pois ter consciência é saber da própria ação, da mobilização para empreender algo; a apropriação do processo e do resultado do trabalho representa o desenvolvimento da consciência.

²¹Alexei Nikolaevich Leontiev, juntamente com Aleksander Romanovitch Luria e Vigotski, formou um grupo de estudos conhecido como Troika, que sofreu fortes investidas do governo ditatorial de Stalin. Durante a repressão, o grupo se desfez, e cada um, a seu modo, prosseguiu com seus estudos. Para maiores informações, buscar, por exemplo, a entrevista realizada por Tunes e Prestes (2009) com Dimitri Leontiev, neto de Alexei.

De acordo com Leontiev (1978b), a divisão social do trabalho e a propriedade privada são produtores históricos na estruturação da consciência. O processo social de trabalho submetido às leis históricas e culturais que regem o desenvolvimento da produção humana suscita fenômenos que implicam o desenvolvimento da consciência.

A atividade humana modifica os instrumentos, as relações sociais, a linguagem e o próprio pensamento. A atividade consciente não é determinada apenas por experiências imediatas, porque o homem abstrai, processa e atua sobre estas experiências e informações. As objetivações humanas sintetizam as atividades desenvolvidas no percurso da história do homem, condensando essa própria história. Ou seja, olhar a história objetiva da atividade humana corresponde a uma construção subjetiva da referida realidade (Duarte, 2004).

Leontiev (1978b) diz que “devemos considerar a consciência no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (p. 89). O devir representa a constituição, o desenvolvimento permanente do sujeito, influenciado diretamente pelo contexto em que se insere ao mesmo tempo em que, por meio de sua atividade, de seu trabalho, o sujeito empreende sua força para modificar e constituir esse contexto.

Isto posto, podemos dizer que a consciência sofre transformações permanentemente. Ao longo do desenvolvimento do sujeito, com as apropriações que ele vai realizando e reproduzindo, as condições materiais influenciam diretamente a constituição desse sujeito e de sua consciência. Há sempre a possibilidade do vir a ser, da mudança que a mediação do outro possibilita e aqui reside a razão de tomá-la como objetivo em nossas atuações na escola.

A linguagem, mais precisamente a fala²², como postulado por Vigotski, apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois permite que o sujeito se comunique, faça a mediação, aproprie-se e reproduza a cultura. Ela encontra-se presa à produção material e, quando se separa dessa qualidade de material, permite as significações, as generalizações e passa a ser um fato da consciência, do pensamento (Leontiev, 1978b).

Poderíamos dizer que um aspecto encontrado na base dos pressupostos desses autores – Vigotski e Leontiev – é o devir. Este, entendido como potencial, como possibilidade de desenvolvimento permanente, sempre vinculado ao social. E é justamente esse um dos aspectos que fundamenta nosso trabalho com a equipe gestora: a capacidade do sujeito para a ampliação da consciência de si e do outro, para transformar a si, o contexto e os outros de suas relações.

2.3.2 A questão da vivência

Ao aprofundar o estudo da categoria consciência na Psicologia de base materialista dialética nos deparamos com um conceito em Vigotski que nos parece oferecer lastro para a compreensão do fenômeno de que nos acercamos nesta pesquisa: a vivência. Mas, o que estaria ele chamando de vivência?

Ainda que tenha sido abordado por Vigotski em várias de suas obras, só recentemente esse conceito tem sido objeto de reflexões e pesquisas, principalmente dos interessados em compreender o problema da afetividade na Psicologia Histórico-Cultural.

²²Prestes (2010) aponta que o termo *retch* possui difícil tradução não só para o português, e para compreendê-lo é preciso uma análise de toda a obra de Vigotski. Apesar de alguns tradutores justificarem o uso do termo linguagem, Prestes afirma, baseada nos pressupostos de Vigotski, que essa é mais complexa e ampla do que a palavra. Ambas não devem ser entendidas como a mesma coisa. Fica claro que Vigotski discutia a respeito da fala em suas produções, e não da linguagem, em especial quando se referia a relação entre pensamento e fala.

O texto que melhor auxilia a compreensão dessa questão é “La crisis de los siete años” (1933/2006e). Ao descrever o desenvolvimento infantil e a crise pela qual a criança passa nesse período – crise essa característica do desenvolvimento, que se dá pela perda da espontaneidade presente e predominante na infância – Vigotski apresenta o conceito de vivência, para explicar que nessa fase a criança passa a ter consciência de suas vivências. Segundo o autor, a vivência é a unidade de estudo da consciência, visto que une o sujeito, e o meio, constituindo o que denomina de personalidade que, por sua vez, integra as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Para ele, sujeito e meio estão de tal modo fundidos, imbricados, que não é possível dizer o que é do sujeito e o que é do meio. A vivência, assim, deve ser entendida como a unidade da consciência, visto que a consciência, para o autor, é síntese de todas as funções psicológicas superiores, e nós acreditamos que podemos tomá-la como o próprio sistema psicológico (Souza & Andrada, 2012).

Gostaríamos de fazer uma diferenciação antes de prosseguirmos: falamos, corroborando as ideias de Vigotski, que a vivência é uma unidade. A unidade diz respeito a uma parte do todo em que encontramos todos os componentes desse todo, ao contrário do elemento, que é apenas um dos componentes do todo. Por isso, precisamos sempre buscar a análise da unidade em nossas pesquisas, e não dos elementos, como tão bem colocou Vigotski (2007; 2010).

O modo como o sujeito vivencia determinada situação é que irá influenciar seu desenvolvimento, não há como separar sujeito e meio, pois “toda vivência está apoiada em uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança”²³ [tradução nossa] (Vigotski, 1933/2006e, p. 385).

²³ “toda vivencia está respaldada por una influencia real, dinámica, del médio com relación al niño” (Vigotski, 1933/2006e, p. 385).

Para Vigotski (1933/2006e), a vivência não pode ser entendida fora da situação social de desenvolvimento; que diz respeito às condições produzidas pelo meio em que o sujeito está inserido e, graças à vivência, cada um a vive de uma determinada maneira.

A vivência, assim como outros conceitos dessa perspectiva teórica, é caracterizada por sua complexidade e imbricação com outros elementos do psiquismo. A compreensão desse conceito é dificultada, também, pelo próprio modo como é grafado em russo: *perezhivanie* ou *perejivanie* que, segundo os especialistas nessa língua, é de difícil tradução, sendo, muitas vezes, traduzido inadequadamente como experiência (González Rey, 2009a; Prestes, 2010).

González Rey (2009a) utiliza a expressão *perezhivanie* como experiência emocional e a coloca como possibilitadora da internalização, da configuração. Assim como os sentidos, com o que a vivência tem estreita ligação, essa experiência emocional também é subjetiva, singular e irá influenciar no curso do desenvolvimento do sujeito.

Para Prestes (2010), a tradução de *perejivanie* como emoção, como sentimento ou como experiência prejudica a compreensão da complexidade que esse conceito assume na obra de Vigotski. Ela propõe que vivência seria a palavra mais correta a ser utilizada, pois permite que o meio e a singularidade do sujeito sejam levados em consideração quando da análise de um determinado fenômeno, já que a vivência pode ser entendida, conforme apontamos anteriormente, como unidade que contém a personalidade e o meio do sujeito, a “reação interna” – nas palavras de Vigotski – que cada um tem em relação a determinado acontecimento. Esses dois elementos seriam indissociáveis.

Tanto González Rey (2009a) quanto Prestes (2010) apontam que não é possível compreender vivência sem a conceituação de situação social de desenvolvimento. Esta não deve ser entendida como determinada, como um contexto já dado, mas como a relação que se estabelece entre a personalidade do sujeito e as situações vivenciadas por ele. O meio

não é algo dado, mas algo que foi sendo construído ao longo de todo o desenvolvimento da humanidade, é a história da espécie humana. O modo como um sujeito vivência algo nunca é igual ao de outro, a depender de sua situação social. Uma criança não terá uma vivência igual a de um adulto, já que este possui a capacidade de ter consciência de suas vivências.

A vivência pode ser entendida como uma experiência muito significativa para o sujeito, imbricada à situação social de desenvolvimento e fortemente investida de emoção; é uma produção do social e do cultural. Ela toca o sujeito de uma maneira diferente, levando-o a configurar novos significados e sentidos. Apesar de seu caráter consciente, não é possível acessar o que foi vivenciado, mas sua representação, pois a vivência tem estreita ligação com os sentidos e desses, acessamos somente os indicadores. Essa relação nos permite dizer que na base da vivência, assim como em toda ação humana, encontram-se o afetivo e o volitivo, as emoções e a motivação humana.

Falar sobre vivência e situação social de desenvolvimento faz com que aproximemos nosso olhar de outro conceito que citamos – o meio. Vigotski (2010) ressalta a importância de compreender o meio como fonte para o desenvolvimento humano, isto é, o meio não assume a prevalência no processo de constituição do sujeito no sentido de determinar sua constituição, mas é **fonte** de seu desenvolvimento, visto que o sujeito encontra nele o que precisa para se desenvolver. Contudo, a relação do sujeito com o meio dependerá da maneira singular como ele vivencia determinada situação social. Nas palavras do autor:

o meio, nesse caso configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência. Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade [e nós acrescentaríamos da consciência]. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do

desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança [e do adulto, também] (p. 687).

Entendemos consciência como função psicológica superior que permite ao sujeito saber-se de si, conhecer o próprio modo de funcionar, de saber-se fazendo e saber-se pensante, e ver-se a um só tempo como produto e produtor de suas condições de existência. Ela é resultado de todo o processo de desenvolvimento do sujeito, do qual a vivência é parte fundamental, incluindo sua história e a história do homem.

Tal entendimento conduz a seguinte questão: se a consciência se desenvolve pela mediação da cultura, por que encontramos adultos que parecem não se dar conta de seu papel no mundo, que atribuem a situação em que vivem a fenômenos alheios a si ou a sua vontade, que não se veem como corresponsáveis pela transformação social ou de si próprios?

O processo de desenvolvimento da consciência carece de solo fértil, e a sociedade capitalista parece ter sucesso na produção da não consciência ou da alienação. Pensar formas de superação da alienação por meio da ação do psicólogo escolar é um desafio a ser enfrentado, e sistematizar e fundamentar ações nessa direção se constituem como tarefa da pesquisa em Psicologia.

Sendo assim, podemos dizer que a ampliação da consciência do sujeito só ocorrerá se a situação social de desenvolvimento promover vivências que possibilitem a configuração de novos sentidos. Para acessar esses movimentos não podemos abrir mão do sujeito e do que ele tem a falar, ou seja, precisamos sempre buscar formas para que ele se expresse.

Investir na ampliação de consciência é acreditar no devir de cada sujeito, na possibilidade de o sujeito estabelecer novos nexos entre as funções psicológicas

superiores, o que resulta em novos modos de funcionar. E a escola é um lugar privilegiado para se instaurar este movimento.

Nesse processo, o uso da arte, enquanto materialidade mediadora, como signo que se coloca no lugar de um fato ou evento, e por voltar-se ao sensível, pode exercer o papel de mediadora entre o sujeito, o outro e a realidade, e promover vivências que favoreçam o estabelecimento de novos nexos.

Pensamos, pautados em Vigotski (1925/2001a), que colocar a equipe gestora para refletir sobre seu papel dentro da escola pode ampliar sua consciência rumo a uma maior criticidade, e a arte pode contribuir para tal, já que possibilita a ampliação do olhar para as situações vivenciadas no cotidiano. De nossa experiência, podemos dizer que, na maioria das vezes, os gestores acabam sendo envolvidos pelas demandas de tal maneira que não conseguem mais olhar para além delas, não vislumbrando a possibilidade de transformação, seja de si próprios ou dos outros. A arte permite esse olhar diferenciado, influenciando, dessa maneira, as ações futuras.

Souza e Andrada (2012) sintetizam nossas considerações ao pontuarem que o psicólogo, valendo-se dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, pode atuar como facilitador do processo do sujeito em ver-se como integrante e produtor de sua condição social e, assim, identificar a dinâmica dos diferentes espaços grupais e institucionais nos quais ele se constitui. Entendemos essa ação profissional como processo de mediação, que favorece a construção das situações sociais de desenvolvimento, promotoras de vivências que produzam a compreensão dos múltiplos significados e dos processos de ressignificação. Abrem-se, deste modo, possibilidades de atuações que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da reorganização das ações e da consciência sobre si e sobre a realidade (p. 21).

Os conceitos aqui apresentados, sobretudo os de vivência, situação social de desenvolvimento e consciência apresentam lastro para a atuação do psicólogo na escola, possibilitando uma ação crítica, que se volta às condicionantes históricas, políticas e econômicas, na busca de enxergar nos sujeitos suas objetivações e oferecer a eles espaço para atuarem, refletirem, se posicionarem.

Contudo, reconhecemos que a posição que temos ocupado na escola, decorrente de um lugar não legitimado institucionalmente ou legalmente, constitui-se como grande complicador de nossas ações. Ou seja, é preciso que se avance no movimento de inserção do psicólogo nas redes de ensino e este é um desafio de todos nós.

Por outro lado, vimos, também, que conquistar este lugar legítimo passa, para além da legislação e políticas, pela reestruturação dos currículos de formação do psicólogo que, além de atuar como profissional, também atua como formador de professores em cursos de licenciatura, ensinando disciplinas de psicologia. Que formação é necessária para que o psicólogo desenvolva uma prática crítica, seja como profissional atuando nas escolas ou redes ou na docência em cursos de licenciatura e de psicologia? Sem dúvida esta é uma questão que, embora venha sendo discutida por muitos dos estudiosos já citados nesta pesquisa, ainda carece de maior aprofundamento.

3. Pesquisa e Intervenção: desafios à produção de fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar

*“Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e flores.”*

Alberto Caeiro

3.1 Considerações metodológicas sobre a pesquisa

Adotamos nesta pesquisa²⁴, de abordagem qualitativa, o método dialético que vem sendo utilizado pelo Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, e, conforme demarcamos, temos nos sustentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

Como já se afirmou, Vigotski parte do materialismo histórico e dialético para construir as bases do que denominou Psicologia Geral, elegendo como objeto de estudo o sujeito histórico (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007), o que permitiria focalizar o fenômeno investigado desde seu surgimento, buscando-se responder como dado fenômeno chegou a ser o que é. Tal abordagem permitiria identificar e analisar dialeticamente as transformações e contradições constituintes do fenômeno, indo além do evidente.

De acordo com Souza (2011),

É nesse movimento dialético que o sujeito é constituído e constitui o social, via mediação semiótica processada nas interações de que participa. Essa constituição implica a apropriação de significados e sentidos, e a forma como se apropria é

²⁴O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o protocolo 531/10.

única e irrepetível, constituindo-se como fundamento da singularidade do sujeito.

(p.2)

Ressalta-se, portanto, a dimensão singular e social do sujeito postulada por Vigotski, o que nos direciona à ideia de que para se compreender determinado fenômeno é preciso partir do todo, de sua complexidade; e focalizar o papel fundamental exercido pela mediação em sua constituição.

Ao propor seu método, Vigotski (2000b; 2007) elege três princípios que devem ser tomados como base pelas pesquisas que se propõem adotar esta perspectiva teórica: focalizam-se, na análise, os processos e não os objetos ou produtos, o que significa se voltar à historicidade do fenômeno, analisando suas origens e não se ocupando somente do resultado obtido; explicar ao invés de descrever os dados da pesquisa, o que implica ir além do evidente ou aparente; e, por fim, ir à gênese do fenômeno investigado, buscando desvelar o que o autor denomina de comportamento fossilizado. Nas palavras de Vigotski: “precisamos concentrar-nos não no *produto* [grifo do autor] do desenvolvimento, mas no próprio *processo* [grifo do autor] de estabelecimento das formas superiores” (Vigotski, 2007, p. 68). Contudo, temos que tomar o cuidado para, na tentativa de buscar a complexidade, o processo, o todo, não perdermos de vista o foco de análise.

Parafraseando Souza (2011, pp. 2-3), podemos dizer que a possibilidade de realizar esse tipo de análise reside no fato de conhecermos o sujeito em movimento nas relações que são estabelecidas em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, já que são elas as promotoras da emergência do sujeito tal como se manifesta. Sendo assim, o sujeito e a realidade se imbricam em um processo de constituição mútua e contínua. Portanto, o método utilizado por nós focaliza as relações que os sujeitos estabelecem no contexto escolar, levando em consideração o devir que se encontra na base do movimento

que fundamenta a dialética, visto que é nessas relações que nos deparamos com o movimento entre o singular e o coletivo.

Na tentativa de buscar apreender os fenômenos estudados pelo nosso grupo de pesquisa, temos realizado intensos estudos sobre as formas possíveis de fazer emergir os sentidos e significados que os sujeitos configuram. No caso da presente pesquisa, esses esforços são direcionados para a ampliação da consciência dos gestores sobre si e sobre seu papel na escola.

Foi com esse intento que sistematizamos o uso de materialidades mediadoras, representadas pelas diversas expressões artísticas – textos literários, músicas, filmes, fotografias, reproduções de pinturas – tomando como base Vigotski (1925/2001a), quando diz que a arte pode ser utilizada como um instrumento psicológico mediador, um signo que possibilita ao sujeito o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, das quais destacamos a consciência.

A mediação realizada pela arte possibilita que acessemos os sujeitos pelo afeto, elemento este que, como veremos adiante, é fundamental para a compreensão da constituição e ação humanas. Para Vigotski (1930/1991c), a compreensão dos próprios afetos pelo sujeito promove alterações em sua vida psíquica, pois ele volta-se para si mesmo e desenvolve novas conexões entre as funções psicológicas. Pensar sobre seus afetos, suas emoções, faz com que o sujeito não se volte somente para aquilo que é externo a ele. Foi esse movimento que buscamos realizar ao utilizarmos as materialidades mediadoras, ampliando não só a consciência dos gestores, mas a nossa própria, enquanto participantes do processo.

Considera-se a pesquisa realizada, dessa perspectiva, como uma pesquisa-intervenção, visto a intenção clara do pesquisador de transformar os sujeitos e o contexto em que se inserem. De acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 67)

o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Para nós, essa modalidade de pesquisa coaduna com a perspectiva teórico-metodológica adotada, pois auxilia a compreender a não neutralidade do pesquisador e a intencionalidade em promover transformações no sujeito e no espaço em que ele se insere. Se tomarmos a escola como um lugar em que concorrem influências de diversos âmbitos, podemos dizer que nossa atuação volta-se, como pontuado pelas autoras, para os aspectos micropolíticos e sociais.

Como já destacamos, acreditamos que o papel do psicólogo seja o de promover condições que possibilitem a reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre seu meio. Ao se inserir no contexto, o pesquisador também se modifica na medida em que vai se apropriando da realidade física e social em que passa a atuar. Ao propor um estudo que toma por base o método dialético não se fica imune ao processo vivido na pesquisa, tampouco se priva de atuar frente às informações acessadas.

No entanto, concordamos com Rocha e Aguiar (2003) que criar as condições para que essa transformação micropolítica se dê não seja suficiente, é preciso que se permita o emergir dos possíveis, o devir dos sujeitos, que eles também façam parte do processo de pesquisa e de intervenção. São os avanços, as transformações de ambos, pesquisador e pesquisado, que estão em evidência.

Ao propormos um projeto de pesquisa-intervenção, estabelecemos uma dinâmica semelhante à proposta de Oliveira (1996) sobre o trabalho do antropólogo, que se constitui de três momentos: o olhar, o ouvir e o escrever. O olhar e o ouvir, guiados pela nossa

percepção, nos aproximam do espaço e dos sujeitos a serem investigados, enquanto o escrever nos aproxima do pensamento, da comunicação de nossas ideias.

Foi com base nesses pressupostos que construímos nossa atuação nessa escola, junto aos gestores.

3.2 Caracterização da instituição

O cenário desta pesquisa é uma escola do ensino fundamental da rede municipal de Campinas, São Paulo, localizada na região noroeste da cidade. Em 2011, seu funcionamento se dava em três períodos: matutino, que atendia ao ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo II (4º e 5º anos); vespertino, com alunos do ciclo II (5º ano), ciclo III (6º e 7º anos) e ciclo IV (8º ano); e noturno, com alunos do ciclo IV (9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, também, alunos da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC)²⁵, que é a educação de jovens e adultos voltada para as séries iniciais. A escola contava com 1008 alunos, sendo 874 do Ensino Fundamental e 134 da EJA; em sua grande maioria, esses alunos pertencem à classe social de baixa renda.

O corpo docente compunha-se de 47 professores. Dentre esses havia duas professoras especialistas em Educação Especial, visto que nessa escola existiam vários alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A equipe gestora compunha-se de cinco membros: um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos.

Quanto à sua estrutura física, a escola conta com 12 salas de aula; um refeitório; uma cozinha; uma secretaria; uma sala de professores; uma sala para a direção; três salas de apoio, sendo que uma delas é ocupada pelos orientadores pedagógicos, a outra pelas

²⁵ A FUMEC foi criada em 1987 com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, acima de 15 anos, que não frequentaram os primeiros anos do Ensino Fundamental. (<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/fumec/index.php>)

professoras da Educação Especial e a última utilizada para a realização de reforço e atendimentos individuais; um banheiro masculino e um feminino destinados aos alunos e um masculino e um feminino destinados aos professores e demais funcionários; uma biblioteca que fora reformada recentemente; um laboratório de ciências; uma quadra coberta; e uma sala de informática.

3.3 Caracterização da equipe gestora

Os membros da equipe gestora são os participantes dessa pesquisa e podem ser assim apresentados:

- Marcos²⁶: diretor nessa escola há oito anos. Anteriormente já havia sido orientador pedagógico²⁷ em outra unidade escolar. Formado em História e Filosofia. É viúvo e tem um filho adolescente. Tem 59 anos.
- Estevão: exerce a função de vice-diretor há três anos, sendo sua primeira experiência na função. Chegou a frequentar o seminário, mas desistiu, formando-se em Pedagogia e Jornalismo. É responsável pelos ciclos I e II. Morador em uma cidade localizada a 32 km de onde se encontra a escola. Tem 47 anos, é casado e pai de três filhos adolescentes.
- Ernesto: solteiro, tem por volta de 40 anos, chegou a ser vice-diretor em outra escola, mas acabou pedindo transferência, iniciando sua trajetória nessa instituição há sete anos. Formou-se em Pedagogia. Responsabiliza-se pelos ciclos III e IV e pela EJA.
- Ângelo: orientador pedagógico responsável pelos ciclos I e II. Exerce essa função há sete anos e possuía experiência anterior em uma escola particular localizada em

²⁶ Os nomes utilizados são fictícios.

²⁷ O termo orientador pedagógico poderá ser encontrado em sua abreviação: O.P.

uma cidade diferente desta escola. Formado em Pedagogia e possui especialização em Educação Especial. Solteiro, tem 58 anos, morador na cidade de São Paulo, viaja 192 km todos os dias para ir ao trabalho.

- Beatriz: solteira, 32 anos, orientadora pedagógica responsável pelos ciclos III e IV e a EJA. Essa é sua primeira experiência na função, e encontra-se nessa escola há dois anos – o ano de 2010 caracteriza-se por sua inserção nessa escola, o que contribuiu para a divisão de trabalho com Ângelo, pois até então ele era o único orientador pedagógico da escola. Formada em Pedagogia e Letras.

Os gestores buscam se organizarem em horários de trabalho de modo que haja, pelo menos, dois membros em cada período de funcionamento da escola para o atendimento das demandas²⁸.

As funções de cada um dos sujeitos, descritas no Projeto Político Pedagógico de 2011, encontram-se no anexo III, e algumas delas serão mencionadas no corpo da análise.

3.4 Delineamento da pesquisa

Em 2010, a equipe gestora teve a iniciativa de criar um espaço para encontros semanais em que pudessem discutir as demandas da escola. A opção por instituir esse espaço, segundo eles, foi a percepção da necessidade de afinar seus discursos, conhecendo melhor o modo de atuar de cada um e construir uma linguagem comum no encaminhamento das questões junto aos docentes, aos discentes e ao público da escola. Sentiam que precisavam se fortalecer como grupo, o que facilitaria o trabalho da equipe.

A existência deste espaço nos pareceu ideal para realizar a pesquisa-intervenção que vinha se desenhando, com o objetivo de identificar de que modo a psicologia escolar poderia intervir junto à equipe gestora, com vista à transformação das relações escolares e

²⁸ (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r25-23112010.htm>)

a ampliação da consciência de seus atores. A importância da equipe gestora na promoção de ações da psicologia na escola já se mostrara de grande relevância em pesquisas anteriores do grupo e entendíamos que sem uma mudança da ação gestora, seria pouco provável que os processos educativos avançassem, visto a importância deste papel na escola.

Em março de 2010, propusemos aos gestores nos encontrarmos semanalmente, em um horário anterior ao da reunião que acabavam de instituir, pois sabíamos que neste horário todos estariam presentes. A proposta era promover a reflexão dos gestores por intermédio de algumas atividades e solicitamos, também, acompanhar seus encontros, como observadores. A proposta foi muito bem acolhida pelo grupo, visto já termos consolidado um vínculo, à época, de três anos de permanência na escola.

Iniciamos nossa participação em abril de 2010 e, ao longo do ano letivo, realizamos 23 encontros. Participavam dos encontros o diretor, os vice-diretores, os orientadores pedagógicos e duas pesquisadoras²⁹. Nem sempre havia a presença de todos, impedidos por situações do cotidiano de comparecer; porém, diferentemente do que acontecia quando nos reuníamos com as professoras, nas raras vezes em que foram desmarcados encontros, sempre o fizeram com antecedência.

Nos encontros realizávamos atividades que envolviam as materialidades mediadoras, suscitando discussões que giravam em torno das demandas apresentadas pelos sujeitos e enfrentadas no dia a dia da escola. Esses encontros duravam em média 1h30m. Algumas vezes, levávamos a materialidade já pronta, quando apresentávamos músicas, textos literários, poesias, imagens, e em outras, pedíamos que eles produzissem algo, de

²⁹ O projeto de intervenção aconteceu com a colaboração da doutoranda – na época mestranda – Lilian Aparecida Cruz Dugnani.

acordo com o assunto discutido, como quando levamos biscuit³⁰, cartolinas, cola, tintas, etc.

Todos os encontros foram gravados em áudio e, dessas gravações, elaborávamos sínteses que eram lidas no início do encontro seguinte e traziam, além do relato do encontro anterior, os sentidos que, do ponto de vista das pesquisadoras, haviam sido configurados. Tal escolha se justifica na medida em que a síntese permite observar o movimento do grupo como um todo já que, diferentemente de um resumo, em que apenas os pontos principais são apresentados, nela encontramos os sujeitos, suas falas e, ao ser discutida, incorpora também a reflexão dos gestores.

A nosso ver, as sínteses também se constituem em narrativas que permitem apreender o contexto, podendo evidenciar o momento da discussão, seus sujeitos, ou seja, ir além do que está evidente. Buscamos, nas sínteses, indicadores de vivências promovidas pela arte, assim como evidências do movimento de tomada de consciência dos sujeitos.

Consideramos que as sínteses também se caracterizavam, junto com as diversas formas de arte, como materialidades mediadoras, pois permitiam “situações de comunicação social e ação partilhada contextualizadas nas quais indícios desses diferentes modos de funcionamento dos processos de significação possam ser colhidos, interpretados e devolvidos ao fluxo do diálogo com as pessoas envolvidas” (Delari Jr., 2009, p. 34).

Para nós, essa situação de comunicação social pode ser relacionada com o processo de devolutiva que, em nossos encontros, era contínuo, pois esse movimento permitiu que os sujeitos olhassem para o que realizávamos de um modo diferente e permitia que novos sentidos fossem configurados, já que eles acessavam essas informações. Enquanto pesquisadoras, também reconfigurávamos nossos sentidos, possibilitando que repensássemos os encontros, as materialidades que seriam utilizadas, as ações que seriam

³⁰Biscuit é uma massa branca de modelar muito utilizada em trabalho de artesanato. Ela pode ser produzida de modo artesanal ou comprada industrializada.

desempenhadas. Éramos confrontadas com a nossa intencionalidade na realização dos encontros e das materialidades das quais lançávamos mão.

Ao todo contamos com 18 sínteses, pois algumas vezes não foi possível realizar essa produção. Para a construção das informações, utilizamos essas sínteses e os encontros de avaliação realizados em 2011 e 2012. Esses últimos encontros foram escolhidos como forma de nos aproximarmos dos sentidos e significados que os gestores ainda configuravam na continuidade de nossa intervenção.

Foram realizadas, também, entrevistas semi-estruturadas (anexo II) com os sujeitos. De acordo com Souza (2011), esse instrumento possibilita “abrir espaço para o sujeito se expressar e para o pesquisador investigar suas hipóteses, além da construção de um espaço de dialogia, em que novos sentidos se configuram, tanto para o pesquisado como para o pesquisador” (p. 5).

Ao final do ano de 2010, na devolutiva, perguntamos aos participantes se eles gostariam que continuássemos com os encontros no ano seguinte, e todos concordaram com nossa presença. Sendo assim, em 2011 e 2012, continuamos com a intervenção, com o mesmo modelo de encontro; mas não participávamos mais das reuniões deles, conquistamos um dia e horário que seriam somente para nossos encontros.

No quadro apresentado no anexo IV, é possível visualizar as atividades realizadas ao longo desses encontros.

3.5 Processo de construção da análise

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, tomamos como unidades de análise os significados e as vivências dos sujeitos frente às discussões realizadas a partir do uso das materialidades mediadoras. Para Vigotski (1933/1991d), o significado da palavra permite que tenhamos acesso à consciência, graças à relação que

existe entre ele e o sistema de funções psicológicas, sistema esse que representa a própria estrutura da consciência; para ele, o significado não se refere somente ao pensamento do sujeito, mas a toda sua consciência, e seu movimento – do significado – se dá por meio da cooperação entre as consciências (p. 12). Essa última colocação nos fundamenta na compreensão da possibilidade de ampliação da consciência. E, por meio do significado, conseguimos acessar os indicadores de sentidos configurados pelos sujeitos.

Outra unidade de análise proposta por Vigotski (2010) é a vivência. Como vimos, a vivência representa a unidade entre a personalidade e o meio, correspondendo, assim, a uma dimensão integradora que une sujeito e meio – nos aprofundaremos nesta questão ao longo da análise.

Delari Jr. (2009), ao dizer que devemos procurar “ao mesmo tempo, não fechar as vivências no campo do insondável, incompreensível e impossível de ser partilhado ou recriada.” (p. 34), resume e auxilia a justificar o uso das materialidades mediadoras, tomando o significado e a vivência como unidade de análise.

Esses apontamentos são necessários para a construção do processo de análise, em que buscamos compreender os motivos que estão na base das ações e da fala dos sujeitos. Decorre desse movimento a possibilidade de situar a historicidade do fenômeno, considerando o contexto, o todo e suas formas de objetivação no sujeito singular. Assim, compreender os sentidos é acessar os afetos, em forma de motivos, necessidades e desejos que permeiam a fala e as ações dos sujeitos investigados. Como dizia Vigotski (1934/2001b; 1934/2005), os sentidos equivalem ao subtexto presente nas falas dos sujeitos.

O estudo da ampliação da consciência e das vivências promovidas pelo uso das materialidades mediadoras pode ser justificado na colocação de Vigotski (1925/1991a): “A

consciência é a vivência das vivências”³¹ [tradução nossa] (p.50). Ao fazer essa afirmação, Vigotski nos coloca frente à vivência também como unidade para a compreensão da consciência; para nós, isso se torna possível devido ao caráter interno e singular que essas duas categorias possuem, ao mesmo tempo em que carregam em si os elementos do social, do meio, que influenciam e são influenciados na constituição do homem.

Aproximando esses postulados à dinâmica de nossos encontros, podemos dizer que as materialidades mediadoras são os signos utilizados por nós para a realização da mediação, na medida em que elas possibilitavam um movimento de reflexão, de distanciamento e aproximação, a um só tempo, dos sujeitos em relação ao cotidiano vivenciado na escola.

Corroborando a afirmação de Delari Jr. (2009), buscamos, ainda, construir uma prática de intervenção que estivesse em consonância com os princípios éticos que estão na base da Psicologia Histórico-Cultural: a superação, a cooperação e a emancipação. A superação refere-se à ação de ir além dos limites existentes, em direção à possibilidade que podemos alcançar enquanto seres humanos, encontrar caminhos para ir além do que se está estabelecido, tendo como referência para essa ação as condições materiais e concretas presentes no meio.

Um elemento importante para que a superação aconteça, é a cooperação. A ação do outro junto a nós, a um só tempo, contribui para que possamos avançar e para conhecermos a nós mesmos, ao mesmo tempo em que influencia esse outro. Sem o outro humano, como vimos, não teríamos as condições necessárias para nos tornarmos humanos. Para nós, a cooperação é fundamental para compreendermos como poderíamos alcançar a superação das condições observadas na escola, sobretudo na vivência dos gestores. Apostamos na parceria, por acreditarmos ser ela a condição para essa superação.

³¹ “La conciencia es la vivencia de las vivencias...” (Vigotski, 1925/1991a, p. 50).

Por fim, em relação à emancipação, que diz respeito à conquista última do homem, especialmente com a cooperação do outro, a partir da relação com o outro, deve ser buscada pelo exercício da autonomia no coletivo, visto só ser possível como conquista social.

Importa afirmar que o psicólogo tem que construir uma identidade de promotor de vivências na escola. Vivência no sentido vigotskiano, como experiência que amplia a consciência pela apropriação de suas condições de vida e trabalho, que leva à configuração de novos sentidos e à mudança.

Acreditamos que ações desta natureza sejam possíveis pelo oferecimento de signos da cultura, que conduzam à reflexão sobre a ação rumo à compreensão da teoria que subsidia a ação que desenvolvem os educadores, e pelo oferecimento de conhecimentos teóricos que ampliem suas teorias. Ou seja, oferecendo condições ideais de desenvolvimento, a interação dos educadores com os meios mais elevados de pensar e fazer a educação, pensando na construção de uma ação que se coadune com o que é específico do psicólogo: intervir nas relações em busca de promover a superação, por meio da cooperação.

Encontramos na utilização de materialidades mediadoras, no caso deste estudo as diversas produções artísticas e as sínteses dos encontros, uma maneira de oferecer essas condições.

Para melhor compreender o uso da síntese aliada às reflexões promovidas pela arte, são necessárias algumas considerações sobre a relação entre o pensamento e a fala e seu papel na ampliação da consciência.

Ao longo do desenvolvimento do psiquismo, a fala e o pensamento percorrem caminhos diferentes, mas em um dado momento se cruzam, ficando impossível definir o que é específico da fala ou do pensamento. Para Vigotski (1934/2001b), “o pensamento e a

fala são a chave para compreender a natureza da consciência humana”³² [tradução nossa] (p.346). A fala possibilita aos outros acessarem o movimento da consciência do sujeito, assim, a palavra desempenha papel fundamental, pois é nela que a consciência se realiza. A palavra é a unidade entre o pensamento e a fala, ou seja, ela contém em si elementos intelectuais e verbais (Vigotski, 1934/2001b).

A síntese, como objetivação das discussões realizadas permitia que os gestores e pesquisadora acessassem os significados e os sentidos construídos nos encontros, tornando possíveis novas configurações de sentidos.

Partindo desses pressupostos, várias leituras dos dados foram feitas, procurando-se identificar os termos das falas de acordo com os objetivos da pesquisa.

As 18 sínteses foram nossa primeira forma de organização dos dados. Nelas, os temas das falas estavam mais ou menos definidos, visto se relacionarem com as atividades propostas. Partimos, então, desses temas utilizando-os como direcionadores das entrevistas e dos encontros de avaliação, e fizemos uma nova leitura aprofundada desses dados, aproximando as falas dos três instrumentos – sínteses, encontros avaliativos e entrevistas.

Chegamos, assim, a três grandes categorias e separamos os dados de acordo com elas. Novas leituras foram feitas e foi possível identificar as subcategorias. O quadro, a seguir, expressa esta organização:

³²“*el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana*” [grifos do autor] (Vigotski, 1934/2001b, p.346).

FUNÇÃO GESTORA: CARACTERÍSTICAS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES			
Na relação com as questões administrativas e políticas	Na relação com os professores e com o pedagógico	O movimento da gestão e a relação entre os gestores	Na tentativa de definir a função
A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: MOVIMENTOS CONSTITUINTES DE SUA ATUAÇÃO			
Conquistando um espaço: desafio à permanência do psicólogo na escola	A parceria estabelecida, mas não legitimada	As materialidades mediadoras como instrumento para a atuação	
A ARTE MOBILIZANDO O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA			

É seguindo esta organização que apresentamos a análise a seguir.

4. Análise e Discussão dos Resultados

*Somos feitos de marcas.
Marcas impressas pelo outro, marcas do mundo.
Colcha de retalho de olhares, de vozes, de longe
de ontem, de hoje, de perto.
Eco de outros em mim!
Meus personagens!*

Angela Maino

Ao longo da pesquisa-intervenção, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a função gestora e suas atribuições, pois essas eram questões que se apresentavam de modo recorrente em nossos encontros. Observamos que falar sobre suas funções e/ou suas ações provocava nos gestores tensões e contradições. Entretanto, essas tensões e contradições se revestiam de diferentes modalidades de relações, que elegemos como categorias de análise.

4.1 Função gestora: características, tensões e contradições

Ao nos propormos a analisar a função gestora, necessário se faz tecer algumas considerações sobre o trabalho e seu papel no desenvolvimento humano. Quando falamos de trabalho, nos referimos ao sentido discutido por Marx e Engels, e assumido pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, por Leontiev. Entendemos trabalho como atividade humana, que tem em sua base um motivo, isto é, a produção de meios que permitam a satisfação das necessidades; envolvendo desde as mais básicas até as mais sofisticadas e complexas. O homem é, pois, produtor das necessidades e dos meios para satisfazê-las, utilizando-se do trabalho.

Leontiev (1978a) coloca o trabalho como condição para o desenvolvimento do psiquismo e da consciência do homem. Para ele, o trabalho possibilitou a criação da sociedade, o processo de hominização e, também, a ampliação da consciência, visto

caracterizar-se como processo mediado por instrumentos e realizado coletivamente, o que lhe confere o caráter de social. A atividade do homem tem duas direções que se fundamentam na dialética: ao mesmo tempo em que age na natureza e a modifica, modifica-se a si próprio, desenvolvendo as capacidades propriamente humanas. O trabalho demanda implicação de quem o executa e, pensando no problema dessa pesquisa, nos perguntamos: os gestores se implicam com o contexto, com a sua atividade, ou vendem sua força de trabalho sem compreender o papel que exercem?

“A primeira transformação importante, no sentido de um alargamento do domínio consciente, é realizada pela complexificação das operações de trabalho e dos instrumentos” (Leontiev, 1978a, p. 103). O desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento do trabalho estão imbricados, pois as relações de trabalho estabelecidas pressupõem o desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos, logo da linguagem como um todo e, como vimos, o que está no centro da consciência é a fala em sua dimensão de significação.

A fala se desenvolve a partir do estabelecimento das relações de trabalho, pois se instaura a necessidade de comunicação entre os sujeitos, dependendo diretamente das condições materiais vividas por esses sujeitos. Ela – fala – se constitui, para além da comunicação, como uma forma de pensamento e de consciência (Leontiev, 1978a).

Não há como pensarmos na atividade exercida pelo homem sem levarmos em consideração suas relações, seu meio, as mediações que permitem o contato com as produções culturais e como as reproduzem. E, consoante ao que afirma Vigotski (2010), nesse processo, o que se torna primordial são as relações que os sujeitos estabelecem com o meio e, no caso dos gestores, elas envolvem diferentes instâncias, apresentam características diversas e constituem as condições que são, a um só tempo, produto e produtoras dessas relações.

4.1.1 Na relação com as questões administrativas e políticas

A primeira relação que destacamos na análise é a que os gestores estabelecem com as instâncias políticas e administrativas. A nosso ver, essas exercem grande influência nas ações dos gestores, a depender do modo como eles vivenciam as condições colocadas pela legislação, pela política vigente no município e pelas questões burocráticas.

Os trechos a seguir põem em relevo a questão política, tal como se manifesta na escola:

Estevão disse que a função deles dentro da escola é ingrata, porque sofrem pressões de todos os lados e não têm como garantir que os conflitos existentes sejam resolvidos e que os sujeitos nem sempre ouvem o que eles têm a falar. Marcos disse que eles estão tentando criar um hábito que é o de toda gestão ter uma mesma palavra.

Estevão falou que há um complicador no serviço público e se pergunta em que medida é possível mudar a cultura da escola quando há uma cultura maior, a da Secretaria, que influencia. Ele acredita na capacidade de convencimento e na força de cada sujeito para querer a mudança. (Trecho da síntese do 5º encontro – 17 de maio de 2010)

“O papel dele é de um amortecedor. Porque ele recebe a pressão que vem de baixo, daí, vindo uma hierarquia, e a pressão que vem de cima. E para controlar isso aí, você segue no que é feito de legislação. Então, é esse o teu papel, não tem mais e não tem menos. Você vai conforme as oportunidades, você pode fazer mais ou pode fazer menos. Mas a tua função é essa mesmo. Porque esse amortecedor, eu vejo o meu grupo de professores. Enquanto eles estão morrendo de ódio de mim, rezando para um ônibus me atropelar, essa coisa toda, eles não estão se matando entre si, então eles produzem. Enquanto eu estou dando conta de produzir algum tipo de material de produção com a sociedade, que é esse negócio da aprovação do aluno, da escola estar melhor, da escola ter condições. Enquanto eu consigo apresentar isso para as minhas chefias, eu também estou massageando o ego deles. E aí, eles ficam satisfeitos, os que pressionam de cima, e os professores, enquanto me odeiam, ficam satisfeitos para o lado de baixo. E produzem. Porque, a partir do momento que você não servir para fazer isso aí, a escola vira um negócio. Você pode ver que toda escola onde existe muita harmonia, aquele negócio: ‘ – Olha que belo, que lindo. ’. Não funciona. Está maquiada, não funciona mesmo. Não existe.”. (Trecho da entrevista – Marcos quando questionado sobre a função do diretor)

O que há de comum aqui é a percepção dos gestores sobre a pressão exercida pela Secretaria e pelas leis – parece que vivem as demandas da primeira de modo semelhante à forma como lidam com as leis. Tanto Marcos quanto Estevão relatam a dificuldade

enfrentada por eles na posição de gestores, em que parece ser inevitável a influência da política vigente na função a ser desempenhada, agravada pela conduta dos professores. A palavra **amortecedor**, utilizada por Marcos, torna-se palavra-chave para nós.

A um só tempo, eles são colocados em uma posição que exige o cumprimento de normas e resoluções elaboradas pela secretaria e de onde vem cobranças por resultados, muitas vezes sem serem questionados. As políticas são impostas e não discutidas, assim como o que estabelece a Secretaria como ações a serem desenvolvidas.

De outro lado, há os professores, que os veem como representantes dessa política, na maioria das vezes autoritária e mesmo partidária. E, no meio disso, a gestão precisa encontrar caminhos para o bom funcionamento da escola, para que seus objetivos sejam cumpridos. Um desses caminhos encontrados por eles é o de todos os gestores terem as suas ações pautadas pela mesma diretriz, discutida no e pelo grupo.

Contudo, muitas vezes, essas ações são significadas, em particular pelos professores, como autoritárias. Historicamente, especialmente em alguns momentos políticos, a gestão surge como sinônimo de autoridade ou autoritarismo. Na ditadura, por exemplo, os diretores eram peças chaves para manter longe as discussões e reflexões que poderiam ser feitas sobre as condições sociais daquela época e, ainda hoje, encontramos traços dessa ideologia nos gestores, sustentada pelas representações sociais e promovida e mantida pela reprodução da autoridade como o uso exacerbado do poder. O diretor é diretor do projeto pedagógico e não chefe dos outros, seu lugar hierárquico tem de se sustentar no respeito por sua competência e não no seu lugar de mandante.

O tempo em que estamos nessa escola nos mostrou que a relação estabelecida entre a equipe gestora e os professores parece ser fragilizada pela problemática da autoridade, e aqui vemos que também o é com a Secretaria. Não foram raras às vezes em que ouvimos queixas, de ambos os lados, sendo que os professores não reconheciam a autoridade da

equipe gestora, acusando seus membros de autoritários e a equipe, por sua vez, em algumas situações reproduzia a construção dessa imagem autoritária ao mesmo tempo em que não assumia a posição de autoridade da unidade escolar.

Aquino (1999), Araújo (1999), França (1999), La Taille (1999), Arendt (2000) e Souza, V. (2004), são alguns autores que discutem a autoridade, apontando para o contexto educacional. Para eles, uma relação de autoridade se estabelece por meio do respeito construído nas interações, em que todos os sujeitos das relações reconheçam ao outro e a si próprio como autores e atores, baseando-se na competência de cada um. As palavras de Souza, V. (2004) exprimem o que queremos dizer:

a autoridade é construída nas relações interpessoais e, logo, em um mundo em constante transformação, a autoridade e sua forma de expressão também se transformam. O respeito, a responsabilidade, a assimetria e a autonomia aparecem, na maioria dos autores, como componentes da relação de autoridade e, tal como ela, não podem ser entendidos como permanentes ou estanques, mas como construções e, aí sim, em permanente movimento nas práticas sociais (p. 209).

Não podemos esperar que a autoridade seja dada *a priori*, principalmente quando se trata da escola, onde as relações, por vezes, parecem naturalizadas, sem necessidade de intervenções que as construam. O que vemos na escola é o que esses autores chamam de crise da autoridade, pois há a presença da opressão, da imposição, do medo, da não responsabilidade, do abuso de poder ou, até mesmo, da omissão por parte dos sujeitos. O reconhecimento e o respeito mútuos não se encontram na base dessas relações (entre a equipe gestora, os professores e os alunos), mas, sim, a desconfiança, a descrença e o não compromisso com o outro.

É preciso considerar que a unidade escolar responde a instâncias superiores e que a equipe gestora é a quem devem se reportar os professores, os alunos e a comunidade.

Assim como as normas e regras existem para regular o funcionamento da instituição, a hierarquia também existe para que estas regulações sejam colocadas em prática da melhor maneira possível e, no caso da equipe gestora, que o projeto pedagógico funcione em benefício de todos, especialmente da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Isso não significa, no entanto, que a equipe seja representante do poder absoluto dentro da escola, mas que está lá, como o próprio nome diz, para dirigir, organizar, implementar, administrar, enfim, promover condições materiais de trabalho que possibilitem o cumprimento do projeto político pedagógico, tendo consciência de que o objetivo fim é contemplar a aprendizagem e formação do aluno.

Reforçando a problemática da política, encontramos a fala de Ernesto, em que diz ser difícil definir a função da equipe gestora, pois a Secretaria ainda não disse qual é sua política:

“Eu te falo que é impossível definir porque, se você for pegar a documentação da legislação, da formalização da Secretaria da Educação de Campinas, você tem uma coisa belíssima. [...] Só que não acontece nada disso, ou acontece isso tudo em muito poucos lugares. Porque, de fato, o que é possível ainda é que a Secretaria não deu o tom da política que ela dita. E aí você tem, eu te falaria não só como vice-direção, mas como direção, como orientação, professor também: em cada situação, em cada escola, em cada contexto, você vai ter um tipo de configuração dada”. (Trecho da entrevista – Ernesto quando questionado sobre a função da equipe gestora)

Esperar para saber qual é a política da Secretaria para então definir sua função, parece-nos um pouco contraditório, pois, ao mesmo tempo em que ouvimos queixas sobre as determinações impostas pela Secretaria às atividades desenvolvidas na escola, como uma atitude autoritária, Ernesto coloca que não poderia definir sua função por falta de uma diretriz política dessa mesma Secretaria. Aqui, a palavra-chave é **diretriz**.

Sendo colocados em uma posição de amortecedor, tendo que lidar com pressões e demandas vindas de todos os lados, os gestores precisariam ver as normas como formas de orientação para o trabalho, como diretrizes, buscando estabelecer espaços em que fosse

possível realizar discussões e reflexões sobre elas junto às instâncias superiores e aos professores, já que, como colocado por Ernesto, em cada escola iremos encontrar aspectos diferenciados.

Afirma Estevão:

“É, aqui, a referência é o prefeito, o secretário. E, como a rede é grande e nem prefeito e nem secretário podem estar no ambiente todo o momento, acho que eles fazem essa associação. A equipe gestora aqui é quem representa esse chefe, esse patrão. [...] Não deixa de ser. Mas o serviço público tem uma característica, porque o secretário, o prefeito saem e o funcionário de carreira fica. O diretor, o vice, eles prestaram concurso, como os professores e vão permanecer. Lógico, tem as diretrizes da secretaria, mas a gente não está aqui enquanto um cargo de confiança do secretário, a gente não está aqui para cumprir determinações do secretário. A gente cumpre aquilo que é a legalidade. As determinações do secretário vêm em forma de resolução, de ordem de serviço. Não valem para a gente em específico. É público, está lá no diário oficial. Serve para todas as pessoas que estão no processo. Então, não tem essa coisa. Eu não sei, é uma hipótese. [...] É, alguém tem que personificar esse patrão”. (Trecho da entrevista de Estevão)

“Não sei. Talvez o fato de, na prática a gente ter que cobrar, controlar frequência, controlar horário. Na gestão, a gente é obrigado a fazer isso. Então, chegou atrasado: ‘ – Por que chegou atrasado?’, ‘ – Tive que fazer isso, fazer aquilo.’. Pedir que não aconteça de novo. Quando vai se ausentar, vai faltar: “-Olha, você precisa avisar com antecedência, precisa deixar um roteiro.” Então, o fato da função exigir que você faça esse acompanhamento, que não é fiscalização, é cobrança para manter o ritmo normal da escola. [...]Mas aí, acho que passa essa ideia de que a gente está aqui como um ‘pau mandado’. Tem algum representante da secretaria para ficar vigiando a gente, para ficar pegando no pé, para perseguir para penalizar. Na realidade não é. Você quer garantir que a escola funcione que ela cumpra com seu objetivo”. (Trecho da entrevista de Estevão)

Essas falas parecem sintetizar as questões que vimos discutindo até agora. Podemos identificar o movimento que se apresenta dentro da escola no que se refere à relação estabelecida entre a tríade secretaria-gestão-professores/alunos/comunidade. Na falta de um sujeito que incorpore a figura de patrão, os gestores acabam assumindo essa representação. Essa parece ser uma contradição presente em alguns discursos, quando se afirma que por a escola ser pública não é de ninguém. Ao assumir a posição de chefia, os gestores passam a exercer a autoridade, que, em muitas vezes se confunde com o

autoritarismo. O grande problema é que parece que esta problemática ofusca ou mesmo parece extinguir a função primordial da escola – promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, visto que a questão central se torna a relação com os gestores, as obrigações, as cobranças, sem se ampliar a reflexão sobre os efeitos dessas relações para a atividade-fim da escola.

Assumir uma luta partidária não significa, a nosso ver, a garantia de um desempenho satisfatório de sua função. Podemos recorrer a Paro (2002), quando afirma que é comum encontrar os sujeitos da escola “enredados numa prática política meramente ‘eleitoral’, com vícios e problemas semelhantes aos que se verificam na sociedade mais ampla” (p. 20).

Parece-nos que a educação dos alunos é colocada em segundo plano; primeiramente é preciso obedecer ao sistema de ensino, atender às necessidades individuais. E temos visto o resultado disso divulgado pela mídia, quando apontam o que podemos chamar de falência da educação e da escola.

Nos últimos anos as avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e municipal (Prova e Provinha Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Censo Escolar, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE) têm demonstrado o estado em que se encontra a educação no Brasil. Mais recentemente, temos acesso aos resultados obtidos por essa escola no IDEB (2011)³³ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em que encontramos duas situações: no 5º ano do ciclo II, a pontuação alcançada foi de 4.7; atingindo a meta projetada e representando um avanço com relação ao ano anterior, que foi de 4.3. A pontuação alcançada pelos alunos do 9º ano do ciclo III foi de 3.9; sendo a meta, que era de

³³(<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>)

3.5; atingida; mas, no que se refere ao IDEB anterior, apresenta-se uma queda na nota, pois era de 4.2.

Ainda que se constatem alguns avanços, eles são incipientes frente aos grandes desafios que se mostram, sobretudo, em relação à apropriação da língua portuguesa e dos conhecimentos matemáticos, a despeito das inúmeras propostas de mudanças que a cada novo governo promete solucionar os problemas da educação. Os resultados obtidos nessas avaliações deveriam ser discutidos incansavelmente. No entanto, essas informações não têm servido somente para contribuir com avanços da escola no que se refere aos processos de aprendizagem, ao desenvolvimento dos sujeitos – professores, alunos, gestores – enquanto atores, mas têm servido para comparações, competições, desentendimentos, isso tudo em um ambiente que deveria primar pela prática do diálogo. Parece-nos que, mais uma vez, acontece a supervalorização do individualismo em prol de premiações e reconhecimentos de um único sujeito ou espaço, em detrimento do reconhecimento do esforço mútuo, do trabalho coletivo.

Ângelo nos confirma essa hipótese:

“Então essas são as avaliações externas que a escola faz. É lógico, que é política, é política federal, política estadual, política municipal. Hã, rendimento, aproveitamento, verba, daqui a pouco vai estar tudo vinculado a isso. Embora eles jurem de pés juntos que não, mas nós não somos bobos. Então a ideia não é ranquear a escola. É. A ideia é ranquear sim [...]”. (Trecho da entrevista de Ângelo)

Pensamos que essas avaliações não são somente externas à escola. Elas podem não ser elaboradas por aqueles que pertencem a esse espaço, mas sua finalidade é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem que se estabelece na escola. Dessa forma, ela também é interna. No que pode contribuir para os gestores esse conhecimento? Para além do ressentimento em ocupar níveis tão baixos no ranking, visto que o município a que pertence a escola é dos mais ricos do país, em termos econômicos ou de desenvolvimento científico e tecnológico, que tipo de uso devem fazer os gestores desses indicadores?

Machado (2000) pontua que vários trabalhos demonstram que os resultados alcançados em avaliações estão diretamente relacionados com a identidade institucional de cada escola, que se caracteriza pela:

sua forma de organização administrativa e pedagógica, as relações entre os agentes, o desenvolvimento de visão compartilhada, as expectativas de desempenho bem-sucedido, o ambiente de aprendizagem, a boa prática de sala de aula, a responsabilização pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e a presença de liderança forte e legítima (p. 100).

Pensamos que, no processo de ampliação da consciência dos gestores, não há como deixarmos de lado a compreensão de que eles também são responsáveis pelos resultados alcançados, pela implementação de políticas, pelo andamento das questões administrativas e pedagógicas. Como já pontuamos, cabe aos gestores dirigir ações que cumpram as metas e objetivos do projeto político pedagógico. Mas, para isso, eles precisariam, a nosso ver, criar condições que viabilizem modos de lidar, de maneira efetiva, com as demandas e diversidades presentes no espaço escolar.

Ernesto faz as seguintes colocações:

“Acho que a gente precisa ter condições de ter atitude, ter condições de dar conta do que a gente aponta, do que a gente tem que caminhar. Então, assim, ali dentro da função, quem menos aprende acho que são os especialistas. [...] Porque a gente tem menos oferta de produção, a gente tem menos respeito nessas condições de trabalho, cumprimento de horário. Você tem, eu acho, que menos reconhecimento a respeito dos colegas. O próprio funcionamento de toda escola, comunidade, secretaria, no sentido de não permitir ou entender que você tem que estudar e estar estudando”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

“Mas assim, na questão do que a Secretaria prega e das condições que ela dá, e ela cobra depois com sua supervisão, com suas intervenções, com seu dia a dia; ela quer uma escola burocrática, hierárquica. Um diretor que atenda as normas e os preceitos do que é pedido, que abafe o que precisa, que resolva rápido. É o que a gente faz aqui dentro”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

Partindo destes trechos, tomamos como palavra-chave **condição**. De nossa perspectiva teórica, fica clara a importância das condições materiais para o

desenvolvimento do sujeito e, nesse caso, para o desenvolvimento de seu trabalho. Tanto Vigotski (2010) como Leontiev (1978ab) da perspectiva da Psicologia, assim como Marx e Engels (1933/1989), da perspectiva da Filosofia, atribuem às condições materiais presentes no meio grande importância para a constituição do sujeito. Com quais condições materiais, concretas, os gestores se deparam? Quais condições lhes são oferecidas? Como esperar e exigir que os gestores construam e ofereçam condições para que professores e alunos sejam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, se eles também não possuem essas condições?

As falas de Ernesto não nos deixam dúvidas de que essas condições materiais não contribuem para o desenvolvimento de um trabalho que seja efetivo para atingir o objetivo da escola. Qual seria, então, o papel dos gestores diante dessa situação? Aceitar essas condições e continuar a realizar aquilo que lhe é possível, de maneira não crítica, ou lutar para que lhe sejam garantidas melhores condições? Ernesto, mais uma vez, nos ajuda a compreender esse movimento:

“É muito fácil você mudar algumas coisas e não dar conta do resto do dia a dia. Então, vamos discutir: qual é a melhor forma? A melhor forma é brigar com a Secretaria, ou ligar para a supervisão, você se manifestar, botar em evidência e já cai em indisposição. ‘ – Não é um bom diretor’. E alguns que reclamam, estão insatisfeitos, é cri-cri. Então, acabou a política, só estamos na balela, não tem mais limite para nada, ninguém se contenta mais com nada”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

Não poderíamos dizer que Ernesto não tem consciência de suas condições materiais, ao contrário, ele declara que elas são impeditivas para desenvolver o trabalho que gostaria, em especial por conta das políticas que são instituídas pela Secretaria, mas, por conta de possíveis indisposições, como ele mesmo diz, deixa-se de fazer o que é necessário; nesse caso, enfrentar conflitos, buscar caminhos que promovam melhores condições materiais de trabalho, agir consciente e criticamente. São as condições externas e internas trabalhando em conjunto.

Em Vigotski, a compreensão da consciência como categoria elementar do funcionamento humano nos conduz a uma visão que supera a dicotomia entre o interno e o externo, e que se estende para além do aparente, do visível. O autor postula o sujeito como um todo, já que se faz necessário tornar concreto, material, o que ocorre internamente no sujeito, isto é, torná-los objetivos (Vigotski, 1925/1991a; 1925/2004b).

A consciência vai se constituindo a partir das condições materiais de existência do sujeito. É por meio de sua experiência social e histórica, de seu contato com a realidade, que o sujeito vai se constituindo e, assim, passa a se reconhecer por meio do outro. Daí a afirmação de Vigotski de que “A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana”³⁴ [tradução nossa] (Vigotski, 1934/2001b, p. 347), pois é ela que permite, ao ser considerada como instrumento psicológico que faz a mediação entre o social e o sujeito, que a relação estabelecida com o outro seja constituída por movimentos complementares: caminha do sujeito para o outro e volta para o sujeito. Assim, o sujeito tem a possibilidade de reconstruir e reconstituir para si mesmo aquilo com que toma contato, ou seja, tornar-se consciente de si e de suas ações, significando-as.

Podemos dizer que o desenvolvimento da consciência revela o caminho que percorremos ao longo de nosso desenvolvimento como sujeito: do social para o individual, mas sem que um substitua o outro, ao contrário, os dois movimentos são complementares.

Retornamos, nesse ponto, à importância do outro na constituição do sujeito, e o contato com os gestores nos possibilitou afirmar e reafirmar essa posição de Vigotski. Ernesto também reconhece essa importância, mas aponta a contradição:

“Tem que pensar junto. A equipe tem que pensar junto. Mas aí você tem o horário diferente, têm reuniões diferentes, dias diferentes, atribuições. Então, nós temos que falar: a Secretaria propõe de uma forma que dificulta demais. Agora, você pode seguir essa dificuldade que ela impõe e se justificar por ela, ou não se justificar. Mas enfim, porque também a justificativa se põe culpa, responsabilidades. Mas também temos. Mas eu acho que a gente tem uma clareza

³⁴ “La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana”(Vigotski, 1934/2001b, p. 347).

da situação que não somos os responsáveis totais pela situação que está a escola. Às vezes eu fico me perguntando assim: ‘ – Cadê a chefia? [...] O que é o sistema? O que é o governo?’. Uma coisa tão genérica [...] Então, é nisso que eu fico pegando com os colegas. A escola tem muito autonomia de estipular horário com o calendário. Se estiver tudo muito bem, fica tudo muito mais interno as coisas. Eu acho que é isso que a gente precisa ser mais ousado, mais abusado, mais insatisfeito”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

Ao mesmo tempo em que reconhece a importância de os gestores se constituírem enquanto equipe, trabalhar em conjunto – mesmo ele não tendo participado da grande maioria de nossos encontros – diz que a própria Secretaria e as políticas não permitem que isso aconteça. Mais uma vez, ele pontua que não se pode aceitar e deixar as coisas dentro da escola como estão, mas, muitas vezes é isso que acontece, apesar de a escola ter autonomia, enquanto unidade escolar para se organizar de modo a viabilizar esse coletivo. Porém, a autonomia demanda responsabilidade:

Entendemos a autonomia como sendo a capacidade que o sujeito, durante seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido, vai adquirindo para formular suas próprias leis. Ele deve agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, nunca se esquecendo que terá que responder por seus atos. Ele é consciente das influências externas presentes, mas sabe que, a partir delas, poderá exercer sua própria influência e decidir se irá cumprir ou não as determinações colocadas (Petroni, 2008, p. 58).

Ser autônomo demandaria que os gestores se assumissem enquanto responsáveis pela escola; porém, nossa experiência tem demonstrado que essa responsabilidade converte-se em culpabilização. A gestão passa a ser a culpada pelos fracassos, pelos aspectos negativos. De autonomia responsável, caracterizada pela singularidade dentro do coletivo, passa-se a priorizar o individualismo culpabilizante e culpabilizado. Fica-nos a

impressão da impossibilidade de realização de um trabalho em equipe. Destacamos, também, **insatisfeitos** como palavra-chave.

Vigotski (2010) diz que o meio não é estável; assim como o sujeito, ambos se modificam ao longo do desenvolvimento. Se, como sugere Ernesto, diante de sua insatisfação os gestores se modificassem, o meio, que recebe suas ações modificadas também se transformaria e, a um só tempo, produziria essa mesma transformação. Desse modo os gestores poderiam lidar com as políticas, tomando delas o que têm de contribuição, criando condições materiais para o avanço, para a superação como caminho da construção da emancipação (Delari Jr., 2009).

Porém, o modo como esses gestores têm vivenciado essa relação com a política e com as questões administrativas, parece ser mais um empecilho de um modo de atuar que poderíamos chamar de gestão consciente. Mesmo que haja certa insatisfação, a descrença em resultados positivos, a descrença nos sujeitos, o receio de ser julgado e culpado, parecem impedir os gestores de agir na direção da mudança.

Como vimos, a superação, juntamente com a colaboração, é um processo que conduz à emancipação do homem (Delari, 2009). Reafirmamos, diante das informações construídas até aqui, que esses três aspectos são fundamentais para a prática da gestão e para o desempenho do papel dos gestores, enquanto líderes e responsáveis pela efetivação do projeto político pedagógico da escola. No entanto, há muitos desafios a serem enfrentados, como quebrar representações que em nada contribuem para o avanço da questão.

“Eu acho que a gente se perdeu nessa história de que a educação sempre teve várias tendências, várias ideologias, várias filosofias. Então, parece que pode tudo. Aquilo que eu te falei: falta ordem, falta pulso do secretário”.(Trecho da entrevista de Ernesto)

A Educação realmente tem se apresentado como uma área em que todos têm direito de comentar, de propor ações, de oferecer modelos, de encontrar culpados. Além disso, espera-se dela a resolução de todos os problemas da humanidade, depositam-se nela todas as esperanças. Quando se trata de escola pública, fica-nos a impressão de que essas demandas se potencializam.

Porém, mais uma vez, aparece a contradição: Ernesto reclama da “falta de pulso do secretário”. Como poderíamos significar essa colocação de Ernesto? Se analisarmos toda a sua fala, podemos dizer que ele clama por diretrizes claras e objetivas, por uma agenda política para a Educação que seja possível de ser cumprida, para que a escola deixe de ser um território de ninguém e de todos, em que nem tudo que se faça seja aceito sem a compreensão, sem a reflexão, sem o diálogo. Reivindicação que nos parece legítima, mas que convive com certo marasmo e conformismo, revelando a contradição entre um discurso que enaltece as mudanças e uma prática que permanece na zona de conforto, de modo a não criar indisposições.

Fato é que os conflitos e contradições observados na relação dos gestores com as políticas e o sistema de ensino influenciam sobremaneira as demais relações da gestão na escola, conforme apresentamos a seguir.

4.1.2 Na relação com os professores e com o pedagógico

O que se evidencia na relação estabelecida entre os gestores e os professores é o conflito. Em nossa inserção na escola, ao longo de seis anos, pudemos observar como ela se constitui a partir das duas perspectivas: a dos professores, discutidos em trabalhos anteriores (Petroni, 2008; Souza, V., Petroni & Dugnani, 2009; Souza, V., Andrada & Petroni, 2010); e a dos gestores, quando do início do presente trabalho. Esse movimento

nos aproxima da fala de José Saramago, no documentário “Janela da Alma” (Jardim & Carvalho, 2002), ao afirmar que para conhecermos algo é preciso dar a volta toda.

Pudemos observar que em ambas as perspectivas, o que impera são os afetos negativos: sofrimento, frustração, abandono, vitimização, culpabilização. O que prevalece é a descrença no sujeito e em suas possibilidades de ação, já que o professor não acredita no aluno e na gestão e esta, por sua vez, descridibiliza o professor.

Não poderíamos seguir adiante em nossas reflexões sem nos atentar a um aspecto, que vem sendo relegado dentro da produção de Vigotski, mas que nos parece fundamental. Já citamos neste trabalho, sem nos aprofundar, que o afetivo encontra-se na base da conduta humana e que o sentimento está na base da arte. A discussão do que seria vivência nos levou a discutir a afetividade para o autor, ficando evidente em seus escritos que não há vivência sem afeto, da mesma maneira que ocorre com as condutas humanas.

Assim como todos os conceitos trabalhados por ele, não encontramos em seus escritos, apesar de seu livro “Teoria de las emociones” (1933/2004f), uma definição clara do que compreendia por emoção e não a diferencia, também, do que seria sentimento, nos dando a impressão de que, na maioria das vezes, utiliza esses termos como sinônimos. Parece-nos que fazer essa diferenciação não era sua preocupação. Sendo assim, assumiremos nesse trabalho os termos afeto e afetividade quando nos referirmos às emoções e aos sentimentos para Vigotski.

Realmente, não há como pensarmos em qualquer conduta humana sem a presença de afeto. Qualquer que seja nossa ação ou pensamento estarão permeados pelos afetos que nos constituem. O que seria de nossa fala, por exemplo, sem a entonação, na qual estão contidos os afetos?

Continuando suas reflexões, Vigotski busca Espinosa para justificar sua visão monista do sujeito e para pautar a importância do afeto em suas considerações. E é com

essa base que o autor propõe o aspecto histórico e evolutivo dos afetos, sem deixar de lado suas raízes biológicas, que sofreriam alterações de acordo com as demandas vindas do meio (Vigotski, 1925/1991a; 1930/1991b; 1925/2004b; 1930/2004d).

Interessante como essa pesquisa nos colocou em contato com a questão da afetividade na obra de Vigotski, relegada a segundo plano por estudiosos de sua obra e só recentemente tomada por alguns como objeto de estudo, ainda no campo teórico (Namura, 2007; Magiolino, 2010; Toassa, 2010). A grande discussão sobre esse aspecto envolve a definição de emoção como função psicológica: seria possível pensá-la como função psicológica superior, visto que esta se caracteriza por ser mediada pela cultura e por seu caráter voluntário? A emoção pode ser controlada?

Esse foi um grande desafio teórico desta tese, que mais mobilizou esforços para esclarecer o conceito e que nos conduziu a leitura de inúmeros novos textos de Vigotski e de seus estudiosos, levando-nos a concluir que a emoção é sim uma função psicológica superior, pois constitui o sistema psicológico superior, estando na base de todas as funções.

Essas considerações são importantes para compreendermos de que maneira, então, se constituem as relações entre os gestores e os professores. Se elas estão pautadas por afetos negativos, justificam-se os conflitos não resolvidos que as tensionam.

Um aspecto que se evidencia nessa relação, é a resistência, conforme o trecho abaixo:

Marcos fala da resistência dos professores ao novo e diz que em sua opinião essa resistência vem de uma inabilidade em lidar com a própria vida. Diz que os professores percebem a escola como um espaço onde podem dizer o que quiserem e como quiserem, pois a escola é o único lugar em que não há consequências para suas ações. Marcos é questionado se realmente não há consequências e ele diz que não. Ao ser perguntado sobre as relações, Marcos diz que existem, mas que são muito voláteis. Estevão diz que há uma consequência da ordem das relações, que pode gerar isolamento ou mal-estar por parte de alguns integrantes do grupo. Concorda com Marcos que isso não tem grandes impactos nos envolvidos. (Trecho da síntese do 4º encontro – 10 de maio de 2010)

Esse trecho aponta diversas demandas apresentadas pelos gestores que nos encaminham em nossas reflexões. Podemos começar pela dificuldade que Marcos e Estevão encontram em propor algo novo aos professores, o que poderia gerar algumas mudanças, em especial no âmbito pedagógico. O que estaria por trás disso? A dificuldade que pode haver nos professores em, de repente, lidar com sua impossibilidade, com o fracasso, em temer mudar algo que para eles funciona há tanto tempo? O desconhecido, o novo, pode assustar, porque não sabemos como agir de modo diferente.

Pontua-se, também, que a escola é território livre, em que qualquer um pode fazer o que quiser e falar o que quiser sem consequências. Relembremos a fala de Ernesto ao afirmar que “pode tudo”. Por que isso acontece? Essas consequências seriam somente negativas? E quando algo efetivo acontece, não há consequências, também? E as relações, como bem coloca Estevão? Voltamos à ideia de que por ser uma escola pública, circula-se a representação de que não é de ninguém, o que resultaria em liberdade irrestrita de seus atores, principalmente dos professores, segundo a gestão. De modo contraditório, no entanto, por vezes ouvimos queixas dos professores sobre condutas autoritárias da gestão e da Secretaria da Educação.

Outra queixa recorrente dos professores se referia a não-participação dos gestores nas atividades desenvolvidas na escola e, realmente, esse foi um aspecto que esteve presente ao longo dos seis anos em que desenvolvemos nossas atividades. Contamos sempre com o apoio da equipe gestora, mas, por mais que os convidássemos a participarem, em particular Ângelo, o orientador pedagógico, havia sempre algo que impedia sua presença.

Talvez não haja, realmente, devido a questões políticas, consequências administrativas no sentido de punir os professores, mas elas existem, sim, no âmbito das

relações, pois o sujeito se afeta e afeta o outro da relação, seja positiva ou negativamente. E a escola, por ser pública, é de todos, sem o clichê partidário, mas está aberta à diversidade, e o respeito precisa ser a palavra de ordem para o seu funcionamento. Como vimos em Vigotski, a mediação é o elo para compreendermos o desenvolvimento do sujeito enquanto homem e, sem o outro, não há possibilidade de se avançar os modos de funcionar mais complexos. Como então se fala e se faz o que se quer, pensando que isso não trará nenhuma consequência? Qual o papel da equipe gestora frente ao modo de agir da equipe de professores?

Acreditamos que o papel da gestão seja o de quebrar essas **resistências**, que elegemos como a palavra-chave. Porém, ao quebrá-las há de se ter o cuidado com a forma como isso é feito, pois se pode afetar o outro de maneira que seja significada como negativa, aumentando ainda mais as resistências. Para nós é preciso haver um diálogo que promova o trabalho coletivo.

Não há como pensar na escola como espaço coletivo se seus atores não a compreendem dessa forma, não viabilizam a grupalidade. Esse fato torna-se uma das impossibilidades de um movimento de transformação. Quando esse movimento não está presente, o diálogo não se torna possível, os conflitos negativos se sobressaem, o desrespeito impera. Em uma de nossas discussões, esse assunto foi abordado e retratado na síntese:

[Discutíamos as maneiras existentes de se fazer colocações] Em um diálogo faz-se necessário levar em conta o outro, o coletivo, a grupalidade, o respeito, e tudo isso de maneira crítica, e, no caso da escola, pensar caminhos para que ela funcione, para que seu objetivo de fazer o aluno aprender seja cumprido, marcando, dessa forma, o lugar da escola e de seus profissionais. Seria necessário quebrar os escudos (reclamações de falta de material, serviços que limitam as ações da gestão, laboratório de informática, o edital, etc.), como disse Marcos, que os profissionais usam para não se responsabilizarem, para não se implicarem com o contexto, esconderem as falhas. As influências externas também se tornam escudos, na medida em que vai direcionando o olhar e o desempenho dos sujeitos dentro da escola. O escudo é diferente do limite que existe para os profissionais desempenharem seu papel. Marcos disse que usar escudos é característico do

funcionalismo público, que não pune, que não avalia, que impede de se agir.
(Trecho da síntese do 5º encontro – 17 de maio de 2010)

Observamos o movimento da aparente não-mudança que parece predominar na escola. A resistência parece ser o que se encontra na base dessa ação para não mudar, e é representada pelo **escudo**, que é a palavra-chave. O que tanto há nas ações que precisa ser escondido? Por que não há abertura ao novo, aos parceiros? Por que o trabalho precisa ser escondido? Se o funcionalismo público não pune, por que é preciso se proteger?

Talvez a resposta esteja no receio dos sujeitos em serem julgados, de serem colocados frente ao fracasso de suas ações, de sentir vergonha diante daqueles que, como chamado por Souza, V. (2004), consideram seus juízes legítimos. Ao expor seu trabalho, colocam-se em evidência, também, seus pontos fracos. Não conseguem visualizar a possibilidade de desenvolvimento de sua prática, da convivência. Na fala de Ângelo podemos nos aproximar dessa questão:

“E aí quando você faz essas provocações, você desestabiliza e desagrada, porque você coloca o dedo em uma coisa que para elas é muito clara, eu estou fazendo o certo. E quando você coloca em xeque isso, não que eu julgue, mas você tem que fazer essa provocação”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre seu trabalho junto aos professores)

Estariam esses profissionais alienados?

Duarte (2004), fazendo uma reflexão sobre os pressupostos de Marx e Leontiev, nos leva a um ponto específico: a alienação como esvaziamento de sentido da atividade. O sujeito realiza sua atividade, mas não atribui sentido a ela, não encontra algo que seja seu, não consegue avançar, avaliar, refletir sobre o papel e o trabalho que vem desenvolvendo. “O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo” (p. 59). Há, também, a alienação que é imposta pela sociedade

capitalista, aquela que impede o acesso às produções culturais, pois individualiza o que deveria ser coletivo.

De que maneira essa alienação se apresenta na escola e impossibilita o desenvolvimento da consciência dos sujeitos? A nosso ver, as atividades dos profissionais da educação vão se esvaziando de sentidos na medida em que eles vão se entregando às situações vivenciadas no cotidiano e não se identificam com aquilo que fazem ou consideram que fazem o seu melhor e não há outra possibilidade de realizar tal atividade. Souza, V. (2012) diz que no esvaziamento de sentido impera a impossibilidade do devir, pois o sujeito não consegue imaginar o futuro.

E, diante dessa situação, os professores e gestores não veem, também, a possibilidade de estabelecer parcerias, trocas e outra forma de realizar sua atividade. Para os gestores, o aspecto que impede é a representação que os professores têm da gestão como fiscalização punitiva.

“Eu sinto que sempre que a gente procura fazer alguma intervenção, eles entendem dessa forma, como alguém que está ali fiscalizando, pegando no pé. Na realidade, a gente quer o quê? A gente quer fazer uma discussão, quer provocar essa reflexão sobre a prática sem cobrança, sem perseguição. Isso aí sempre deixa claro: independente do que você faz, se vai mudar, se não vai, o seu emprego está aqui, está garantido. Você não vai perder emprego, não vai perder salário. Então, não existe perseguição, nem a possibilidade disso. Mas eu sinto que tem essa desconfiança. Eles não entendem a equipe gestora como alguém que está no mesmo barco, na mesma escola, vivendo as mesmas dificuldades, tendo o mesmo objetivo, em uma outra posição, mas com o mesmo objetivo. Eles sempre identificam como representante da secretaria. Essa equipe fiscalizando, cobrando, eu sinto um pouco isso. Então, isso dificulta também. O Ângelo tem tentado fazer isso, de às vezes entrar na sala, sente essa dificuldade também”. (Trecho da entrevista de Estevão quando questionado sobre como os professores compreendiam seu trabalho)

Nem mesmo a estabilidade do emprego garante que um trabalho efetivo seja desenvolvido, ao contrário, parece ser justamente esse aspecto que justifica a não-mudança nas ações dos sujeitos. Já que se tem a estabilidade, não importa o que se faça ou se o objetivo será cumprido. Essa era uma situação que incomodava muito os gestores e não só

com relação aos professores, mas com todo o funcionalismo público. Percebe-se a preocupação de Estevão em estabelecer uma parceria com os professores, já que todos eles encontram-se inseridos em um mesmo espaço e têm um objetivo comum.

O que se evidencia, no entanto, é a falta de diálogo entre os sujeitos. Já dissemos que acreditamos que a escola é um espaço em que *se fala de*, mas *não se fala com* (Souza, V., Petroni & Dugnani, 2011). Para nós, um diálogo acontece, realmente, quando os sujeitos envolvidos estão dispostos a ouvir, a falar e a refletir, como defendia Paulo Freire (1996, 1999, 2005). Assim como no trecho acima e no anterior a ele, pensamos que há diferentes formas de se estabelecer esse diálogo e, a forma como os gestores vinham fazendo isso não estava alcançando os professores, que entendiam esse modo de intervir como autoritário.

A mediação do outro da relação permite que o sujeito acesse o conhecimento socialmente produzido, o que significa que esse outro, com a utilização dos signos de que lança mão, realiza um processo que se denomina significação. A significação diz respeito ao ato de atribuir significado a algo, em que concorrem não só o fato ou o evento, mas, também e principalmente, o contexto em que ocorre, os sujeitos que dele participam e a história de cada um. Na mediação os sujeitos em relação se apropriam dos significados que os outros atribuem aos fatos ou eventos e não dos fatos ou eventos em si, ou seja, configuram, também, o modo como os outros da relação vivenciam a realidade. Ao fazer essa apropriação, no entanto, o fazem de maneira singular, de acordo com sua experiência, com sua história. Então, é possível dizer que no processo de significação o sujeito se apropria dos significados que a cultura confere a fatos ou eventos. Daí o caráter social das funções psicológicas superiores (Souza, V. 2004).

Contudo, nesse processo, além dos significados, concorrem os sentidos que são configurados pelo sujeito. Para Vigotski (1934/2001a), os sentidos têm predomínio sobre o

significado, sendo este último uma zona estável dos sentidos. A diferença entre os sentidos e os significados pode ser assim explicada:

“Para Pauhlan, o significado da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire o seu sentido no contexto e, como sabemos, muda seu sentido em diferentes contextos. Ao contrário, o significado permanece inalterado e estável em todas as alterações de sentido da palavra nos diferentes contextos. [...] O significado real da palavra não é constante. Em uma operação da palavra atua com um significado e em outro adquire um significado diferente”³⁵ [tradução nossa] (Vigotski, 1934/2001a, p. 333).

O que se depreende da definição do autor é que o sentido é da ordem do privado, do individual, do sujeito, por isso sua característica de instabilidade, já que ele será diferente a depender do contexto e do sujeito que o configura. Já o significado pertence à ordem do público, possuindo caráter mais estável e compartilhado socialmente.

No processo de apropriação da cultura, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação do outro, o signo assume grande relevância, visto ser a fala o meio de comunicação que possibilitará esse processo.

De quais signos, enquanto instrumentos promotores da transformação psicológica do sujeito, a gestão tem lançado mão em sua relação com os professores? Podemos dizer

³⁵“Para Pauhlan, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos [...] El significado real de la palabra no es constante. En una operación de la palabra actúa con un significado y en otra adquiere un significado distinto” (Vigotski, 1934/2001a, p. 333).

que a mediação não vem sendo realizada de modo efetivo e que os gestores necessitam buscar diferentes formas de tocar os professores, promovendo significações quanto ao papel que têm no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a ampliação da consciência de ambos no que se refere à coletividade e ao cumprimento do objetivo deles enquanto profissionais de uma mesma escola.

Nesse processo, a fala, como vimos, aparece como função de extrema importância, na medida em que possibilita o diálogo, o processo de reflexão, de troca de experiência, de desenvolvimento dos significados que se referem ao cotidiano escolar. Pensamos que o início desse movimento possa ser a existência de um espaço em que esses sujeitos sejam escutados. Porém, uma escuta consciente e crítica, e não somente que atenda algumas solicitações para que se evitem conflitos.

“Suspende o aluno dois dias, deixa ele brincar em casa dois dias, que a hora que ele voltar, ele vai pegar dois dias que ele brincou para caramba, refletiu sobre a coisa dele, achou que o diretor era sério e o professor também. [...] Aí, chega o professor lá: ‘-Muito obrigado pela sua atitude.’. Eu fico pensando comigo: puxa vida!Obrigado por eu mandar um aluno fora da escola por dois dias? É complicado.” (Trecho da entrevista – fala de Marcos sobre sua ação)

Aqui, Marcos é pego pela contradição da escola: para que ela possa funcionar e para que o professor se sinta satisfeito, é preciso que o aluno, considerado indisciplinado, esteja fora dela. Mas, se colocamos os alunos para fora, com quem e para quem as atividades serão desenvolvidas? Podemos dizer que a grande questão, aqui, é o não enfrentamento de conflitos. Parece ser muito mais fácil colocar para fora aquilo que incomoda, do que enfrentá-lo e aprender com ele.

Se o propósito da escola é a apropriação da cultura como produção humana, como será educado esse aluno que é colocado para fora? Que meio é esse e quais as possibilidades de desenvolvimento que ele oferece a esses sujeitos, sejam eles gestores, professores ou alunos? Quais os sentidos que poderiam ser configurados? Pelo diretor, o de que para exercer sua autoridade, ele precisa ser autoritário com o aluno e complacente

com o professor; o do professor, que frente a sua inabilidade em lidar com a diversidade, recorre ao diretor e foge de seu conflito; e, ainda, para o aluno, que ele não é aceito e o melhor é ser indisciplinado e ficar para fora.

De alguma maneira, essa ação dos gestores acaba por inviabilizar que o aluno insira-se em um espaço coletivo que contribua de modo efetivo para o desenvolvimento saudável. Fiorentini (2004) e Tedesco e Tenti Fanfani (2004) ressaltam o quão importante se torna a coletividade na escola e de como esse aspecto pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos desse contexto, acabando, ou pelo menos diminuindo, com as concepções de individualismo, de isolamento que se apresentam. Defendemos que esse deve ser, também, uma característica dos gestores, não só de professores e alunos.

Nessa escola já havia um movimento da equipe gestora para diminuir a distância entre eles, pois estabeleceram que uma vez por semana iriam se encontrar para discutir as demandas apresentadas; porém, nem sempre isso acontecia, já que pelo menos um da equipe acabava se ausentando. Como querer que haja coletividade, grupalidade entre os professores, se os próprios gestores não conseguem se comprometer com algo que foi combinado?

Lück (2009) demonstra a importância do olhar voltado para a gestão escolar e seus atores, contribuindo para seu desenvolvimento e da escola como um todo. Novamente é destacado o coletivo da equipe enquanto tal e como necessidade para todo o contexto.

De acordo com a autora, seria na gestão que encontraremos a possibilidade de uma organização das condições materiais encontradas na escola para que fosse possível alcançar seu objetivo: formar os alunos. Seria na gestão em que há a possibilidade de desenvolvimento da escola como transmissora dos conhecimentos socialmente produzidos.

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para

resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas. Sem esse enfoque, os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão interrelacionados (Lück, 2000, p. 7).

À gestão caberia, então, o papel de promover espaços coletivos na escola, possibilidade existente graças à liderança que por ela deve ser exercida, lembrando que liderar não significa se impor aos outros, mas saber conduzir um grupo para alcançar os objetivos propostos, no caso da escola, conduzir todos os atores escolares ao exercício de uma educação efetiva.

Isso não foi o que encontramos nessa escola. A gestão acaba deixando de lado sua liderança por acreditar que os professores não aceitam mudanças e estes, por sua vez, não veem a equipe gestora como parceira, mas como representante do poder dentro da escola, que não os compreende e não estão dispostos a ouvi-los.

Reafirmamos que, de nossa experiência pudemos apreender que, mais do que parcerias, falta o diálogo, entendido por nós como fundamental para a constituição do sujeito singular e do coletivo. A existência de espaços para falar e para ser escutado permite ao sujeito desenvolver seu pensamento e sua consciência enquanto participante ativo de um grupo.

Nesse movimento de tensão permanente entre professores e gestores, podíamos observar algumas diferenças. Ângelo e Beatriz são mais próximos dos professores e talvez isso se justifique pela função de orientadores pedagógicos, o que já não se observa na relação com o diretor e com os vice-diretores. Muitas vezes, Beatriz e Ângelo são procurados pelos professores como interlocutores para solicitações aos diretores. Esse

aspecto, para nós, evidencia a fragilidade em que se encontram essas relações, em especial com relação a Marcos:

“[...] e a gente percebe que a maioria dos professores procuram aquelas vias em que eles têm acesso. Então, fala com o Ângelo, não fala comigo, a Beatriz não sei, porque ela está mais à tarde, não tem esse contato. Mas nunca chegam no Marcos. Então tentam, de alguma forma, assim, conquistar algo por essa mediação”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre o movimento dos professores ao se dirigirem à gestão)

“Eu, às vezes, só por curiosidade, pergunto para o Ângelo, para a Beatriz, para o Estevão e até mesmo para o Ernesto, e eles são unânimes em dizer que eles [professores] têm medo de mim. Mas não é medo. [...]. Então, isso aí não é um medo. Porque a grande maioria vem perguntar o que é óbvio, se está procurando tirar alguma vantagem da situação para si próprio. E isso eles já perceberam, que eu vou ter uma resposta em cima para eles, rápida. Vou chamá-los pela memória. E isso é chato para eles. Então, é muito mais fácil usar o Estevão, a Beatriz, o Ângelo, para pelo menos haver uma discussão e eles não terem que ouvir a resposta de imediato. E se a minha resposta não for convincente, no mínimo vai abalar. E isso eles não estão dispostos a fazer.[...] É porque, durante o tempo que eu estou aqui, eles sempre, sempre, sempre tentaram. E no começo era direto comigo mesmo. Era dedo no nariz, e o tempo foi passando. E a gente foi percebendo que não era bem assim e que sempre teria uma resposta. E eles percebem também. Então, no caminho, por mais que eu brinque, por mais que eu faça piada, por mais que eu faça tudo de engraçado, eles percebem que eu não caminho no vazio quando eu tomo uma atitude, quando eu penso, sempre tem alguma coisa por trás”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre sua relação com os professores)

O que estaria na base desse medo que os professores têm de Marcos? Seria possível romper com esse receio e estabelecer uma nova forma de relação entre os professores e os gestores? Delari Jr. (2009) diz que no desenvolvimento rumo à emancipação, é preciso a “superação de paixões tristes, de receios, ideias e afetos, que nos imobilizam, por desconhecermos as causas reais das coisas. E também por, desse modo, ignorarmos as nossas próprias possibilidades e limitações com relação à transformação ou manutenção do mundo que aí está.” (p. 7). Os gestores e os professores entraram em uma modalidade de relação em que não veem possibilidades de superação dos empecilhos e, a nosso ver, o medo, o receio dos professores em relação a Marcos, apresenta-se como um agravante dessa situação.

Pensamos que uma maneira de se romper e superar esse movimento seja o estabelecimento de espaços em que se torne possível o exercício do diálogo, que se quebrem as barreiras, os escudos, logo, promovendo a ampliação da consciência de todos, professores e gestores, para que reconheçam que são capazes de agir em busca da mudança da realidade que vivenciam na escola. Elegemos, para essas últimas discussões, **via de acesso** como palavra-chave.

A ampliação da consciência dos gestores sobre seu papel pode ser considerada como o início da construção dessa via de acesso direta entre eles e os professores, sem intermediários. Para isso, o coletivo precisa fazer parte dessa consciência crítica dos sujeitos. No entanto, nem sempre esse coletivo era compreendido como positivo pelos gestores:

“Eu acho que tem muita coisa para fazer, que eu espero que o ano que vem eu consiga, eu quero estar mais próximo das professoras, e é isso que está me incomodando. Eu acho que eu estou um pouco ausente dessa relação, porque eu só tenho encontro coletivo, eu não tenho encontros individuais para ouvir cada uma. Porque quando você está no coletivo, os problemas começam a ficar todos iguais, eles tomam uma proporção muito grande e você não dá conta de resolvê-los, ao passo que se eu trabalhar no individual eu talvez tenha a oportunidade de acolher melhor essa professora e eu tenho um olhar mais específico naquele momento, para aquela necessidade”. (Trecho da entrevista de Ângelo)

“Então, aí já é mais complicado. A gente consegue identificar vários grupos e níveis de relacionamento com os professores. Na relação individual com professor... Estou tentando ver se tem algum problema individual. Eu acho que não. Agora, enquanto grupo, quando eles se constituem como grupos, aí já começam as dificuldades. Sempre tem alguns que conduzem a discussão. Eu não sei se por respeito ao maior tempo na escola, ou se por acomodação, ou se para evitar conflito, ou se por espírito de corpo mesmo, o corporativismo que fala mais alto. Mas tem um grande número que não se posiciona, quando algo embate, há uma discussão da equipe gestora com os professores, tem sempre um porta-voz, ou dois porta-vozes. Mas a maioria fica lá caladinha, ouvindo, não se manifesta. Individualmente, eles até chegam a colocar posições contrárias. Mas, dentro do grupo, eles não conseguem se posicionar. Eu acho que isso é ruim, porque você nunca sabe até onde você pode ir com aquela pessoa, se pode contar. Então, é uma relação assim, considero que às vezes, até tensa.” (Trecho da entrevista de Estevão)

A grupalidade existe entre os professores, mas não de maneira positiva, pois o coletivo se sobrepuja sobre a singularidade. A liderança de alguns impede que os outros se coloquem e, para as ações da gestão, isso se apresenta como um empecilho. Da mesma maneira, a forma como os gestores compreendem esse grupo de professores impede que suas ações sejam voltadas para o fortalecimento do coletivo. Ângelo afirma que seria melhor se conseguisse trabalhar individualmente com as professoras e Estevão pontua que, dentro do grupo, não há como saber formas de lidar com as pessoas.

O olhar próximo à relação entre professores e gestores revela um clima de guerra em que as tensões são permanentes e os conflitos não são mediados. Como vimos até aqui, o trabalho em equipe parece ser uma das possibilidades para a superação dessas tensões; porém, pensamos que para que isso aconteça, os atores escolares precisam ter claro quais são as funções e os papéis a serem desempenhados. Nesse movimento, pudemos observar um conflito particular: a relação entre o pedagógico e o administrativo, em especial a parte burocrática. Esse seria um dos aspectos que caracteriza o conflito entre gestores e professores.

Os primeiros assumem um lugar de suposto saber: saber do pedagógico e saber do administrativo; e, dessa forma, acabam por desempenhar ações que são representadas como invasão pelos professores. O que seria, então, da responsabilidade de cada um dos gestores?

Os orientadores pedagógicos parecem ter claro que sua responsabilidade é exclusivamente o pedagógico, e o diretor assumiu para si a responsabilidade pelo administrativo – ele chegou a dizer, em vários momentos, ser essa a sua responsabilidade, citando até o fato de ter um CNPJ³⁶ em seu nome. Porém, Estevão representa esse conflito.

“Complexo, hein? [...] Quando eu vim para cá, eu não tinha a mínima noção, porque você tem na sua cabeça um esquema, um modelo. E, quando você confronta

³⁶ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

com o dia a dia, a realidade, você vê que é furada. Meu papel, eu procuro assim, privilegiar o aspecto pedagógico. [...] Mas, por outro lado, uma boa parte do tempo é consumida com burocracia”. (Trecho da entrevista – resposta de Estevão ao ser questionado sobre qual seria seu papel)

“Mas o que realmente assim, dá satisfação, que é a razão de estar aqui, eu acho que é esse aspecto pedagógico. Acompanhar o trabalho que é desenvolvido na escola toda, tendo esse retorno dos professores. Eu sinto... Não sei se é uma dificuldade. Eu acho que a gente poderia ter um retorno maior se a gente pudesse, tivesse interno, tivesse condições de acompanhar dentro da sala de aula. Eventualmente estar entrando em cada sala, poder observar. Aí, a gente esbarra em uma série de questões. Primeiro, que é essa questão do tempo. Tendo a parte administrativa para cuidar, nem sempre sobra tempo. Há resistência, que sempre que o pessoal não vê o gestor como um parceiro. Vê o papel de fiscalizar, de...”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre sua função na escola)

Aqui, a contradição na função da equipe gestora se sobressai: o vice-diretor tenta se dividir entre a burocracia e o pedagógico. Mas, o que significa a administração da escola? Cuidar somente dos encaminhamentos de papéis para a Secretaria e outros departamentos? Cumprir alienadamente as regras e normas colocadas? Pensamos que não.

O diretor, assim como os vices-diretores, são diretores do projeto político pedagógico da escola, e sua função é cuidar para que este seja colocado em prática. Também, não podemos dizer que cabe a eles se ocuparem exclusivamente do pedagógico, já que para isso há os orientadores pedagógicos. Para nós, a palavra a ser utilizada aqui é **viabilizar**. Viabilizar a relação entre política, normas e regras, e implementação do projeto político pedagógico, para que lá no final do processo, o papel principal da escola seja cumprido: o ensino crítico aos alunos das produções culturais acumuladas ao longo da história do desenvolvimento humano.

Apesar de não serem os responsáveis diretos sobre o pedagógico, este aspecto está implícito no trabalho a ser desenvolvido pelos gestores, pois eles se encontram inseridos na escola e tem um projeto pedagógico a ser colocado em prática. Para que serviria, então, um projeto político pedagógico, senão para planejar ações, colocar objetivos, levantar demandas para que o ensino possa acontecer de maneira efetiva, promovendo

desenvolvimento de todos, sejam alunos, professores, gestores? A mera reprodução da informação, amplamente divulgada nos dias de hoje, com o avanço da tecnologia, não garante esse desenvolvimento.

A esse respeito, podemos recorrer a Paro (2002), quando expõe sua reflexão sobre a relação entre política, democracia e educação e a influência desta sobre a administração escolar. Entendendo política como a possibilidade de convivência entre os homens com relação à atividade de produção de sua existência, democracia como a cooperação existente entre os homens, sem que um se subjugue ao outro, e educação sendo a apropriação do homem das produções humanas (conhecimento, arte, valores, etc.); o autor coloca que uma administração escolar efetiva é aquela em que, na busca por seu fim, elege como central uma educação emancipadora que leva em conta o sujeito histórico, lembrando sempre que educação e política estão imbricadas.

Paro (2002) assume uma definição geral de administração como mediadora das ações dos sujeitos escolares no cumprimento do objetivo fim da educação – apreensão e apropriação das produções culturais humanas – da melhor maneira possível. Ressalta, ainda, que não há como pensarmos em uma administração escolar que se separa do pedagógico, posição esta assumida por nós, também. Diz ele: “Assim como é preciso ‘administrar’ o pedagógico, para coerir meios e fins para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso ‘pedagogizar’ a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática” (p. 21). Contudo, o que temos visto na escola é o administrativo se sobrepondo ao pedagógico, como fica claro na fala de Estevão, quando ele diz que encontra sua satisfação quando pode exercer alguma prática relacionada ao pedagógico.

Assim, a relação entre os gestores e os professores e o pedagógico pode ser sintetizada em uma palavra: tensão. Pensamos que seja necessário encontrar o equilíbrio

entres esses sujeitos e o pedagógico e o administrativo, transformar essa tensão em tensão positiva para essas relações.

Defendemos que um dos meios para que isso aconteça seja o fortalecimento da gestão enquanto equipe, desse modo, eles terão fundamento para liderar o estabelecimento do coletivo na escola como um todo. Sendo assim, passamos a analisar e discutir a relação entre os gestores e o movimento deles na gestão.

4.1.3 O movimento da gestão e a relação entre os gestores

Nossa inserção nessa escola nos possibilitou observar diversas mudanças na estrutura física desse espaço, ao longo do tempo: construção da quadra coberta, laboratório de informática e de ciências equipados, reforma da biblioteca, entre outros; assim como o início de diversas atividades decorrentes de projetos incluídos no programa Mais Educação³⁷, tais como aulas de capoeira, teatro, de hip hop. A nosso ver, essas são mudanças decorrentes das ações de todos os atores escolares. Marcos reconhece essas mudanças:

Marcos disse que desde a sua entrada muitas coisas mudaram na escola, contudo nunca ouviu um elogio, porém todo dia ouve críticas. (Trecho da síntese do 19º encontro – 18 de outubro de 2010)

O diretor afirma que não se sente reconhecido como um dos viabilizadores e promotores dessas mudanças, as críticas sobressaem-se aos elogios. Parece-nos que o não-reconhecimento do trabalho realizado na escola é o que impera, subjungando a capacidade dos sujeitos, e isso se reproduz em todos os espaços da escola: os professores não

³⁷ O Programa Mais Educação foi criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e tem como objetivo oferecer atividades optativas que envolvam acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica, buscando a melhoria do espaço escolar (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)

reconhecem a capacidade de seus alunos e os gestores também não reconhecem o trabalho de seus professores. O que **não** se consegue fazer é colocado em evidência. Sempre falta algo, e nessa falta, surge a necessidade de agradar o outro para que o trabalho seja realizado, como Marcos chegou a colocar, de que enquanto faz o que o professor quer, por mais que não gostem dele, eles, em seu ponto de vista, produzem.

Ser reconhecido é importante na medida em que permite ao sujeito ir se identificando com suas realizações em determinado espaço, se reafirmando e, como vimos, reconhecendo seus limites e possibilidades de superação e transformação. No entanto, ao ser reconhecido negativamente, o sujeito pode assumir para si a representação de incapaz, o que, de alguma maneira, se apresenta como empecilho para o desenvolvimento de uma prática efetiva – de que adianta se esforçar para realizar algo, se não seria reconhecido por isso?

Nesse movimento surge uma contradição: para serem reconhecidos enquanto tal, os gestores acabam por desempenhar atividades e ações que não condizem com a função pela qual respondem. Vejamos:

Estevão diz que para garantir minimamente a convivência, o gestor tem que fazer concessões. Fala ainda que na escola tem sempre alguém disposto a pôr a lenha na fogueira, buscando aliados para se fortalecer. (Trecho da síntese do 4º encontro – 10 de maio de 2010)

Vimos que alguém exerce sua autoridade somente quando esta é legitimada pelo outro, mas a que preço vem esta legitimação? Que tipo de concessão é preciso fazer para que o gestor seja reconhecido enquanto tal e para que sua autoridade seja respeitada? Ficamos com a impressão de que, para que haja um “coletivo” é preciso haver uma relação velada, em que não haja discordâncias, críticas e conflitos, ou seja, é o corporativismo se instalando como forma de funcionar dos atores da escola e não há autoridade possível neste movimento, só resta o autoritarismo praticado por todos os sujeitos.

Consideramos a escola um espaço coletivo em que seus atores deveriam constituir-se como uma equipe, para que essa coletividade fosse exercida. A quem caberia promover as condições de trabalho, lidar com as demandas apresentadas pelos sujeitos, oferecer apoio às questões relacionais e afetivas?

Retomando a descrição contida no projeto político pedagógico (anexo III) sobre a função do diretor encontramos menção à articulação entre os grupos da escola para que a tarefa de ensinar seja cumprida. Essa ação da equipe gestora poderia ser relacionada à criação de espaços coletivos para discussão e elaboração de estratégias na busca de uma ação efetiva de educação e ensino. E nós encontramos esse movimento entre os membros da equipe gestora, que se constituiu no espaço de nossa intervenção.

Sabemos que a liderança de um grupo faz toda a diferença e esse papel é da direção. Ela é fundamental para o estabelecimento do coletivo, promover e garantir espaço para o estabelecimento do respeito mútuo, lidar com a diversidade existente, seja dos professores, seja dos orientadores pedagógicos.

No entanto, os gestores não se constituíam enquanto uma equipe também. Vejamos a fala abaixo:

“A equipe, na verdade, pelo menos na teoria, você tem que dividir as responsabilidades com ela. Porque parece que não; para quem está de fora não entende muito bem qual é essa função. Mas é uma série de coisas que você faz diante da escola, e sempre burocrático, que você tem que ter alguém para dividir esse trabalho de compreensão. Então, isso aí é uma coisa que tem que existir. Mas, na realidade, na realidade mesmo... a gente fala em grupo, em equipe, em uma série de coisas. Só que, quando você vai responder por isso legalmente, aí não é a equipe que responde. [...] Não porque eu queira que seja assim, porque o sistema é assim. Porque durante os anos, caminhou-se para que o sistema fosse assim. E é assim que ele é. Por isso que e te digo sempre que tem duas vertentes: aquilo que você procura parecer e aquilo que é”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o papel da equipe gestora)

Marcos evidencia a importância da equipe, mas pontua que o coletivo acaba por ficar somente na dimensão teórica, isto é, na prática ela não é desempenhada, principalmente pelo fato de nem todos os membros tomarem para si as responsabilidades.

No projeto político pedagógico dessa escola, temos como parte da definição das funções dos diretores e orientadores pedagógicos a corresponsabilização, que nos direciona para ações conjuntas para cumprimento das metas que se encontram no referido projeto. Assim, todos os membros da equipe são responsáveis pelas decisões tomadas frente às demandas da escola. O que nos fica cada vez mais evidente é a dificuldade que há entre separar a singularidade da individualidade.

Quando defendemos um trabalho em equipe, não defendemos que o sujeito seja desconsiderado, ao contrário, acreditamos em uma coletividade que se constitui na e pela singularidade do sujeito. A perspectiva teórica por nós assumida permite que façamos essa afirmação, pois ela dá base para compreendermos a constituição do sujeito na interação com o outro das relações estabelecidas coloca a ênfase no social.

Uma colocação importante feita por Vigotski acerca do social encontra-se em seu livro *Psicologia da Arte*: “O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais” (Vigotski, 1925/2001a, p.315). Essa afirmação nos põe frente ao seguinte aspecto: primeiramente, de que para ser social, não há necessidade de diversas pessoas, mas sim, que o social é algo que se encontra em todo homem, e pode ser representado pelas relações por ele estabelecidas. O homem carrega em si as características, normas, cultura, enfim, a história de toda a evolução da espécie, que são internalizadas e configuradas, por meio da mediação que permite novas significações e sentidos e, nesse processo, não se pode deixar de lado as emoções.

Essas são discussões a que não podemos nos furtar, pois temos defendido, até aqui, a realização de um trabalho voltado ao coletivo a ser construído pelos gestores. Partindo da importância do social para a compreensão da constituição do sujeito enquanto homem, podemos pensar que a escola, como espaço coletivo *sui generis*, deveria se constituir como um espaço em que esse social desempenhasse um papel positivo no desenvolvimento,

assumindo a característica de meio a partir das situações sociais de desenvolvimento criadas.

O que gostaríamos de ressaltar é a influência das relações sociais estabelecidas na escola. De acordo com Pino (2000), as relações sociais são um dos eixos de toda a tese formulada por Vigotski, pois elas dão margem para compreendermos o desenvolvimento das funções psicológicas, da organização e estruturação da sociedade e do homem singular. São as relações sociais que possibilitam o acesso às construções culturais históricas da espécie.

Assim, são as relações estabelecidas entre os gestores que contribuem para a construção da equipe e para a constituição de seus membros enquanto gestores. Essa afirmação é que fundamenta nossa defesa do trabalho coletivo.

Porém, como temos observado, instituir o coletivo na escola como característica do trabalho permanece como desafio:

“Porque eu sempre achei... meu cargo sempre foi muito solitário. Eu sempre tive gente que olhou assim e que falou: ‘ – nossa que legal o que você vai fazer’. Agora para quem que eu choro as minhas pitangas? Para quem? [...] Eu chorava sozinho ou para o meu grupo do NAED³⁸, com os orientadores de outras escolas. Porque em muitos momentos nós temos as mesmas angústias. Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. Então quando nós tínhamos a nossa formação no grupão dos orientadores pedagógicos, era muito isso, nós fazíamos terapia mesmo”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre suas condições de trabalho)

“Eu sempre vejo, ou porque eu já coloquei aqui para saber, que, enquanto diretor, eu sou uma figura solitária. Eu nunca vou conseguir ter amizade com as pessoas. [...] A não ser a equipe. Pelo seguinte: do jeito que pensam, e esse pensam vai desde a faxineira até o professor; então, do jeito que pensam, eles têm essa coisa velada do diretor ainda como autoridade. É muito difícil ser [palavra inaudível] aqui, é muito difícil. [...] Então, a causa dos danos, da contrariedade, dos erros, é o diretor”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre como pensava que os outros atores escolares compreendiam seu trabalho)

³⁸ Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

Do mesmo modo referido pelos professores (Souza, V., Petroni & Dugnani, 2009; Souza, V., Andrada & Petroni, 2010), Ângelo e Marcos dizem sentirem-se solitários em suas funções, porém de modos diferenciados. Mesmo estando inserido na equipe gestora, Ângelo não encontra apoio e relata que esse é um sentimento comum entre os orientadores pedagógicos da rede e, um dos caminhos encontrados por eles era conversarem entre si nas reuniões. Já Marcos pontua que sua posição é solitária não dentro da equipe, mas com relação aos professores e demais funcionários e diz que a autoridade, entendida como autoritarismo é o que está na base dessas relações. Diz que se sente solitário por ser o responsável pelos fatos e decisões, em especial os que são negativos, que se dão na escola. Por que esse sentimento de solidão evidencia-se? Como isso influencia na constituição do sujeito e de suas ações?

O sentimento de solidão parece ser reproduzido pela maioria dos atores escolares, é um sentido que circula em toda a escola. Já apontamos anteriormente que o modo como os sujeitos vão significando sua função decorre do modo como os outros a significam, também, em um processo mútuo. Sendo assim, Marcos e Ângelo assumem para si responsabilidades que não são somente deles e acabam isolando-se, de alguma maneira, do restante da equipe.

Contudo, os próprios gestores observaram a necessidade de começarem a desenvolver um trabalho em equipe. A iniciativa deles em estabelecer um espaço em que pudessem discutir as demandas da escola foi tomada quando perceberam que não estavam tendo coerência em suas decisões e isso estava prejudicando o desenvolvimento das atividades na escola.

“Olha, eu acho que é um movimento legal, porque você tenta o novo, tenta o diferente, pensando em rede”. (Trecho da entrevista – Marcos respondendo sobre o trabalho da equipe gestora)

“Na nossa realidade aqui, eu acho que é algo que está em construção. Percebo... e assim, acho que vocês [pesquisadoras] têm dado uma contribuição grande nisso.

Mas é um processo que a gente vem fazendo de construir um coletivo, de superar um pouco aquela ideia de que o diretor faz isso, o vice faz isso aqui, o orientador pedagógico tem essa função. [...] Então, eu acho que aqui para a gente está sendo uma experiência muito interessante, que é o que eu sempre imaginei. Ao mesmo tempo é um desafio, mas é um desafio que a gente está conseguindo construir. Não sei quanto tempo a gente vai levar para conseguir aparar as arestas, fazer com que tenha essa compreensão [...] Para construir esse coletivo mesmo, onde, embora com algumas funções que são específicas, mas que a gente tenha responsabilidade comum pela condução da escola, do processo pedagógico, também da parte administrativa que tenha ligação”. (Trecho da entrevista – Estevão ao ser questionado sobre o papel da equipe gestora)

“[...] E a primeira tentação da gente é dar a resposta, seja positiva, ou negativa... às vezes vêm coisas absurdas, que você poderia dizer, já: ‘ – Não’. Então, tem sido para mim, também, esse aprendizado, dizer: ‘ – Olha, você está colocando, tenho aqui a minha opinião pessoal, mas eu não vou te falar agora. Vou conversar com a equipe, discutir.’. Para construir esse coletivo mesmo. [...] Eu vejo que aqui a gente está conseguindo fazer isso. Tem ainda as dificuldades, tem as limitações, até pela experiência que cada um tem, desde o aprendizado na escola, a gente sempre tem na mente aquela escola verticalizada, onde tem o diretor que manda e todo mundo obedece”. (Trecho da entrevista de Estevão)

As falas acima nos trazem um aspecto sobre o coletivo: ele parece não ser uma prática na rede, apesar de parecer estar implícito nos papéis e funções a serem desempenhados dentro da escola e se apresenta como um desafio para os gestores. Parece-nos que todas as falas voltam sempre para as mesmas questões: o problema da autoridade não reconhecida e não legitimada; a dificuldade de se estabelecer o coletivo; o não reconhecimento da singularidade. Seriam esses os motivos que se encontram na base das ações que observamos na escola? Seriam eles os motivos para explicarmos a não-mudança?

A nosso ver, o movimento dos gestores em “buscar uma única fala”, como eles tantas vezes relataram, já representa um movimento rumo à transformação do espaço escolar. Porém, esse trabalho em equipe precisa fazer sentido para eles, pois, dessa forma, poderiam exercer sua real função: fazer cumprir as metas contidas no projeto político pedagógico em prol do aprendizado do aluno. E pensamos que uma alternativa para que isso se concretize seja partilhando experiências, quebrando representações negativas,

ouvindo todos os atores escolares, que possam servir para se ultrapassar os empecilhos encontrados na escola.

Ernesto nos ajuda nessa compreensão:

“É assim que o gestor tem que ser, é assim que o especialista tem que ser. A gente vem aqui fazer essa articulação, saber qual é a necessidade da escola, qual é a demanda da comunidade e o caminho melhor para isso”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

“Por que a gente não faz certo? Porque a gente não conversa com os alunos. A gente não conversa com quem a gente está trabalhando. Só por isso”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

Sendo a escola um espaço em que suas ações são voltadas para outros sujeitos, por que não escutá-los? **Articulação**, aqui, torna-se a palavra-chave para nossa compreensão. Ernesto está certo ao afirmar que os projetos da escola não funcionam porque não se ouvem os alunos e a comunidade. Há de se ter o cuidado de não impor regras, projetos, atividades, pois, do mesmo modo como gestores e professores queixam-se das imposições realizadas pela Secretaria que, muitas vezes, acabam prejudicando o trabalho que vinha sendo desenvolvido; alunos e comunidade também podem se sentir invadidos pelas propostas da escola. Conhecer a realidade, as condições materiais de todos, torna-se imprescindível para que essas mudanças ocorram, por isso a necessidade de articulação.

Concordamos com Paro (2010) ao pontuar que o objeto de trabalho de gestores e professores são sujeitos – os alunos– por isso as atividades desenvolvidas não podem ter em sua base uma direção unilateral, mas sim, constituir-se como uma relação de convivência, assim denominada pelo autor. Essa é uma dimensão que não pode ser deixada de lado quando falamos em educação.

O olhar lançado para a escola e para seus atores deve ser o que se volta para essa convivência. Convivência permeada pelo respeito, pelo diálogo, pelo reconhecimento do outro enquanto sujeito ativo e participativo do meio. Podemos, aqui, retomar os princípios colocados por Delari Jr. (2009): a colaboração, a superação e a emancipação.

A viabilização e a articulação, como formas de mediação no trabalho desenvolvido pela gestão, têm em sua base esses princípios. Para nós, os gestores, por meio da colaboração de e para com os professores e alunos, precisam buscar superar os empecilhos do cotidiano escolar, rumo à emancipação. Porém, eles, gestores, precisariam ampliar sua consciência nesse sentido, conhecer a realidade, para propor que mudanças ocorram.

Vejamos a fala de Marcos:

“Olha, eu acho que não, que eu não consigo provocar mudanças. O máximo que eu consigo é provocar irritabilidade. [...] Olha, é difícil você falar o que pode provocar mudança, se você está dentro do processo. Porque você não consegue ver quanto tempo passa, porque aí, você está fora daquilo, que você vê: ‘ – Olha que legal. Podia fazer desse jeito, podia... Olha, se eu tivesse feito isso, hoje não estava assim.’. Mas, enquanto você está dentro do processo, você não vê mudança. Eu procuro só acreditar em que eu possa fazer.[...] Mas eu achar que vai... Mesmo dentro desse pequeno universo que eu lido, aqui dentro da escola, eu não acho que vai haver mudança, que eu provoço mudança, qualquer coisa assim. O máximo que eu consigo fazer é dar condições para mudança. E isso só acontece na parte física, não acontece na parte pedagógica.[...] Então, teve uma mudança, só minha? Não. Eu fiz parte dessa engrenagem que mudou a escola. Agora, pedagógico, é complicadíssimo. Porque não tem como eu exigir de uma pessoa o que eu acho certo, o que uma pessoa não tenha. Tem que avaliar se ela tem. Aí, se torna bem mais complicado. E aí o universo se torna bem maior. Porque aí você vai pegar toda a situação do país.”. (Trecho da entrevista de Marcos)

Esse trecho nos traz diversos aspectos que podemos utilizar para sintetizar nossas discussões até aqui e elegemos **mudança** como palavra-chave. Marcos não acredita que seu trabalho possa promover mudanças, porém, afirma que pode dar condições para essas mudanças. É exatamente nesse ponto que queríamos chegar. A mudança, a superação, não dependem somente da equipe gestora, nem exclusivamente do diretor, mas de todos os que estão inseridos e envolvidos com a escola.

Pensamos que o papel da gestão seja o de liderar essas mudanças, tomando como ponto de partida o projeto político pedagógico, que deve ser uma construção coletiva. Ao estabelecerem um horário e um dia da semana para se encontrarem, já é um passo em direção à mudança, ao tentarem promover o diálogo, dizer que as decisões serão tomadas pela equipe e não por um único membro, já é uma busca pela superação dos conflitos. Ou

seja, o papel da gestão é, realmente, oferecer condições para que as mudanças ocorram, como bem coloca Marcos. Viabilizar, articular, romper com os escudos, conviver, respeitar, mudar.

Porém, é preciso atentar para as ações autoritárias. Marcos coloca que não tem como exigir que as pessoas façam como ele acha certo, especialmente no que se refere ao pedagógico. Liderar não é impor, mas cuidar para que os objetivos sejam cumpridos, que os projetos sejam realizados. E, nesse processo, há de se considerar todas as dimensões envolvidas: política, administrativa, singular e coletiva. Todos são participantes e ninguém se mantém neutro, nem mesmo nós, enquanto pesquisadoras.

Assim, passamos a analisar a tentativa dos gestores em definir sua função.

4.1.4 Na tentativa de definir a função

Para analisar as funções gestoras, partimos do que está estabelecido no projeto político pedagógico (anexo III). Nas descrições das funções, é clara a divisão entre as tarefas que se voltam mais ao administrativo e as relativas ao pedagógico, sendo que as primeiras são atribuições do diretor e vice-diretores e as últimas dos orientadores pedagógicos. Parece não haver espaço para a dúvida no que se refere aos aspectos que precisam ser contemplados pelos gestores em seu dia a dia na escola. Contudo, vimos a fala de Estevão, que diz se sentir realizado quando consegue desempenhar alguma atividade voltada ao pedagógico, mas acaba tendo seu tempo tomado pelas questões burocráticas.

Parece-nos que, mesmo diante das funções descritas, não podemos considerá-las claras para os gestores. Esse aspecto evidencia-se na falas abaixo:

“[...] porque aqui enquanto você é OP³⁹ você tem um roll de funções que você tem que fazer e que é humanamente impossível. Porque se você pegar todas as funções

³⁹ Orientador pedagógico.

do orientador e do diretor, a escola gira em função dos dois. Do vice-diretor é diferente porque ele vai suprir a ausência do diretor. Porque das n funções que o diretor faz, na ausência, ele [vice-diretor] tem que responder. Agora se você pegar a descrição das funções tem uma quantidade enorme de atividades a serem desenvolvidas pelo OP e pelo diretor. Então é como se eles fossem assim, o diretor é o polo administrativo e o OP é o polo pedagógico e as coisas giram em função desses dois. E a gente sabe que não é só isso”. (Trecho da entrevista de Ângelo quando questionado se preferia ser professor ou orientador pedagógico)

“E eu acho que quando você está dentro da escola, e quando você faz parte de uma equipe gestora, embora esses papéis sejam definidos, em muitos momentos eles se misturam. E aí que está o grande problema, porque eu acho que nós orientadores pedagógicos não podemos deixar que eles se misturem. O diretor tem muito claro o que ele tem que fazer e o que ele não deve fazer. Agora eu tenho muito claro o que eu tenho que fazer e o que eu tenho que fazer. E o que eu não tenho que fazer? Eu não sei.”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre sua função na escola)

As falas de Ângelo nos aproximam dessas contradições e indicam outras questões importantes: como lidar com todas as funções que lhes são destinadas? Por que a escola gira em torno somente do diretor e do orientador pedagógico? Se as funções se misturam e isso não pode acontecer, como fica o trabalho da equipe enquanto tal? Estando as funções definidas, por que Ângelo diz não saber o que não tem que fazer?

A divisão de tarefas apresenta-se como aspecto importante para que se chegue a um funcionamento efetivo da escola, como um todo, para o cumprimento de seu principal objetivo, que é o de viabilizar o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. No entanto, concordamos com Lück (2000) quando esta afirma que a fracionamento das funções a serem exercidas na escola acaba provocando uma diluição do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados, tendo como principal consequência a ideia de desresponsabilização por aquilo que fora alcançado. Esmiúçam-se as funções a serem desempenhadas, mas individualmente.

Para esta autora, esse modo de organização da escola ainda considera que a fragmentação é a melhor maneira de se administrar, na medida em que permite que tarefas

sejam bem executadas por profissionais cada vez mais especializados em determinado aspecto (Lück, 2000), o que pode ser chamado de superespecialização.

Pautados nos pressupostos de Vigotski, podemos dizer que não acreditamos em uma divisão que cinda em elementos, mas sim em unidades, que possibilite aos sujeitos conhecerem por meio dessas partes o todo do qual fazem parte. Pensando na escola, podemos dizer que ao dividir as atividades a serem realizadas pelos gestores, eles tomam conhecimento do que cabe a cada um e, desse momento, pensar em ações que envolvam todos, de maneira coletiva.

Ainda com relação à divisão entre o pedagógico e o administrativo, podemos recorrer a Paro (2002):

Neste sentido, carece de fundamento a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo (p. 20).

Corroboramos com o autor, pois não há como instalar-se uma competição entre o administrativo e o pedagógico quando tratamos de escola, já que o aprendizado do aluno é o fim que se espera ser alcançado e isso depende da administração da escola e dos projetos pedagógicos desenvolvidos. O administrativo não deve ser considerado como sinônimo do burocrático que impede o desenvolvimento do trabalho (Paro, 2002), mas sim como a mediação que permite a realização de um trabalho efetivo. Para nós, o administrativo-pedagógico é a unidade da escola. E essa unidade só será assim compreendida mediante o estabelecimento do coletivo.

Mesmo que haja referência ao coletivo, à unidade escolar, nossa experiência tem demonstrado que esse aspecto acaba sendo deixado de lado no dia a dia dos gestores, dos professores e dos alunos. Não se investe na colaboração, na participação, no diálogo. Essa pode ser uma explicação para o fato de Ângelo significar que a escola gira em torno do diretor e do orientador pedagógico. Como ele bem diz, eles são responsáveis pelos polos administrativos e pedagógicos, respectivamente, mas de nada adiantaria desempenharem seus papéis se não houvesse a quem dirigir seu trabalho, nesse caso os alunos e a promoção da aprendizagem, e se não houvesse os professores para realizarem o trabalho dentro das salas de aula, por exemplo. Ou seja, não se pode perder de vista os sujeitos – atores e autores nesse processo.

Ângelo, ao fazer essa afirmação, toma para si toda a responsabilidade, o que pode ser visto em sua fala de que ele sabe o que tem que fazer, mas não sabe o que não lhe cabe. Nossa inserção nessa escola demonstrou que, na maior parte do tempo, as metas e funções postas no projeto político pedagógico acabam ficando em segundo plano, pois as situações do cotidiano tomam conta das atividades desenvolvidas, sejam as burocráticas, as emergenciais, etc. Os trechos abaixo clarificam essa questão:

“E não é assim, uma coisa é fazer por uma situação emergencial, por uma colaboração, outra coisa é você fazer porque é sua função. E não dá para tomar para mim todas as demandas da escola, embora em muitos momentos eu já tenha feito isso e em alguns momentos eu faço isso. A coisa é inconsciente, a coisa vai na impulsividade para fazer. Quando eu sei que a minha frente de trabalho é outra e muitas vezes ela está descoberta. E aí chega uma hora que você tem que responder por n coisas e aquela parte que é sua, que você tinha que ter atuado ela está falha porque você não conseguiu dar conta. Então, nós orientadores discutimos muito isso.”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre sua função na escola)

“Então, eu acho que na equipe gestora a gente tem o histórico disso, os impedimentos também [...]. Você está lá para atender. Às vezes tem que problema de chefia, para o funcionário, todo mundo que te aborda, você tem que estar pronto. Então, eu acho que é importante, porque a comunidade, quando chega para a gente, é porque está precisando, é para pedir socorro. Quando pegar [palavra inaudível], a Secretária do Ensino, e a gente também está funcionando. Não digo que fomos aprovados para isso. Mas, a grosso modo, sim. Mas eu acho que quando a gente ainda tem clareza e tem que fazer outras formas, o sistema já

está muito engessado, fica muito viciado. E as pessoas que têm clareza também, estão pouco dispostas a estarem ajudando a avaliar isso. Acho que vai ser uma coisa muito volumosa, muito... Não importa a função, eu diria que tem muita perda, porque você fica muito frustrado.” (Trecho da entrevista de Ernesto)

Não saber o que fazer, pode ser um indicador de que não se tem consciência de seu papel. Consciência crítica aqui, tomada como “percepção contraditória do real” (Delari Jr., 2009, p. 7). Ao nos propormos realizar uma intervenção que pudesse promover a ampliação da consciência, era dessa consciência crítica, da consciência que permite aos gestores conhecerem as influências na escola, em suas atividades, reconhecerem seus limites e suas possibilidades. Pensando na superação, ampliar a consciência de maneira crítica no que diz respeito a superar suas próprias contradições.

De acordo com Delari Jr. (2009), os receios, algumas ideias e afetos podem imobilizar os sujeitos frente a determinadas situações, o que, como veremos mais adiante, são comuns na escola. Quais são os receios da gestão? Que afetos encontram-se na base de suas ações? Quais os motivos para se promover ou não ações que transformem? Como superar os impedimentos? Nossa inserção nessa escola tem demonstrado que os medos e outros afetos negativos são os que se sobressaem nas relações e nas ações dos gestores.

Gostaríamos de chamar a atenção para mais um trecho da fala de Ângelo, ao pontuar que a função do vice-diretor é a de substituir o diretor. No projeto político pedagógico, quando das definições das funções, encontramos uma atribuição que corrobora com a colocação de Ângelo, dizendo que cabe ao vice-diretor assumir as atribuições do diretor quando este não estiver presente na escola. Novamente ressaltamos a palavra corresponsabilizar-se, que aparece nas descrições das funções.

A corresponsabilização pressupõe, a nosso ver, que os sujeitos assumam a posição de atores e participantes ativos dos processos desenvolvidos na escola e que, principalmente, ao mesmo tempo em que demarca qual função é de determinado gestor, os une na intenção da promoção da escola como um espaço coletivo; busca-se uma unidade

em que não haja somente um culpado pelos fracassos ou pelos sucessos, mas em que o trabalho desempenhado por todos é reconhecido como produtor, ao mesmo tempo em que é produzido, dos resultados alcançados.

Talvez essa aproximação dos sujeitos provocada pela responsabilização mútua, seja uma maneira de compreendermos quando Ângelo diz que, em muitas vezes, as funções dos gestores se misturam. Essas colocações clarificam, a nosso ver, o movimento dialético, da contradição.

No entanto, precisamos buscar compreender os motivos que os mobilizam a permanecer na função:

“Olha, a primeira coisa que eu procuro levar... A linha do meu pensamento é assim: O que é que eu estou fazendo aqui? Primeiro: eu não posso me enganar. Então, eu estou aqui por um salário. Como é o meu papel diante desse salário aqui? Olha, é uma coisa que eu escolhi, porque ninguém me arrastou [...] Então, como é ser o diretor? O que me move? O que me leva a fazer as coisas? Exatamente porque eu estou aqui, e alguma coisa eu tenho que fazer. E, se eu tenho que fazer, eu vou fazer o que eu acho melhor, o que eu acredito que possa estar melhor para todos, isso possa dar alguma coisa a todos. E a grande questão disso aí, de eu estar sempre nessa busca, sempre atuando dessa forma, eu já parei para pensar: ‘ – Mas por que eu faço? Será que eu sou um bom samaritano?’. Não, na verdade, o que move é a vaidade. Eu acho... É a vaidade de você com você mesmo, de falar: ‘ – Eu faço. Eu posso fazer, eu crio. Eu sou capaz.’. Porque, se não, [...], nada vai vir, nada vai mudar.”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o que era ser diretor para ele)

“Se você perguntar, então, por que tanta frustração, por que você não sai? Eu diria que eu ainda acho que estou me sentindo um pouco útil. E como me sentir também... Eu acho que tenho caráter suficiente de entender qualquer coisa. Mas, não em fazer esse tipo de teatro. Porque a gente fica muito frustrado quando não tem o resultado direto com o aluno. Quando está em sala de aula, você alfabetiza, você faz um monte de descoberta gostosa, isso é uma coisa que alimenta muito a gente diariamente. E no meu caso, especialmente, que já faz oito anos que eu estou, assim, suga demais, você tem que ter uma paciência, uma formação que a gente não tem”. (Trecho da entrevista de Ernesto)

Essas duas falas, de Marcos e de Ernesto, nos levam a alguns questionamentos: por que a escola frustra tanto? Seria o salário o único motivo pelo qual eles permanecem na escola? Qual o fim da atividade dos gestores?

Marcos coloca alguns aspectos importantes: a função deles também é um emprego. O salário recebido por eles é fonte de renda, é ele que permite seu sustento e de seus familiares. Não podemos nos furtar à consideração desse aspecto, pois todos têm famílias, casas, precisam superar suas necessidades mais básicas, como a fome e a sede de alguma maneira, e o salário, na lógica do mundo capitalista que nos encontramos inseridos, auxilia nesse processo.

Ele também chega a citar o motivo que o faz realizar seu trabalho: a vaidade. Ser reconhecido por aquilo que ele realizou, ser reconhecido por seu trabalho. Esse também pode ser o motivo de Ernesto permanecer na escola. Ele se diz frustrado porque não consegue um resultado mais concreto, podemos assim dizer, do que quando trabalha com alunos diretamente, em que pode acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem deles. Ao se sentir útil de alguma maneira, é porque ainda se sente reconhecido pelo trabalho desenvolvido.

Como vimos anteriormente, ser reconhecido é fundamental para o desenvolvimento do trabalho, da concretização das ações, de se alcançar um resultado efetivo. Porém, os conflitos e as tensões presentes nas relações estabelecidas pelos gestores, em especial com os professores, parecem se sobressair e impedir que eles se vejam e signifiquem seu trabalho como efetivo.

Sentir-se útil e a vaidade, para nós, parecem ser indicadores dos motivos que fazem com que Marcos e Ernesto permaneçam em suas funções.

Mas qual a importância de voltar o olhar para os motivos e as necessidades? Leontiev (1978a) aponta essas duas categorias como centrais para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo e das condutas humanas; isso porque elas estão na base desses processos. Os motivos e as necessidades são o que movem o sujeito.

Apoiando-se nos pressupostos de Marx e Engels, Leontiev (1978ab) postula que a necessidade representa sempre a necessidade real de alguma coisa e ela só se realiza na atividade desenvolvida pelo homem. Em sua origem, a necessidade se relacionava a uma necessidade de subsistência, mas o homem não se prendeu somente à satisfação dessas necessidades elementares, que o acompanham desde seu nascimento. Ao longo de seu desenvolvimento, ao satisfazer uma necessidade, o homem criava outra. Sendo assim, as necessidades não devem ser consideradas somente como biológicas (necessidades vitais), mas como produções sociais (necessidades superiores).

No entanto, em seu início, a necessidade não tem vínculo com o objeto, ele é imaginado, representado, há uma reflexão do sujeito sobre esse objeto, este não se revela em um primeiro momento. De início, a necessidade caracteriza-se como uma condição para a atividade, mas, na medida em que o sujeito age no meio, essa necessidade sofre uma transformação. Esse processo se dá quando ocorre a revelação do objeto, sua necessidade se objetiva, transformando-se em motivo (Leontiev, 1978a).

Os aspectos motivacionais estão presentes em todas as condutas humanas e estão sempre ligados à consciência, mesmo quando os motivos não são conhecidos pelo sujeito no momento de sua ação. Leontiev (1978a) estabelece dois tipos de motivos: os geradores de sentido e os motivos-estímulos. Os motivos geradores de sentido são aqueles que dão o sentido pessoal à atividade; há uma unidade entre o motivo e o fim da atividade, sempre apresentando esse sentido do sujeito que a desempenha. Por sua vez, os motivos-estímulos são aqueles que possuem a função de impulsionar a atividade, seja de forma negativa ou positiva. Eles não geram sentidos porque sua função é a de sinalizar algo.

Para Facci (2004, p. 91):

Destas proposições decorre uma questão importante que se refere à consciência que o indivíduo tenha dos motivos da atividade. Primeiramente, é preciso considerar

que a existência de motivos e a consciência sobre eles são dois fenômenos distintos, do que se deduz que podem ocorrer atividades cujos motivos se encontram ocultos para o sujeito. Os motivos não-conscientes, porém, possuem a mesma determinação que qualquer outro, só podendo ser reconhecidos pela pessoa com o auxílio de sua relação com o mundo exterior.

Somente pela mediação da sociedade, pela atividade desempenhada pelo homem é que ele pode ter consciência das necessidades e dos aspectos motivacionais que se encontram na base de sua conduta. O trabalho e a atividade apresentam-se como elementos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do sujeito.

Pensando nas falas de Marcos e Ernesto, podemos dizer que os motivos que os impulsionam em suas ações estão claros para eles, mas se tratam de motivos estímulos, pois a princípio, eles somente sinalizam quais ações eles devem desempenhar, sem que essas assumam realmente algum sentido para eles. Se assim fosse, talvez eles não se sentissem tão frustrados diante dos resultados alcançados. Pensamos que conhecer seus motivos possa servir de impulso para a transformação e para a superação.

Do mesmo modo, Vigotski (1934/2001b) ressalta que só podemos compreender o pensamento de alguém quando compreendemos a sua motivação, somente dessa forma é que alcançamos a completude desse processo. Para o autor, a motivação é o plano interno e mais oculto do pensamento verbal. Assim, se conseguíssemos acessar os motivos, poderíamos compreender melhor como se constrói seu pensamento e, logo, sua consciência e auxiliá-lo no processo de conhecer a si mesmo enquanto gestor e no cumprimento de sua função.

A compreensão de que a gestão não é só mandar e impor, é presente nas falas dos gestores:

“Então, eu sinto que é um pouco parte da nossa função aqui também ir criando consensos. Mas, aí, aparando essas arestas, estabelecendo esses contatos,

aproximando as pessoas. Até usei, digamos que eu usei aquela conversa inicial nossa, ser ponte. Unir dois extremos. [...] Fazendo a mediação. Interessante que a ponte está assentada nas duas margens, mas ela não faz parte nem de uma nem de outra. Então, é um pouco essa neutralidade de ouvir os dois lados, de ponderar e aproximar os dois lados. Acho que é um pouco isso que é um desafio para a gente aqui também, na gestão. De forma geral, a gente tem conseguido.” (Trecho da entrevista de Estevão)

“A questão é viabilizar. Como a gente viabiliza diante do nosso trabalho, que a gente tem, a necessidade de educação cultural que a gente tem. [...] E tivemos diversas pessoas com diversas informações, diversas experiências. No momento que tem para se doar, para se entregar um trabalho ou não. Então, é o tempo em que você está se deslocando, e alguém tem que sentar. Mas tem que fazer sentido, o espaço que tem [...]” (Trecho da entrevista de Ernesto)

Ser **ponte**. Essa é a palavra-chave, que completa nosso rol. Ao ser ponte, os gestores conseguem viabilizar. Partindo da discussão de Paro (2010), que toma a administração como mediação na medida em que possibilita a realização de um trabalho efetivo, podemos dizer que as falas de Estevão e de Ernesto sintetizam essa colocação. Já defendemos, aqui, a viabilização, e voltamos a dizer que acreditamos ser esse o fundamento do trabalho dos gestores: viabilizar ações que proporcionem o avanço dos sujeitos e da escola na busca por sua atividade fim, que é a de ensinar os conhecimentos socialmente produzidos.

Sem, contudo, deixar de levar em consideração todos os aspectos que concorrem nesse espaço. É na escola como meio promotor de desenvolvimento que os gestores precisam acreditar e significar, reconhecendo-se a si mesmos como peças para toda essa engrenagem funcionar, em um trabalho conjunto.

Ao longo desse texto elegemos algumas palavras-chave a partir das falas dos gestores. Pensamos que essas palavras, de alguma forma caracterizam a equipe gestora e o modo de funcionar de seus sujeitos, além de que, juntas, podem representar uma síntese que possibilite a (re) construção de novas formas de pensar e agir dos gestores, ou seja, auxiliam na compreensão do processo de ampliação da consciência desses sujeitos.

Representando-se como **amortecedor**, os gestores se encontram em uma posição em que se veem obrigados a lidar com diversas pressões exercidas pela Secretaria e, em particular pelos professores. Em muitas de nossas discussões, tínhamos a impressão de que essas pressões eram as que tomavam a maior parte do tempo de trabalho dos gestores, pois as questões administrativas, burocráticas, acabavam por subjugar as pedagógicas. Além desse aspecto, parecia-nos que ser um amortecedor era condição essencial para que o funcionamento da escola acontecesse, mesmo que minimamente, ou seja, que um número de atividades ocorresse.

Pensamos que, talvez, esse modo de funcionar dos gestores possa caracterizar a falta de **diretrizes** que realmente atendam às demandas da escola como um todo, que indique possibilidades de ações que atendam às demandas reais dos sujeitos inseridos na escola. Esse é um aspecto que, para nós, volta-se para a criação de políticas que fundamentem o trabalho dos atores escolares, que os coloquem na posição de atores e autores desse espaço, e não que se apresentem como empecilhos, na medida em que podem engessar os sujeitos no cumprimento de suas tarefas.

Lembremos que é preciso haver sentido para os sujeitos nas ações que ele realiza, para que essas não se constituam em um trabalho alienado, esvaziado, em que não há um vislumbamento das possibilidades, do tornar-se participante ativo desse espaço.

Vemo-nos à frente, então, das **condições** com as quais os gestores se deparam para a realização de sua função. Conforme pontuamos, torna-se imprescindível que sejam oferecidas condições materiais para que o trabalho dos gestores se realize de forma efetiva, e que estes sejam conscientes delas. Contudo, observamos que as condições existentes no meio em que estão inseridos acabam impedindo que eles se realizem em suas ações, o que gera certa insatisfação nos sujeitos, pois se veem impossibilitados de realizar aquilo que acreditam serem capazes.

Os gestores sentem-se **insatisfeitos**, pois não veem o resultado do trabalho realizado e acabam desacreditando que será possível alcançar mudanças. A insatisfação pode ser relacionada com a representação da permanente falta: faltam recursos, falta implicação dos sujeitos, falta responsabilidade, falta interesse; e, diante da falta, não há trabalho possível.

E nesse movimento da falta, reproduzido pelos atores escolares, enftamentos as posturas de **resistências** e os **escudos** erguidos ao longo de toda nossa intervenção, em particular por parte dos professores. O que há para se esconder por trás desses escudos e da resistência, se não há consequências, independentemente do trabalho que o sujeito desenvolver?

Ao baixarem seus escudos, os sujeitos colocam-se em uma postura aberta e desprotegida, deixando em evidência suas impossibilidades, ficando vulnerável aos julgamentos daqueles que consideram como juízes. No entanto, entendemos que quebrar essas resistências pode se caracterizar como uma **via de acesso** a esses sujeitos, uma maneira de contribuir para que se promovam avanços na escola como um todo, para a realização de um processo de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento de todos os sujeitos, seja aluno, professor ou gestor. Para nós, é esse o objetivo-fim da educação – o desenvolvimento do sujeito completo.

Dentro desse processo, pontuamos que a gestão deveria **viabilizar** ações que promovessem o avanço dos sujeitos e da escola, em que haja a superação dos receios, o estabelecimento de parcerias, ou seja, em que se priorizem os aspectos positivos das relações. Relações estas, estabelecidas entre os sujeitos e entre o meio em que se inserem.

Ou seja, criar formas que possibilitem lidar com as tensões que caracterizam essas relações, na tentativa de transformá-las em forças motivadoras para a superação dos conflitos impeditivos. As tensões e os conflitos estarão sempre presentes nas relações,

dessa forma, caberia aos gestores, realizarem a **articulação** entre as demandas apresentadas pelos atores escolares, incluindo a si mesmos, e as diretrizes e demais políticas existentes que permeiam o funcionamento da escola, buscando promover a **mudança** em suas ações, ampliando a consciência acerca do papel que há a ser desempenhado na escola.

Por fim, poderíamos dizer que os gestores assumiriam, em sua função, a representação de **ponte**, pois, ao ampliarem sua consciência acerca de suas condições materiais de trabalho, poderiam exercer sua função de liderança de modo mais crítico, viabilizar a implantação efetiva do projeto político pedagógico.

Diante dessas colocações, nos questionamos: qual a importância da atuação do psicólogo nesse contexto? É para essa dimensão que voltaremos nosso olhar, a seguir.

4.2 A inserção do psicólogo na escola: movimentos constituintes de sua atuação

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma

Manoel de Barros

Neste item apresentamos a análise sobre a inserção do psicólogo na escola, destacando os aspectos que interferem em sua atuação. Conforme anunciado na categorização apresentada no final do capítulo do método, esses aspectos se subdividem: na conquista do espaço para atuar, na construção de parceria com a equipe alvo da intervenção, e na eleição e implementação de ações que atinjam os objetivos propostos.

4.2.1 Conquistando um espaço: desafio à permanência do psicólogo na escola

O excerto da fala de Marcos, que utilizamos no início do capítulo 2, em que aponta que nossa presença na escola é um incômodo para todos e que as secretárias não compreendiam o trabalho que desenvolvíamos, anuncia a dificuldade que os psicólogos vivem para instituir uma prática efetiva nas escolas. Conforme já afirmamos, nela está contida uma representação de profissional cuja atuação se volta aos indivíduos, com fins terapêuticos ou diagnósticos, depositando-se nele a expectativa de solucionar, de uma vez por todas, os problemas da escola, sobretudo os manifestados pelos alunos.

Delari Jr. (2009) aponta que a concepção de diagnóstico vinculada à passividade do sujeito que é diagnosticado ou a um rótulo necessita ser superada, dando lugar a uma visão de diagnóstico que traz em si a responsabilidade e constitui-se em um ato de conhecer a fundo a realidade. Essa colocação corrobora os pressupostos de Vigotski (2007), quando afirma que para conhecermos algo precisamos ir à sua gênese. Para nós, esse é o papel do psicólogo na escola, buscar compreender e explicar, desde a gênese, os fenômenos que se

manifestam nesse espaço, buscando promover situações sociais de desenvolvimento que transformem o modo como esses sujeitos se relacionam com as condições que caracterizam o contexto, com vista à superação dos problemas que nele se manifestam.

Segundo Souza, V. (2008b),

Também temos como desafio suscitar nos profissionais, e em nós próprios, a problematização de nossa prática, questionando nossas convicções teóricas e técnicas, assumindo o pressuposto de uma identidade dinâmica, histórica, que se transforma na relação com o contexto em que vivemos e atuamos. Equivale a assumir o pressuposto da incerteza, tão necessário quando se trabalha com sujeitos em relação, em espaços que se transmutam e se transformam e que, a cada momento, novos protagonistas emergem (p.31)

Caberia a nós, então, enquanto psicólogos e pesquisadores, investir em ações que promovam essa mudança na representação que se tem do psicólogo escolar, seja por parte da comunidade em geral, seja por parte dos próprios psicólogos. Não podemos mais desempenhar ações que busquem responder a padrões previamente estabelecidos, que cerceiem os sujeitos, impedindo-os de se expressarem. Precisamos, sim, estabelecer espaços de diálogo, de discussão, de enfrentamento de conflitos, buscando promover o desenvolvimento integral dos sujeitos a quem nos dirigimos e de nós próprios. Essas são posturas que vêm sendo defendidas, há algum tempo, por diversos autores⁴⁰ que se dedicam ao avanço da Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de atuação e de conhecimento.

Porém, conquistar um espaço para desenvolver um trabalho com essas premissas não é fácil:

⁴⁰ Esses autores são os mesmos citados no eixo “A psicologia escolar como campo de intervenção e pesquisa: o aporte da Psicologia Histórico-Cultural”.

As pesquisadoras chegaram à escola, Ângelo e Estevão estavam terminando de resolver alguns assuntos, elas aguardaram, ao término das resoluções eles se colocaram à disposição, todos foram para a sala da coordenação. (Trecho da síntese de 26 de abril – 2º encontro)

A pesquisadora perguntou se eles haviam levado uma imagem que representasse a escola. Somente Ângelo disse que havia procurado, mas esqueceu de levar. Encontrou uma imagem em um blog e se tratava de um bando de pássaros comendo quirela e que isso o fez pensar na questão do grupo. Ele falou que iria imprimir a foto e trazer na próxima semana. (Trecho da síntese de 31 de maio – 7º encontro)

Esses dois trechos representam as situações mais frequentes ao longo de nossa intervenção: por diversas vezes ficamos esperando para iniciar nossos encontros, fosse por diferentes motivos; quando solicitávamos a realização de uma tarefa para a semana seguinte, quase nunca era cumprida; podemos citar, também, as interrupções que ocorriam ao longo dos encontros, fossem por chamadas telefônicas ou por pessoas que adentravam a sala – professores, alunos, secretárias.

Ficam-nos as questões: haveria falta de comprometimento dos gestores com nossos encontros? Quais as implicações da presença do psicólogo na escola? O que fazer para conquistar um espaço efetivo na escola?

Essas interrupções apresentaram-se como uma das maiores dificuldades ao nosso trabalho, pois nos davam a impressão de que não respeitavam o espaço que estava sendo estabelecido, não somente com relação a nós enquanto psicólogas, mas aos gestores, também. Parece-nos que essa é uma reprodução da ideia de que os espaços e os sujeitos não precisam ser respeitados na escola. As interrupções nem sempre eram realmente urgentes, que precisassem ser resolvidas naquele momento, mas demonstravam o movimento recorrente relatado pela gestão de que não conseguiam realizar seu trabalho por conta das urgências cotidianas.

Contudo, ao longo dos encontros, os gestores foram realizando ações que demonstravam a importância que suas reuniões conosco estava adquirindo para eles:

tiravam o telefone do gancho; não atendiam às batidas na porta, chegando a passar o trinco; ou solicitando que aguardassem o final do encontro.

Os gestores chegaram a relatar que os professores se sentiam prejudicados com nossos encontros, pois, para eles, a escola ficava abandonada durante o período em que nos reuníamos. Os professores diziam não entender porque os encontros tinham de ser a portas fechadas e eles não eram atendidos quando solicitados:

“Eu acho que tem sim as suas vantagens, tem sim algo que dê para se reciclar nesse momento, nesse pouco tempo que a gente fica aí. E eu acho que é aquela velha história, não é só para a gente aqui, é para os que estão aí fora também, os professores e tudo. Porque, agora, eles estão querendo saber exatamente o que é que nós estamos discutindo aqui de portas fechadas, essas reuniões intermináveis. Incomoda e é uma coisa de bem”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

Esses aspectos parecem constituir dois movimentos da escola: o primeiro diz respeito às ações paternalistas, pois os professores dependem e solicitam da gestão, a todo o momento, resoluções e respaldos para situações que eles mesmos poderiam encaminhar. Outro aspecto se refere ao imediatismo, e esse interfere diretamente no trabalho desenvolvido pelo psicólogo. Os professores, por não saberem como lidar com algumas situações, solicitam o posicionamento da gestão, mas querem resultados rápidos, soluções prontas.

O mesmo acontece quando da inserção do psicólogo na escola, e nossa experiência demonstra isso. A todo o momento éramos cobrados por soluções rápidas às demandas apresentadas para nós. Pensamos que essa seja uma característica, ainda, da representação que se tem do papel do psicólogo, que ao adentrar na escola, ainda no início de sua participação, tinha como principal objetivo resolver todas as demandas dos sujeitos, preferencialmente, de maneira rápida.

Tínhamos sempre a preocupação em deixar claro para os gestores que os resultados do trabalho que vínhamos desenvolvendo seriam alcançados mediante a implicação de

todos e que não seria algo imediato. Compreendemos que diante de todos os conflitos existentes, e da tensão presente permanentemente, tornava-se difícil a compreensão de que as mudanças não se dariam de modo rápido, mas essa foi uma conquista que fomos tendo ao longo dos encontros.

Não realizar as tarefas, para nós, parecia também uma forma de não comprometimento deles com nosso trabalho. Entendemos que essa era mais uma tarefa dentre as diversas que já lhe são impostas, mas sem o comprometimento, os resultados esperados demoram ainda mais a serem alcançados.

O objetivo de nossos encontros era estabelecer um espaço em que pudéssemos colocar os gestores para refletir sobre seu cotidiano e de que maneira as situações vivenciadas influenciavam no desenvolvimento e compreensão dos sujeitos acerca de seu trabalho. Buscávamos auxiliá-los no fortalecimento da equipe. Porém, nem sempre contávamos com a participação de todos os membros da gestão, sendo os mais assíduos Marcos e Estevão. Ernesto participou somente de três encontros, dos 23 realizados em 2010.

As pesquisadoras também convidaram Ernesto para participar, mas ele não pôde ficar. (Trecho da síntese de 17 de maio)

Marcos pediu que se colocasse [na síntese] que Ernesto não quis participar do encontro. (Trecho da síntese de 24 de maio – 6º encontro)

Apesar dos vários convites feitos a Ernesto ele sempre se recusava a participar, mesmo estando presente na escola no horário dos encontros. Ele nos disse que entendia nosso trabalho, mas que não via como poderíamos contribuir para o seu trabalho e que nem sempre poderia estar presente naquele horário na escola, mesmo este sendo um espaço em que os gestores se reuniam antes de nossa inserção. Aqui nos deparamos com mais algumas questões: a não participação de Ernesto em nossos encontros pode nos indicar um movimento do grupo de gestores. Muitas vezes, quando falavam da equipe,

Ernesto não era citado; observamos que a relação entre ele e os outros gestores era marcada pelo conflito, em especial pelas diferentes formas de pensar e se posicionar.

Em um dos encontros em que Ernesto participou, o movimento que tínhamos de discussão e reflexão do grupo alterou-se, e isso foi percebido por todos e discutido no encontro seguinte. Esse fato nos impôs a seguinte questão: como se constituir como equipe, se não há essa relação entre os gestores? De que maneira o trabalho do psicólogo poderia contribuir para o avanço nessas questões?

De outro lado, a participação nos encontros não era obrigatória a todos os membros e isso é algo que defendemos. De nada adianta forçar a participação se aquele trabalho, se as atividades não fazem sentido para o sujeito. Essa não era nossa intenção e a não participação de Ernesto e sua justificativa deixa isso claro, na medida em que ele afirma não ver de que maneira poderíamos ajudá-lo. Ao escolher não participar, Ernesto se coloca em uma posição que deixa clara sua possível não implicação com o trabalho a ser desenvolvido, o que, muitas vezes acontece na escola, até mesmo por parte dos psicólogos.

Reafirmamos ao longo de nossa intervenção, a importância do espaço que eles haviam estabelecido e conquistado e procurávamos pontuar as mudanças e os resultados que esse novo movimento da gestão vinha trazendo para a escola como um todo. Para nós, também, era importante acessarmos como eles vinham compreendendo nosso trabalho, e isso era o que buscávamos nas avaliações:

“Eu volto a dizer, você ter esse espaço, que a gente fez dele obrigatório na semana, para discutir alguma coisa diferente, para falar uma coisa diferente, para conversar com gente... que vocês estão envolvidas com a escola, mas vocês não pertencem à escola. Então, se torna uma coisa boa, porque muitas vezes até o desabafo da gente com uma coisa e com outra sempre é dito. Mas, é bom, porque muitas coisas... eu acredito que acontece comigo e deve acontecer com os outros também, leva algum assunto que se puxa aqui dentro e depois leva a ter a reflexão de uma coisa ou de outra nem que for para discordar. Então, eu vejo por aí e eu nunca vi... Tanto é que só o fato de vocês estarem aqui é a própria prova de que sempre para a gente teve alguma importância. Porque senão, com certeza absoluta, vocês poderiam estar aqui, mas nós não estaríamos com vocês. Então, é

uma certeza”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

“Eu acho que não existe isso de não ser legal. Eu acho que as coisas se tornam mais suaves quando está tudo correndo bem aqui. Então, se torna legal a conversa toda. Hoje, a hora que vocês apontaram aí, que eu já tinha esquecido que vocês vinham, e nós fazendo o horário, eu falei para o Estevão: ‘ – olha’. É lógico que é legal a nossa conversa, tudo, mas nós estamos parando um raciocínio, estamos parando uma coisa no meio das coisas. E se não fosse parar por vocês, alguma outra coisa iria acontecer e não teria esse impacto, porque seria apagar o fogo de outro lugar. Mas o impacto de vocês é porque, quer queira, quer não, agora, nesse momento que a gente está conversando, eu parei de pensar, o Estevão parou de pensar escola e a gente está batendo papo. Parou de pensar em escola, cotidiano. Então, nossas antenas não estão ligadas aí fora, o que está acontecendo ou não. Então, quando eu falo isso, eu não vejo nenhuma coisa ruim. Se existe alguma coisa pior, que eu não acredito, sempre é bom para a gente quando vocês estão aqui. Porque vocês percebem, pelo menos eu sou assim, a gente tira o pé do acelerador, a gente está fazendo outra coisa. Não adianta negar da nossa parte, para porque a gente está conversando, para porque a gente está fazendo outra coisa, não é Estevão? Para porque não é esse raciocínio de escola”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2012)

“Na minha opinião ainda faz sentido exatamente porque é uma quebra. Pelo menos, em uma quarta-feira, existe uma quebra de rotina. Vocês ainda não são rotina, é uma quebra da rotina. Quando vocês chegam aqui, a gente nem imagina para onde que vai a conversa. É diferente de dizer: ‘ – Olha, vamos parar...’. Como a gente tem que parar de segunda-feira para conversar. Conversar por quê? Vai escrever o quê? Aqui, se a gente está no dia a dia? Agora não, obrigatoriamente, a gente está parado. Você entende? Nós estamos deixando de fazer alguma coisa para a escola. É ruim? Não. É uma quebra só”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2012)

Marcos pontua que nossa presença na escola se torna importante na medida em que proporcionamos uma pausa em seu cotidiano e reconhece que isso é positivo. Contudo, não nos reconhece como participantes da escola e nem que as discussões realizadas por nós estão diretamente ligadas com as demandas da escola. Qual a importância do espaço que conquistamos? Se não discutíamos coisas da escola, o que estava em pauta? O que havia em nossos encontros que permitiu sua continuidade e a participação dos gestores?

Não nos restam dúvidas de que nossas discussões giravam em torno do que os gestores enfrentavam em seu cotidiano na escola, porém, com o uso das materialidades,

buscávamos fazê-lo de um modo diferente. Procurávamos desvincular a ideia do psicólogo como um profissional estritamente ligado à questão da saúde e da doença, à aplicação de testes, à adaptação dos sujeitos, com foco na individualização e culpabilização, enfim, daquele modelo de atuação considerado tradicional, que priorizava a falta, deixando de observar e incentivar as potencialidades dos sujeitos.

Nossos encontros, de alguma forma, provocavam uma descontinuidade no cotidiano dos gestores e, conseqüentemente, em sua maneira de pensar, ou como Marcos diz, uma quebra. Delari Jr. (2009) afirma que Vigotski, ao estudar o pensamento esquizofrênico, conclui que as descontinuidades da consciência podem ter suas funções saudáveis, na medida em que permite se estabelecer um pensamento crítico com o real, por meio de mudanças que possam ocorrer. Para nós, seria esse movimento que buscávamos estabelecer em nossos encontros, pois, ao usarmos as materialidades mediadoras, poderíamos provocar uma descontinuidade no pensamento dos gestores, possibilitando a mudança do olhar lançado para determinada situação e na relação estabelecida entre o gestor – sujeito – e a escola – meio – promovendo vivências.

Essa descontinuidade acontecia juntamente com o movimento de aproximação dos gestores enquanto equipe, e com relação às situações cotidianas. Pensamos que esse pode ser um processo que contribui para a ampliação da consciência desses sujeitos, pois se exige deles a (des) construção de representações, a busca por novas formas de solucionar os problemas, novas formas de olhar, perceber e refletir sobre as condições materiais que os cercam.

Dessa forma, o nosso papel, enquanto psicólogos escolares, também sofre uma descontinuidade, ao exigir que modifiquemos a forma de olhar para esses sujeitos e seu meio, para que procuremos novas formas de acessá-los. E, de algum modo, essa mudança fez sentido para os gestores, pois nosso espaço ainda hoje está garantido:

“Mas acho que o mais importante do trabalho foi a garantia do espaço. A presença de vocês aqui, em todas as semanas, é algo que virou compromisso para a equipe. Essa garantia do espaço para a reflexão. Talvez, se não tivesse essa garantia, outras atribuições, outros compromissos, outras eventualidades teriam acabado engolindo a gente e a gente não teria dado sequência”. (Trecho da entrevista de Estevão)

Mesmo Marcos dizendo que não fazíamos parte da rotina deles enquanto escola, Estevão afirma que nosso espaço estava garantido. Nosso, aqui, usado para abranger os gestores e nós, enquanto psicólogas. E o espaço firmou-se naquilo que era nossa proposta inicial: garantir um momento para a reflexão. Um espaço em que os gestores pudessem se colocar, expressarem-se, sentirem-se acolhidos. Concordamos com Estevão que, se ele não estivesse garantido, teríamos sucumbido diante dos conflitos e das demandas que se apresentavam. Mesmo com as interrupções, os questionamentos, as ausências, o não cumprimento de tarefas, os encontros não deixavam de acontecer. E nosso principal desafio era lidar com nossas expectativas, com nossa irritação pela repetição de atitudes que já pareciam superadas, pelos retrocessos em muitas questões – enfim, tivemos de viver o processo e não somente falar sobre o processo. Fomos tendo clareza de que estávamos aprendendo, em todos os encontros, a lidar com os posicionamentos dos profissionais da escola, reconhecendo-os como mobilizados por razões mutáveis, em que às vezes se revelavam acolhedores e outras extremamente resistentes e aversivos. Perguntávamo-nos, semanalmente, até quando vamos resistir? Mas foi ficando claro para nós que estávamos mudando nossa postura, com o cuidado de não ser complacentes frente às ações que desaprovávamos e cobrávamos encaminhamentos, mas o fazíamos com certa cumplicidade, a qual foi sendo construída ao longo de muitos meses de trabalho.

A que poderíamos atribuir essa conquista? Primeiramente, pensamos que seja o vínculo estabelecido e, em segundo lugar, poderíamos citar o modo como vimos trabalhando nesse grupo. O uso das materialidades, os desconfortos e os apoios fizeram

parte desses encontros e se estabeleceram como ferramentas que permitiram que acessássemos esses gestores. Contudo, também nos colocávamos na posição de sujeitos. Buscávamos a parceria.

É desse aspecto que trataremos a seguir.

4.2.2 A parceria estabelecida, mas não legitimada

Em nossas intervenções, sempre fizemos questão de deixar clara nossa posição de parceria com os outros profissionais, e que nosso objetivo não era realizar um trabalho individualizado com os sujeitos; mas, ainda assim, éramos questionados a todo o momento sobre o que vínhamos desenvolvendo e solicitados a realizar atendimentos individuais. Nesse movimento, ficava cada vez mais evidente que precisaríamos (re) afirmar o trabalho do psicólogo na escola tal como o concebemos, ou seja, a de um trabalho que tenha em sua base o respeito ao humano, a sua singularidade e que busque o desenvolvimento saudável dos atores escolares e do próprio psicólogo.

O espaço que conquistamos na escola demonstra que conseguimos estabelecer uma parceria com os gestores, um trabalho que não dependia somente de nós para acontecer. Mas, como os gestores viam essa parceria?

“Então, me atrai muito, muito, muito, essa coisa que a gente está fazendo coisa diferente que não está dando para descrever.

Você acha que é um status de diálogo que caracteriza, você chamaria assim, de reflexão?

Não, olha só, é pouco. Talvez uma reflexão involuntária. Porque você não vem para essa reflexão, eu não venho, os outros não vêm e ela acontece. E a gente não tem poder sobre isso”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido)

“Eu acho que não é bem parceria, Ângelo, não. Elas [pesquisadoras] colocam como uma parceria, mas eu acho que não é bem uma parceria, é alguma coisa que a gente não sabe ainda, mas que existe. Existe”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

Marcos diz que o diálogo é pouco para descrever o trabalho que havíamos desenvolvido ao longo de 2010. Para ele, as reflexões realizadas iam além desse aspecto. Mas, para nós, o que estabelecemos foi um diálogo, sim, e fundamentamos essa afirmação em Vigotski (1934/2001).

Segundo o autor, um diálogo pressupõe que o interlocutor tenha conhecimento do que está sendo conversado e a proximidade entre os sujeitos, sendo possível observar seus gestos, a entonação da voz, etc. Tais características, em especial a primeira, possibilitam que sejam usadas as abreviações e os enunciados predicativos, estabelecendo uma cadeia de reações.

Isso representa, para nós, o vínculo estabelecido e justifica nossa tentativa em sempre levar algo que aproximasse os gestores do cotidiano da escola, e ao longo dos encontros, com a leitura das sínteses, podíamos perceber que o vínculo entre nós e os gestores ia possibilitando o desenvolvimento de um diálogo, pois compreendíamos, por meio das reflexões, de perguntas e colocações, o que estávamos conversando.

Mesmo assim, Marcos discorda de nossa colocação de que estabelecemos uma parceria. Por quê? Pesamos que uma provável explicação pudesse ser dada pela representação que se tem do psicólogo na escola. Esse profissional ainda não é visto como parte integrante desse meio, mas como alguém que vem de fora para observar, avaliar, diagnosticar e resolver os problemas e demandas da escola, mas sem se envolver com os sujeitos. Se a parceria não tivesse sido estabelecida, talvez não tivéssemos dado continuidade ao trabalho. É aqui que encontramos a representação da não legitimidade de nossa inserção nesse espaço.

Queremos chamar a atenção para um aspecto nessa fala de Marcos. Ele diz que não consegue definir nossos encontros, o trabalho realizado. Essa foi uma fala recorrente dele:

“É um negócio assim, que é diferente. É aí que eu acho que tem um valor e eu não consigo explicar. Porque, enquanto a gente está fazendo isso, e eu acho que é

certo... Por que eu acho que é certo? Porque, se eu acredito em uma mudança, eu já cansei de falar para vocês: ‘ – Olha, no futuro, a condição de vocês dentro da escola vai ser fundamental.’ [...] Porque vai ser necessário. Então, a gente está caminhando com alguma coisa que eu acredito que vai ser no futuro”. (Trecho da entrevista de Marcos)

“Faz sentido para todos que estão participando, que alguma coisa que eu não sei explicar está por vir. [...] Eu só não estou conseguindo entender muito bem, porque eu já tenho a experiência do que eu não quero. Eu só não estou descobrindo o que eu quero. Então, eu acho que é interessante. E você passa a pensar, como um diferente, já que você não quer o igual: ‘ – Olha, onde mais está se fazendo isso? Onde mais?’ Eu não conheço outra escola que vocês estejam fazendo isso. [...] Ou que outros profissionais da mesma área tua estejam fazendo. Mas eu tenho certeza absoluta e eu começo pelos meus professores a perguntar o que é que a gente faz, e às vezes eles pensam que é segredo, mas na verdade não sabem explicar”. (Trecho da entrevista de Marcos)

Por que será que Marcos não consegue explicar o que nosso trabalho proporcionava a ele? Mesmo não conseguindo definir, ele acredita que o caminho seguido estava direcionando a algo positivo, tanto que ele diz que no futuro nossa atuação será fundamental para todas as escolas. Não é no futuro, é agora.

Parece-nos que o que falta para essa compreensão do agora, é justamente a não legitimação de nossa parceria. Compreender que o psicólogo tem muito, sim, a contribuir para a escola, frente a todos os seus espaços e atores. Porém, ressalta-se o cuidado necessário a se ter para não escorregarmos na adoção de práticas que se voltam ao indivíduo, ao aconselhamento, ao encaminhamento; para não impor o que acreditamos ou nossas expectativas; para considerar o outro, ouvi-lo efetivamente, tomá-lo como parceiro. Interessante é a posição de Marcos frente ao nosso trabalho. O que poderia estar promovendo esse modo de compreender nossos encontros? Pensamos que a ele manifesta uma vivência.

Delari Jr. (2009), ao discutir esse conceito, diz que

o sentir a experiência *presente* [grifo do autor] para nós mesmos, seja ela qual fonte for, mesmo que não tenha ainda um nome preciso que a defina. Nossa apropriação do mundo e de nossos próprios estados corporais estará posta para nós não como

algo que nos é totalmente estranho. Mas como algo com o que, ao nos estranharmos e percebermos o peso dessa singularidade, poderemos, ao mesmo tempo, nos identificarmos e sentirmos como nosso (p. 18).

Seria isso o que acontece a Marcos quando tenta definir o trabalho desenvolvido por nós? Esse movimento dele parece ser o próprio processo de conscientização – já sabe o que não quer, mas ainda não encontrou o que quer, pois ele se desprende das representações existentes com relação ao trabalho do psicólogo e dele mesmo enquanto gestor, e começa a configurar novos significados e sentidos. Ele se coloca no processo, como sujeito, vê-se como participante ativo, e identifica-se com o movimento e os resultados alcançados.

Nesse movimento, os gestores conhecem a si próprios, ampliando a consciência de si, e conhece ao outro, ampliando a consciência do outro, que influencia em sua constituição enquanto sujeito e gestor, integrante de uma equipe, em um movimento do “em si” e “para si”.

“Eu acho que fortalece até a própria relação nossa aqui. Porque é o momento em que a gente se expõe um pouco mais e de uma outra forma, mas acaba conhecendo um pouco mais do outro”.(Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

Costuma-se falar que o papel do psicólogo na escola é o de mediador. Mas mediador do quê? Acreditamos que ele seja o mediador das relações, já que estas são o objeto de seu trabalho na escola. Relações essas que constituem e são constituídas pelos sujeitos, que influenciam e são influenciadas pelo desenvolvimento do psiquismo humano. E é exatamente isso que encontramos na expressão de Estevão.

Nossos encontros permitiram que um espaço de expressão, de escuta, de diálogo fosse estabelecido, e isso contribuiu para a relação entre os gestores, que, como vimos, também tinha tensões. Esse processo também contribuiu para a ampliação da consciência,

pois, como já demonstramos, para Vigotski (1925/1991a) “Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos outros e, segundo o mesmo procedimento, pelo que sabemos dos outros, porque nós mesmos, com respeito a nós, somos os mesmo que somos para os demais”⁴¹ [tradução nossa] (p. 57).

Dessa forma, nossa atuação se pauta em ações que busquem promover o coletivo na escola, as relações estabelecidas, pois a partir delas é que se torna possível a ampliação da consciência dos gestores sobre seu papel na escola. As reflexões, o diálogo dos encontros, auxiliaram para que os gestores se aproximassem, construíssem uma única fala, como queriam, conhecendo a si próprios e aos outros. É aqui que se representa a construção de nossa parceria.

Voltemo-nos para a fala de Estevão:

“Eu não encontro uma palavra que possa sintetizar. Parceria, cumplicidade. Não é, também não é. Eu acho que, assim, porque somos cada indivíduo aqui completamente diferente um do outro, pensando diferente, com habilidades diferentes, mas a gente consegue colocar tudo isso para fazer a coisa caminhar. Então, é parceria, tem que ter essa cumplicidade, mas é algo mais ainda. Que já começa a se tornar presente, a gente consegue ir sintetizando o que cada um é, fazer uma síntese disso e...” (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

Afinal, por que não haveria de ser parceria? O que seria esse algo além, citado por Estevão? Pensamos na parceria como uma via de mão dupla, em que os gestores e nós, enquanto psicólogas, fomos construindo nossas ações, nos desenvolvendo, nos constituindo enquanto participantes desse meio. Reconhecemos que não somos parte da equipe, mas somos parceiras dela, aprendemos com seus integrantes. E, nesse movimento, nos constituímos como síntese, de acordo com Estevão, que une em si todos os elementos,

⁴¹“Tenemos conciencia de nosotros mismo porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros”(Vigotski, 1925/1991a, p. 57)

síntese de um todo maior que tem em si possibilidades de superação, de emancipação, de novas formas de agir.

Assim como Marcos, Estevão não encontra uma palavra que defina o que se construiu, mas sabe que há algo concreto, novo, que se configura no movimento do grupo.

Destacamos, nesse processo, as materialidades mediadoras. Ao lançarmos mão delas em nossa intervenção, também sofríamos sua ação. Não possibilitávamos somente a ampliação de consciência dos gestores, mas a nossa própria também, enquanto psicólogos que atuavam nesse espaço. Até mesmo durante a preparação dos encontros, sofríamos influência das materialidades, pois era necessário que elas fizessem sentido para nós, para conseguirmos estabelecer um processo de reflexão com os gestores, e, assim, nos tornamos, também, sujeitos da pesquisa-intervenção.

4.2.3 As materialidades mediadoras como instrumento para a atuação

Ao nos propormos utilizar a arte, em suas diferentes formas, como materialidade mediadora, o nosso interesse não era o de fazer arte nem tecer uma crítica sobre ela, mas sim, compreender de que maneira ela pode contribuir para o desenvolvimento e constituição do sujeito— estávamos interessados na Psicologia da Arte, o que significa voltarmos nosso olhar para o que a arte poderia provocar nos sujeitos, de que maneira ele poderia ser afetado. Tivemos o cuidado de não usar a arte sem uma finalidade, como um recurso que não traz nenhuma contribuição, o que acontece muitas vezes. A arte, assim como qualquer outra forma de conhecimento, nos possibilita acessar a produção humana, acessar os sentimentos expressos em uma síntese em forma de pintura, poesia, música, conhecer a história, enfim. É no que a arte pode proporcionar que queremos tomá-la, por acreditarmos ser o que fundamenta este trabalho:

As narrativas literárias e de outras linguagens artísticas, no entanto, contribuem principalmente para o que se pode denominar *revelação* [grifo do autor], desvendamento da realidade e do imaginário, o visível e o invisível, o prosaico e o surpreendente, implicando uns e outros, indivíduos e coletividades, povos e nações, em diferentes épocas, surpreendendo o querer e as volições nas quais indivíduos se movem ou são movidos, como atores ou títeres de inquietações que podem ser fugazes ou de forças sociais que podem ser avassaladoras (Ianni, 2004, p. 12).

Essa revelação é o que queremos alcançar, no sentido de ir além do evidente, de buscar o que se esconde, como os indicadores de sentidos configurados pelos sujeitos, aqui representados pela equipe gestora da escola, em relação a seu trabalho, ao seu papel no desenvolvimento dos processos educativos. Queremos encontrar o que toca o sujeito para proporcionar sua reflexão sobre o que vivencia em seu cotidiano, para saber-se de si e do outro, de suas reais condições de existência. Vejamos o trecho abaixo:

A pesquisadora diz que percebe o quanto a foto toca. Ângelo diz que a questão da imagem é que, muitas vezes, nós não nos detemos nelas. Que temos tanta informação no que diz respeito ao visual que muitas vezes as coisas passam despercebidas, porque o olhar está tão acostumado com tanta informação que muitas vezes você passa. E que quando você tem um momento como esse, que você pode parar para olhar, você percebe quanta coisa tem na imagem.

A pesquisadora comenta que muitas vezes o professor se propõe a passar um filme e não realiza um trabalho com o filme, assim como com os passeios. Que há um pedagógico que deve ser trabalhado. Ângelo concorda, dizendo que há relações que devem ser feitas, e que, para muita gente, mesmo na escola particular, estes recursos são utilizados sem conceitos. Que o filme, muitas vezes, é passado apenas pelo filme. E que na escola isso ainda acontece.

[...]

A pesquisadora diz que essas atividades bem realizadas dão outros movimentos ao trabalho. Ângelo concorda e diz que é uma forma de você variar sobre o texto escrito. A pesquisadora diz que esses recursos acessam primeiro o sensível para posteriormente se pensar sobre eles. Ângelo diz que esse movimento é muito legal para se trabalhar, e que é importante, pois senão fica apenas na leitura, e esta não toca, não marca. (Trecho da síntese do 8º encontro – 07 de junho de 2010)

Ângelo diz que a arte poderia ser usada de diferentes maneiras na escola, auxiliando no trabalho dos professores, contudo, concorda com o fato de que isso não

acontece, não só com a arte, mas com as diferentes atividades realizadas. Fica-se preso ao conteúdo e à obrigação de ensiná-lo, mas não se busca novas formas de realizá-lo. A arte pode ser ferramenta nesse processo, pois permite uma nova forma de conhecer, de olhar, de refletir. Por que a arte tem essa característica de tocar o sujeito? De provocar reflexões? De aproximar e afastar o sujeito da realidade na qual se insere? E por que a escola não lança mão dessa materialidade para o cumprimento de seu objetivo?

Já no início de sua produção teórica, Vigotski (1926/2003) pontua os perigos que há em se usar a educação estética apenas como um meio de se alcançar os resultados pedagógicos esperados e não como um fim em si mesma. Para nós, aqui encontramos a justificativa para não se usar a arte com a intenção de ensinar algo a alguém, por exemplo, quando se usam filmes em sala de aula para ensinar algo sobre uma disciplina. A produção artística é resultado da produção humana e, como vimos, uma narrativa sobre algo. Porém, é uma narrativa a partir da representação de um outro, por isso, faz-se necessário ampliar a reflexão que ela provoca, ou como disse Ianni, a sua revelação.

Vigotski (1926/2003) nos chama a atenção para o cuidado que temos que ter ao usar a arte com a intenção de ensinar algo a alguém, por exemplo, como nas histórias em que se busca uma lição ao seu final; temos, sim, que nos preocupar com o que ela suscita no sujeito, como ele a vivencia, de modo singular. Podemos pensar nas materialidades como disparadoras para tocar o sujeito e permitir que ele se expresse e, assim, constituir um processo de reflexão crítica.

No excerto apresentado, discutimos como a imagem toca. Ao longo dos encontros pudemos notar que essas representações, juntamente com a música, foram as que mais afetavam os sujeitos. Pensamos que a imagem provoca essas reações, em especial as fotografias, por se aproximarem mais do real, por representar algo mais concreto.

Como nos diz Carrieri (2004), ao ler uma imagem é preciso levar em consideração três passos: o que está por trás da imagem que se apresenta; qual a intenção de quem a criou; e de que material é feita. É preciso, ainda, levar em consideração o que essa imagem causa em quem a lê, de que modo toca sua subjetividade, pois, segundo o autor, a imagem poderá provocar uma mudança, uma reflexão e/ou a codificação do mundo em que se insere o sujeito.

E, voltando para a fala de Ângelo, parece-nos que na escola esse olhar não é exercitado, não há uma busca por ampliar a visão dos fenômenos, de analisá-los de diferentes perspectivas, considerando-se a complexidade que os caracterizam. Não se exercita um olhar que considere a totalidade e suas partes, de modo a construir uma visão mais crítica dos processos que se desenvolvem na escola. Segundo o que observamos, os sujeitos costumam olhar para uma única direção: via de regra, aquela da impossibilidade, dos fracassos, da perda de esperança. Ampliar esse olhar era algo que buscávamos, não somente sobre os outros, mas sobre si mesmos, sobre seu papel na escola.

Vejamos as falas abaixo:

“Você vê que interessante, a gente falou aqui da música e do cinema, mas a gente trabalhou aqui com música, com as pinturas. E qualquer uma das obras que vocês tivessem trazido sem o objetivo de reflexão, seria olhado, apreciado, mas não teria provocado a reflexão. A partir do momento que houve o direcionamento para isso, aí sim, eu acho que abriu alguns horizontes novos. Mas sim, todas as vezes em que foi proposto, acho que atendeu bem essa expectativa de levar a equipe a pensar, refletir, a colocar no dia a dia”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre o trabalho desenvolvido)

“Eu também acho... eu acho que essas outras possibilidades que, às vezes, falavam para a gente refletir sobre a coisa da gente que eu acho que são legais. Às vezes, é ouvir a música, discutir, é desenvolver o trabalho com a massinha. Eu acho que são coisas que a gente não se permite, a gente no dia a dia não tinha...” (Fala de Ângelo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

“Eu acredito que é muito legal, muito importante essas outras formas de falar. [...] Eu acho muito legal. Eu acho que é um momento que, talvez, a gente se exponha mais. Porque não é só a questão de você verbalizar, mas é a partir de uma coisa tua, de uma forma de você representar determinada coisa e não ficar só nessa

representação. É você estar falando de uma coisa que é sua, de repente naquele momento, que passa pelo que você fez, pela criação que você imaginou, o tanto que vai de emoção, o tanto que não vai. Mas, eu gosto, eu acho que é muito válido, eu gosto". (Fala de Ângelo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)

Estevão e Ângelo afirmam a importância do trabalho que desenvolvemos com as materialidades. Para eles, elas se apresentaram como um importante instrumento para a promoção da reflexão sobre si mesmo e sobre a escola. Como pontua Ângelo, o espaço que conquistamos permitiu que fossem realizadas coisas que em seu cotidiano escolar não era possível.

Podemos, aqui, voltar um pouco na nossa reflexão sobre a gestão e suas características. Como bem vimos, muitas vezes, os acontecimentos e as demandas do dia a dia acabavam envolvendo e tomando os gestores de tal forma que muitas de suas tarefas acabam não sendo cumpridas, e isso os frustram. O nosso encontro acabou se tornando parte dessa rotina, mas de um modo diferente, porque, como já nos disse Marcos, promovia uma quebra. Nós diríamos, assim como Placco (2010), que era uma pausa.

Ao discutir o trabalho do coordenador pedagógico, a referida autora nos aproxima da reflexão acerca da gestão como um todo. Baseado em trabalhos anteriores, Placco (2010, p. 48-50) aponta quatro conceitos que caracterizam as atividades dos gestores: as de importância, que são as ações prioritárias para que se atendam as necessidades pedagógicas da escola, em que se busca superar os empecilhos para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem; as atividades de rotina são as que proporcionam o funcionamento da escola, mas, como vimos, muitas vezes acabam impedindo o bom funcionamento da unidade; as urgências são as atividades voltadas para os imprevistos, para os problemas não planejados e que exigem a adequação para serem solucionados; por fim, as atividades de pausa, que se voltam para o sujeito, para suas

necessidades singulares e individuais, que podem envolver diferentes atividades, as estéticas e artísticas, por exemplo, que buscam a humanização no ambiente de trabalho.

Pensamos que seja justamente nessa atividade de pausa que se insere nossa pesquisa-intervenção. Nas palavras de Placco (2010):

pode-se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um valioso nicho (p. 50).

As falas de Estevão e Ângelo corroboram com as colocações da citação acima. Nossos encontros se constituíram como um espaço em que os gestores podiam se expressar, refletir, olhar para si e para os outros e a arte apresentou-se como uma importante ferramenta para isso. Para nós, esse espaço e a característica que o uso das materialidades imprimiram nele é que nos possibilitaram promover e acessar a ampliação da consciência de todos os envolvidos no processo.

Trabalhos como o de Moreira (1991), Duarte Jr. (1998), Martins, Picosque e Guerra (1998), ajudam a pensar na arte como possibilidade de transformação, de ampliação da consciência, ressaltando a importância dos sentimentos, dos sujeitos se colocarem nesse processo, já que a arte pode ser entendida como forma de expressão do humano, que influencia e é influenciada pelo contexto, pela época em que é produzida. Mas por que a arte permite que a consciência se desenvolva, o que ela provoca no sujeito que possibilita a conscientização, o que se encontra em sua base para que isso se torne possível?

A fala de Ernesto nos ajuda a compreender:

“Ah, eu acho que a arte é o nosso canal de... Não só de se expressar, porque eu acho que a gente, e eu, especialmente, não vejo muita coisa do meu momento. Se eu estou tranquilo, romântico, eu vou ouvir uma coisa singela. Fico bravo, tal, eu vou ver uma violência. Acho que a necessidade de expressar... eu acho que não. Eu

acho que a gente tem que viajar com ela. As obras boas, tanto de literatura quanto de cinema, música, são fortes, provocadoras em vários sentidos. Mas não só pelo ouvir, só... A nossa percepção está sempre integrada, total, quando a gente ouve, quando a gente dança, quando a gente vê. Eu acho que as boas obras fazem isso. Elas permitem que a gente trabalhe os desejos, as percepções, o conselho, que a gente encontre pares também, de atividades [...]”. (Trecho da entrevista – fala de Ernesto sobre sua relação com a arte)

Ernesto, mesmo não tendo participado de todos os encontros, possui uma visão sobre a arte que se aproxima da nossa, e a coloca como facilitadora da expressão do sujeito, da reflexão, de expansão, pois mobiliza na ação todas as funções humanas, isto é, permite o estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas, promovendo o desenvolvimento. Destaca, também, os motivos, força motriz da ação, que se constituem dos desejos e das emoções presentes nos sujeitos, ressaltando seu potencial para promover encontros inter-humanos, aspecto importante que vimos ressaltando nesse trabalho. Para nós, o que fica, é sua fala de que “a arte é o canal...”; canal para o quê?

Estevão, na fala anterior citada, diz da emoção presente no contado com as obras que levávamos e das produções deles. Pensamos que a arte seja o canal para essa emoção. A arte tem em sua base o sentimento, assim como qualquer outra forma de comunicação, inclusive a científica: “a arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significativo conceitual” (Duarte Jr., 1998, p. 83). Para esse autor a arte não pode ser considerada uma linguagem e um símbolo, ela é quase isso. Essa caracterização se dá pela forma que a arte toma. Mesmo quando se trata de um assunto específico, de um tema, não há a preocupação em tornar a obra uma conceitualização e, nem tampouco, preocupa-se em passar uma mensagem com a junção de símbolos. A obra de arte está aberta para que seja completada, mesmo que o artista a considere finalizada, seu apreciador a perceberá de outra maneira, configurará um novo sentido.

Concordamos com o fato de uma obra de arte ser inacabada, mas acreditamos, sim, que ela se apresenta como uma forma de linguagem, na medida em que sempre comunica algo; e também pode ser um signo, ao se colocar no lugar de algo. Pode não ser a mesma coisa para todas as pessoas, mas há sempre alguma coisa a ser dita ou pensada. Se a arte é uma forma de conhecimento datado, se levarmos em consideração que todo conhecimento deve ser transmitido, se a entendemos como uma narrativa, então a arte se constitui como uma linguagem.

Porém, o que mais se evidencia é que quando se trata de arte, não há a preocupação de se referir a um conceito específico, de se buscar o que ela aponta, mas de apreciar, de deixar vir o sentimento, a emoção, visto que ela toca o sensível, o que nos faz sentir. Esse é o ponto que nos interessa: a capacidade de tocar o sensível que a arte carrega em si como promotora da ampliação de consciência do sujeito.

Vigotski (1925/2001a) aponta que, tanto a ciência como a arte, provocam e trazem consequências semelhantes, mas cada uma a sua maneira, já que se diferem no método utilizado nas produções. Mais uma vez, podemos ver que essas duas áreas do conhecimento podem caminhar juntas e podem se aproximar quando pensamos no desenvolvimento do sujeito. Para ele, a arte pode ser considerada como uma via indireta pela qual seguimos quando queremos compreender algo e não conseguimos fazê-lo diretamente, essa é a ação psicológica da arte.

O autor considera o materialismo histórico como a mais coerente dentre as teorias para o estudo científico da arte, pois a olha com o mesmo olhar dos outros fenômenos sociais, vendo-a como uma forma de ideologia também. Para ele, essa base epistemológica oferecia o método necessário para abordar a complexidade e a totalidade que a arte e o homem exigem. A obra de arte é o resultado de todo um processo de construção que é influenciado, já que é datada pela época em que está sendo produzida,

pelo presente e pelo passado, pela ideologia. Seu problema de pesquisa consistia em saber a possibilidade de se formular leis que demonstrassem a influência da arte nos sujeitos, em suas ações (Vigotski, 1925/2001a).

Segundo Vigotski (1925/2001a), é o aspecto social da arte que se inscreve no sujeito, do social para o individual, lembrando que o social não é sinônimo de coletividade, pois mesmo quando sozinho, o homem é social, já que carrega em si as marcas de sua história, de uma construção que é social. Não se deve deixar de considerar o aspecto social da arte, as influências que ela sofre do meio, ao mesmo tempo em que faz o caminho inverso, ou seja, do individual para o social. Partindo da realidade que se apresenta, a arte modifica, representa, cria e recria algo que pode não ser encontrado diretamente nessa realidade, apresentando, dessa forma, algo particular de um indivíduo, o seu sentimento, mas que por meio dela objetiva-se, torna-se social. Diz o autor: “a arte é o social em nós” (Vigotski, 1925/2001a, p.315).

Sendo a arte um conhecimento produzido pela cultura, não deveria ser a escola um lugar mais do que propício para ser trabalhada? Como essa materialidade mediadora contribui para o desenvolvimento dos sujeitos na escola? Parece-nos que Ernesto compartilha nossas ideias:

“E tenho conversado com os amigos, inclusive eu tenho acreditado que cada vez mais a arte deveria ser a disciplina carro chefe da educação fundamental, pelo menos. [...] Mas especialmente a fundamental. Porque a gente está pegando a criança de um espaço de vida tão amplo, tão diverso. [...] E, aí, chega na escola toda engessada fisicamente, as portas, as carteiras, os espaços, as pessoas, as ideias. Eu acho que a arte seria a grande e a única possibilidade de a gente ainda garantir essa liberdade, essa situação da criança. E também a veia mais forte para ligar a disciplina, os projetos”. (Trecho da entrevista – fala de Ernesto quando questionado sobre a arte)

A arte aparece, aqui, como uma alternativa às maneiras tradicionais de ensino, ao distanciamento existente entre as matérias e os professores. Apresenta-se como alternativa para romper com o modelo de escola que temos visto hoje em dia, em que os sujeitos não

podem se expressar, não sabem ouvir, não há diálogo e, o processo de ensino-aprendizagem acaba não se concretizando de modo efetivo.

Ernesto nos abre caminho para colocarmos a arte como signo, como instrumento psicológico mediador, não só do professor, mas para nós, psicólogos. Vimos que o elo epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural é a mediação e que a arte é um signo mediador. Mas o que isso representa?

De acordo com Vigotski (1995, 1934/2007), os signos são os instrumentos psicológicos que possibilitam a ação da mediação realizada pelo outro, são eles que permitem o acesso às produções sociais humanas, ou seja, à cultura e a própria construção da cultura.

O uso dos signos como instrumentos psicológicos foi cunhado do postulado de Marx e Engels (1933/1989) que afirmam que o uso de instrumentos materiais possibilita a transformação da natureza pelo homem, na tentativa de suprir suas necessidades, ao mesmo tempo em que transforma o próprio homem. Para Vigotski (2000b; 1934/2001b), o que diferencia o instrumento do signo é que o primeiro possui orientação externa, isto é, ele é usado para a transformação de um determinado objeto, aquele a que a atividade humana se destina; enquanto que o signo não promove nenhuma transformação no objeto, mas transforma o sujeito, ou seja, internamente. Assim, o instrumento se volta ao externo enquanto o signo se dirige ao interno do próprio sujeito e de outros de suas relações. De acordo com Vigotski (2000b), “O signo, em primeiro lugar, é sempre um meio de relação social, um meio de influenciar os outros e só depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”⁴² [tradução nossa] (p.146).

Qualquer instrumento pode se tornar um signo, desde que ele promova transformações nos sujeitos – naquele a quem se dirige e naquele que o utiliza. Em nossa

⁴²“El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (Vigotski, 2000b, p. 146).

compreensão, um signo passa a realizar sua função psicológica transformadora quando esse faz sentido para o sujeito.

Em Wertsch (2007) encontramos um exemplo de signo que se aproxima de nosso tema de investigação: as obras de arte. Fazer essa afirmação é possível graças a um aspecto: o caráter social que o signo possui. Como vimos, o signo permite que haja uma transformação no e do psiquismo humano por meio da mediação realizada pelo outro. É social por ter sido construído ao longo e pela história e pelo homem, a um só tempo.

Voltando à fala de Ernesto, podemos dizer que é a essa função de signo, de materialidade mediadora, que ele se referia à arte na escola. Pensamos que esse movimento seja possível por exigir que os sujeitos lancem mão de novas formas de lidar com o conhecimento, pois se propõe diferentes formas de acessá-los.

O mesmo acontece com o nosso trabalho enquanto psicólogos. Ao nos propormos investigar de que maneira nossa intervenção poderia promover a ampliação da consciência, precisamos nos fundamentar em algo que auxiliasse nesse processo e a arte, por esses aspectos discutidos até agora, apresentou-se como importante instrumento. De que maneira a arte possibilitou o estabelecimento desse processo? Vejamos os trechos abaixo:

“Teve coisas que vocês foram trazendo e, dependendo, coincidia, naquele dia e não significava absolutamente nada. Assim como teve coisas que trouxe, sim, para os reflexos da vida. [...] Olha, o que mais estava me marcando, o próprio fato do encontro. De repente, eu estou tendo a oportunidade de, dentro do local de trabalho do diretor, eu sei ouvir, nem que seja por uma hora. Então, qual é a vantagem disso? Olha, muitas vezes, antes de vocês chegarem para a gente discutir, eu estava pensando em uma determinada coisa, como, por exemplo, um determinado professor [...] A partir do momento que eu parei para aquele encontro, que a gente discutiu outras coisas, deu um tempo na cabeça. Pós-encontro, eu já não tive mais vontade de fazer o que eu queria antes.” (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido)

Marcos disse que as músicas têm sido muito inteligentes e que fazem ele ficar pensando, refletindo sobre elas; e que se não fossem esses encontros ele nunca iria escutá-las. (Trecho da síntese do 8º encontro – 07 de junho de 2010)

Marcos demonstra o papel que as materialidades e os nossos encontros tiveram em suas ações. Recorremos, novamente, à atividade de pausa, pois podemos observar um movimento de maior humanização em relação a si e ao outro, um movimento de reorganização de sua ação, a partir de novas formas de se pensar e olhar sobre algo. Além disso, ele afirma que as materialidades utilizadas, a música nesse caso, o colocam em contato com algo novo e que o faz refletir sobre ela. É nesse ponto que pretendíamos chegar: a influência da materialidade nas ações e nos sujeitos.

Vigotski (1925/2001a) afirma a importância da arte para a ação humana, para a configuração de novos sentidos:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (p. 316).

Eis aqui a razão de utilizar a arte como materialidade mediadora na escola: retirar os sujeitos do estado indefinido e imóvel frente às suas responsabilidades, compromissos, concepções e direitos. Em todos esses anos que estamos desenvolvendo projetos de pesquisa e intervenção na escola, temos nos deparado com a resistência dos atores escolares em relação às mudanças. Não conseguíamos atingi-los e nem propiciar que eles se vissem e agissem como sujeitos que são, ao contrário, o que muitas vezes víamos era o modo como eles eram assujeitados e se assujeitavam frente às situações do cotidiano.

Pensamos que as falas de Marcos nos colocam frente a esse movimento de aproximá-los de suas condições materiais de trabalho e do modo como eles vinham se relacionando com o meio, e a quebra, a pausa, que nossos encontros e o uso das materialidades promoviam. Conseguíamos, muitas vezes, colocá-los em uma posição diferente da que estavam habituados. Porém, nem sempre as materialidades provocavam a

reação que pretendíamos. Como bem coloca Marcos, havia dias em que elas não representavam nada para eles. De que maneira podemos explicar isso?

Um primeiro aspecto tem relação com o que já discutimos: o modo como o sujeito se relaciona com algo. Não podemos explicar com certeza o que toca ou não o sujeito, mas podemos partir dessa sua relação e da vivência que dela se constitui. Talvez a materialidade tocasse os gestores por alguma identificação, pelo momento vivenciado, por representar algo positivo ou negativo para ele, mas também, não o tocava porque aquela representação não proporcionava a configuração de novos sentidos e significados. Era a reação estética que não se configurava e, dessa forma, não possibilitava a reorganização das emoções dos gestores e a ampliação de sua consciência.

Vigotski (1925/2001a) usa, para explicar a reação estética, o termo *catarse*, discutido por Aristóteles. O próprio Vigotski assume que esse não era um termo bem definido, mas o coloca como central na compreensão do efeito da arte sobre o homem. A *catarse* seria a contradição emocional prevalente durante a reação estética, ou seja, a *catarse* possibilita que nossos afetos se transformem, que nossa energia seja despendida para que o afeto seja destruído e reconstruído de uma outra maneira. Em nosso entendimento, a reação estética, por meio da *catarse*, oferece a chance de reelaborarmos nossos afetos, permite a tomada de consciência. Se a vivência reestrutura as necessidades e os motivos do sujeito na medida em que essas são modificadas pelo meio, a vivência estética reelabora os afetos suscitados pela obra de arte. Mais uma vez, parece-nos que é o devir que se evidencia no processo de constituição do sujeito. Para o autor:

a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos,

transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (Vigotski, 1925/2001a, p.307).

Eis aqui mais uma justificativa para usarmos as expressões artísticas como materialidades mediadoras no processo de tomada de consciência. Ao entrar em contato com a materialidade, provoca-se, não se sabe como, algo no sujeito, o tocamos pelo afeto e, assim, proporcionamos a transformação e uma nova síntese dos afetos que, como postulado, está na base das ações humanas.

Contudo, esse movimento nem sempre era fácil para os gestores:

“Eu, particularmente, tive bastante dificuldade, porque foge completamente do seu cotidiano, do fazer diário. Então, é algo que dá aquele primeiro impacto. ‘Puxa, e agora, o que eu vou fazer?’ Mas, de repente, a gente conseguia colocar ali um pouco do que estava sentindo, vivendo, expressar isso. Talvez a gente precisasse de um tempo maior para isso. Porque o fazer diário também acaba engolindo essa possibilidade de você se expressar de alguma forma. De você não usar só a palavra, não usar só a escrita, mas, também, de usar outros instrumentos para se expressar. Eu acho que é um exercício que a gente precisa fazer, de... [...] É, acho que é um pouco isso. Mas o primeiro momento era uma dificuldade, dava um nó na cabeça: ‘ – E agora?’ ”. (Trecho da entrevista de Estevão quando questionado sobre as diferentes materialidades utilizadas nos encontros)

Qual a natureza da dificuldade apontada por Estevão e, provavelmente, também vivida pelos outros gestores? Para nós, era justamente o contato com as diferentes formas de representação existentes, das diferentes formas de arte, que punham em relevo a impotência, o desconhecimento. Por se tratar de gestores, que comumente são aqueles na escola que sabem, conseguem resolver tudo, reconhecemos que demonstrar seus não saberes devia causar certo constrangimento e resistir a nossa proposta era sábio. Contudo, o poder de tocar os afetos é que foi quebrando as resistências e fazendo-os se envolver, cada vez mais, com as atividades.

Ao se verem diante dessa diversidade, eles se sentiam obrigados a sair do que podemos chamar de zona de conforto, se viam diante da desconstrução daquilo que estavam acostumados e desafiados a construir algo novo. E isso é difícil. Podemos

relacionar esse movimento com a situação colocada pelos próprios gestores, ao relatarem a dificuldade dos professores em aceitar novas propostas.

Poderíamos dizer que, ao apresentar as materialidades aos gestores, provocávamos uma crise que, para Vigotski (1933/2006e), exige um trabalho interno do sujeito para se reorganizar e reestruturar suas necessidades e motivos. E é nesse processo que se constitui a vivência e, dessa forma, a ampliação da consciência.

Junto à arte, tínhamos as sínteses como materialidades mediadoras. Elas também se constituíram como um importante instrumento em nossa atuação e, para os gestores, isso também era percebido:

“O que é importante na síntese, é essa observação que vocês trazem junto, pela oportunidade de ouvir uma, duas vezes, de captar alguma coisa que no calor da discussão aqui passou despercebido. Então, de resgatar isso, trazer para a gente na semana seguinte, eu acho que era importante.”. (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido com a síntese – encontro de avaliação de junho de 2011)

A pesquisadora comenta, ao término da leitura, que suas sínteses estão ficando maiores. Ângelo diz que acha que isso é bom, pois demonstra que as discussões estão surtindo efeito e existem coisas importantes que devem ser registradas. (Trecho da síntese de 07 de junho – 8º encontro)

A leitura das sínteses foi ganhando espaço ao longo dos encontros e, aos poucos, foram fazendo sentido para os gestores. Retomar o que havia sido discutido, como haviam se colocado, os sentidos que haviam sido configurados representava, para nós, a possibilidade de se construir algo novo a partir do que estava objetivado. No primeiro semestre de 2011, por diferentes motivos, não conseguimos produzir sínteses todas as semanas, e Estevão relatou que sentiu falta dessa materialidade, que ela já havia sido consolidada pelo grupo.

O uso da síntese e o papel dela desempenhado na estruturação da ação dos gestores pode ser relacionado com o desenvolvimento da fala – palavra – e do pensamento, logo, da ampliação da consciência. Vigotski (1934/2001b) considera a escrita a forma mais

elaborada em que encontramos a fala, na medida em que, ao tentarmos expressar nosso pensamento, não podemos lançar mão da abreviação e da predicação que a fala oral permite, pois, dessa maneira, não conseguiríamos comunicar aquilo que pretendíamos. Ela exige que desenvolvamos mais a fala, que apresentemos sua complexidade, que aproximemos o leitor do assunto discutido.

Entendemos as sínteses como instrumentos que também contribuem para a ampliação da consciência dos gestores, pois os coloca na posição de reflexão sobre o que está escrito, buscando novas formas de agir a partir do que está posto, configurando novos significados e sentidos.

Assim, podemos dizer que as materialidades mediadoras – as expressões artísticas e a síntese – se apresentam como importantes ferramentas na atuação do psicólogo, pois possibilitam a ele acessar ao sujeito e se colocar como sujeito, no processo de ampliação de consciência, na medida em que se estabelece um movimento em que concorrem o afetivo e a volição, que se encontram na base da constituição do psiquismo humano, constituindo-se como possibilidades de construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar, “configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência” (Manguel, 2001/2011, p. 21).

No item de análise a seguir, investimos na explicitação do movimento de ampliação da consciência dos gestores, utilizando como norteadora da análise algumas das materialidades mediadoras utilizadas nos encontros.

4.3 A arte mobilizando o desenvolvimento da consciência: possibilidades de ação do psicólogo na escola

*E se, de repente,
A gente não sentisse
A dor que a gente finge
E sente
Se, de repente,
A gente distraísse
O ferro do suplício
Ao som de uma canção
Então, eu te convidaria
Pra uma fantasia
Do meu violão*

Chico Buarque

Nosso objetivo com a análise desta categoria é apresentar as vivências provocadas nos gestores ao entrarem em contato com as materialidades mediadoras utilizadas nos encontros e demonstrar que a arte pode ser um meio de intervenção que viabiliza uma atuação crítica e a ampliação da consciência dos sujeitos.

Vigotski (1925/2001a; 1926/2003) explica a vivência estética como um tipo específico de vivência que possui, em sua estrutura, os mesmos elementos de uma reação comum, que são a excitação, a elaboração e a resposta. Ao entrarmos em contato com uma obra, nossa percepção se dá, em um primeiro momento, como em outros casos; é apenas o contato inicial. No entanto, as influências que essa obra irá exercer sobre nós é que a faz diferir de uma reação comum. O que está implícito nela, aquilo que não vemos, que não ouvimos e que não enxergamos é que nos toca o sensível. A imaginação e a criação são componentes fundamentais nesse processo, pois são elas que abrem o caminho para a interpretação que daremos àquela obra, já que ela não está acabada. A avaliação que será feita dessa obra depende, diretamente, daquilo que percebemos nela e expressamos sobre ela, assim, não é a obra que é boa ou ruim, mas o que ela nos provoca que fará com que seja entendida de uma ou outra maneira.

Pensamos ser este o movimento que foi sendo construído ao longo de nossos encontros com os gestores. As materialidades mediadoras podem ter provocado nos sujeitos vivências estéticas que contribuíram para a ampliação de sua consciência; até mesmo o silêncio diante de algumas obras pode ser considerado como uma reação a esta obra.

Contudo, antes de nos aprofundarmos na análise, fazem-se necessárias duas colocações. Introduziremos trechos das sínteses que apresentam as falas de todos os gestores que participaram dos encontros, e as nossas, enquanto psicólogas e pesquisadoras. Poderíamos fazer uma análise individual de cada gestor, pontuando sua singularidade frente aos outros membros da equipe, no entanto, pensamos que seria mais coerente se conseguíssemos mostrar o movimento de ampliação da consciência dos gestores enquanto equipe, pois nosso foco eram as relações estabelecidas entre eles e o modo como essas contribuíam para o fortalecimento da equipe enquanto tal e de suas ações no espaço escolar, sem, contudo, desconsiderar as singularidades⁴³.

E por que insistimos na ampliação da consciência? Como vimos, essa categoria tem papel fundamental nos pressupostos de Vigotski. Para ele, sem o seu estudo, a sua compreensão, não seria possível a construção da Psicologia enquanto ciência. Porém, há uma discussão para além dessa, para a qual queremos chamar a atenção.

Em nossas leituras, chegamos às proposições de Vigotski (1930/1991c) acerca do sistema psicológico, que, segundo o autor, pode ser entendido como “o surgimento destas novas e variáveis relações que se encontram nas funções, dando o mesmo conteúdo que

⁴³ Elegemos para essas análises alguns encontros que para nós foram mais significativos. Buscamos apresentar materialidades mediadoras diferentes, na tentativa de mostrarmos as diferentes reações e vivências dos sujeitos.

normalmente é dado a este - infelizmente muito grande – conceito”⁴⁴ [tradução nossa] (p. 73).

As funções⁴⁵ psicológicas, ou melhor, o seu desenvolvimento, são o objeto de estudo da Psicologia proposta por Vigotski, pois são elas que permitem compreender, como o próprio nome suscita, o modo de funcionamento psíquico do sujeito. Para ele, era importante que compreendêssemos o processo de desenvolvimento dessas funções e a constituição do psiquismo humano.

Vigotski (2000b) assim define e diferencia função psicológica elementar de função psicológica superior:

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas [as elementares]; trata-se de um todo psicológico natural, determinado. As segundas estruturas [as superiores] que nascem durante o processo do desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior⁴⁶ [tradução nossa] (p. 121).

Como se vê, as funções psicológicas elementares são aquelas que estão presentes desde o nascimento, são de origem natural e da ordem do biológico, enquanto as funções psicológicas superiores são apropriadas pela mediação da cultura, logo, de natureza

⁴⁴“a la aparición de estas nuevas y cambiantes relaciones en las que se situán las funciones, dándole el mismo contenido que suele darse a este – por desgracia excesivamente amplio – concepto.”(Vigotski, 1930/1931c, p. 73).

⁴⁵Concordamos com Pino (2005) que defende a ideia de que, apesar de não ter assim a definido, a palavra função, tão amplamente utilizada por Vigotski, se relaciona ao verbo funcionar: “Entendida assim a função, o *ato de funcionar* e o *resultado* desse ato fundem-se sem se confundirem” (p. 97). Podemos dizer que a ideia de função, então, remete ao modo de funcionar de cada sujeito, que se constitui ao longo de todo seu processo de desenvolvimento.

⁴⁶Llamaremos primitivas as las primeiras estructuras [as elementares]; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras [as superiores] que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior (Vigotski, 200b, p.121)

cultural. As funções psicológicas elementares evoluem para superiores pela mediação do outro presente nas interações. Podemos citar, dentre as funções psicológicas superiores, a autorregulação, a memória lógica, a atenção voluntária, a consciência, o pensamento, a fala.

Vigotski (2006a) explica o desenvolvimento dessas funções a partir da dialética. Para ele, as funções psicológicas elementares não deixam de existir ao longo do desenvolvimento, mas servem de base para a formação das funções superiores.

Entender como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas, em especial as superiores, é fundamental para compreendermos todo o legado de Vigotski, pois podemos dizer que essas são o objeto central de seu estudo, na medida em que ele se preocupava em explicar como se dava o desenvolvimento do psiquismo humano. Ao mesmo tempo em que as funções elementares e as funções superiores se opõem, elas se negam; são constitutivas umas das outras. As funções psicológicas elementares, no curso do desenvolvimento do sujeito, se subjugam às superiores.

O importante, para Vigotski (1930/1991c; 1930/2004d), não é chegarmos a uma quantificação das funções psicológicas superiores dos sujeitos, isto é, qual tem mais ou menos importância, mas levarmos em consideração a capacidade que esse sujeito tem de utilizá-las da melhor maneira possível.

Essas funções psicológicas superiores relacionam-se entre si, ao longo do desenvolvimento, sendo que, em cada estágio, há o predomínio de uma delas, sem que as outras deixem de existir. São formados nexos entre essas funções, que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse processo, o pensamento assume papel central, na medida em que, ao se relacionar com ele, as outras funções psicológicas assumem a característica de superior (1930/1991c; 1930/2004d).

O sistema psicológico dá a ideia do sujeito como unidade, como síntese de um complexo, e os nexos são as possibilidades de superação do sujeito, na medida em que, ao longo do desenvolvimento, novos nexos entre as funções vão sendo estabelecidos, promovidos pelas interações e relações dos sujeitos.

Pensando em nossa pesquisa-intervenção, podemos dizer que a ampliação da consciência dos gestores se dá pela formação de novos nexos ou relações que se estabelecem entre as funções, relações estas que possibilitam um novo modo de funcionar e pensar sobre a realidade. Souza e Andrada (2012) pontuam que o desenvolvimento do psiquismo equivale à “criação” de novos nexos.

Podemos afirmar que ao introduzirmos as materialidades mediadoras em nossos encontros, provocamos uma desconstrução no modo de olhar e refletir dos gestores sobre vários aspectos ou situações, tocando-os pelo sensível, permitindo que se voltassem aos outros da relação e a si próprios. Esse movimento foi possível porque a arte constitui-se como um signo que viabiliza a mediação. De acordo com Vigotski (1930/1991c), são os signos que possibilitam a conexão entre algumas funções psicológicas e, sem eles, não seria possível que as complexas relações estabelecidas entre essas funções se efetivassem, o que ocorre por meio da linguagem.

Dessa forma, a arte, enquanto materialidade mediadora, permitia que novas relações fossem estabelecidas entre os sujeitos e o meio, e novos nexos entre as funções psicológicas. Nesse processo, foi preciso nos aproximarmos da realidade dos sujeitos, de suas condições materiais de trabalho, pois, apesar do tempo que estamos na escola, ainda não tínhamos trabalhado com os gestores. Uma materialidade que nos ajudou nessa aproximação foi a poesia:

“O Autorretrato” – (3º encontro – 03 de maio de 2010)

No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!

Quintana, M. (2012)

Após a leitura da poesia pedimos que [Marcos e Estevão] fizessem autorretratos. Eles tinham à disposição folhas de papel sulfite, lápis preto, lápis de cor, canetas hidrocores e giz de cera. Marcos fez um desenho com lápis preto (uma casa, com árvores e pássaros) e Estevão preferiu escrever.

Marcos explicou seu desenho dizendo que há uma realidade que ele vive, mas sempre há algo fora, que ele acha que é bonito, que o faz continuar, que o faz buscar novas coisas, que o faz acreditar. É nesse algo a mais que ele sempre pensa.

Estevão escreveu que o autorretrato o fez pensar em aspectos físicos, mas que isso nunca foi importante para ele, mas sim as mudanças que foram ocorrendo ao longo de sua vida e o foram constituindo, porém não consegue encontrar um marco para essa transformação. Ele disse ter sido muito questionador antigamente, provocando até brigas, mas hoje, mesmo continuando a questionar, sabe fazer de outra forma. Ele se vê como uma moeda, que tem duas faces que se constituem e em que uma se sobrepõe a outra, mas ambas continuam a existir.

Falou-se da dificuldade que há em pensar sobre si mesmo e de como as situações vividas vão influenciando a forma de agir de cada um.

De que modo se dá a constituição do sujeito? Como nos reconhecermos enquanto tal? A poesia serviu como disparadora para os sujeitos se voltarem para si; talvez, se tivéssemos apenas pedido para falarem de si, não conseguiríamos que eles se colocassem de modo tão aberto e expressivo. A possibilidade de se expressarem de diferentes formas

também pareceu ser um facilitador, pois ficaram livres para escolher a maneira com que mais se identificavam.

Marcos ressalta o que está fora dele, mas não sabe definir o que é isso que o move. Há algo em seu meio que o toca, que o faz acreditar que é preciso seguir em frente e isso, para ele, vale ser ressaltado. Como vimos, em Vigotski (2010) o meio serve como fonte para o desenvolvimento e a constituição do sujeito e o influencia a depender da forma como vivencia as situações e, para compreendermos como isso se dá, é preciso compreender os motivos que se encontram na base da ação dos sujeitos. A nosso ver, é esse aspecto que Marcos revela em sua fala, atribuindo grande importância ao meio, onde buscaria forças e motivação para seu agir. O que se sobressai em seu autorretrato são as condições externas a ele, as condições materiais objetivas que se encontram em seu meio.

Marcos diz não saber definir o que há fora dele que o impulsiona a seguir em sua busca. Como apontamos, para nós esses são os motivos que se encontram na base de toda a conduta humana e que nem sempre são conhecidos pelo sujeito. Sabemos que para Vigotski (2000c), só é possível conhecermos o sujeito, seu modo de funcionar, seu pensamento, quando compreendermos os motivos que se encontram na base de suas ações. Ao realizar uma escolha, há motivos que concorrem na base do ato volitivo e que influenciam as ações desenvolvidas pelos sujeitos.

Quais seriam os motivos presentes nas ações de Marcos? De que maneira eles influenciam em sua constituição enquanto sujeito? De que modo esses movimentos interferem em sua constituição como gestor?

Pensamos que um caminho para a compreensão desses aspectos seja a compreensão das ações desempenhadas pelos sujeitos na busca pelo cumprimento de uma atividade; nesse caso, nas ações desempenhadas por Marcos na tentativa de realizar sua atividade enquanto gestor.

Corroboramos com Martins (2004), quando pontua que:

Assim sendo, a atividade sustenta-se por dados motivos e orienta-se teleologicamente, constituindo-se sob a forma de ações. As ações são componentes da atividade, são processos subordinados à representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e orientadas por seus fins específicos. ... Falamos, portanto, de ação quando o motivo que a subordina não está dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é parte integrante (p. 87).

Ao produzir seu autorretrato, Marcos busca, de alguma forma, compreender o que o constitui enquanto tal, e, a nosso ver, a chave está em suas ações, no objetivo final de sua atividade, no modo como ele se relaciona com o meio e com as possibilidades existentes nele para se constituir.

Estevão, por sua vez, aponta para um aspecto tão importante quanto o de Marcos, que é o movimento dialético; ao se descrever como uma moeda, em que duas partes coexistem, nos leva a pensar na constituição do sujeito, que ao ser reconhecido de uma maneira, esconde o lado que não é conhecido, o que é esconde o que não é. Esse aspecto se evidencia, também, quando ele reconhece as transformações que se deram em seu modo de se comportar.

Como vimos, a arte tem em si o potencial de permitir que o sujeito reconstrua alguns sentimentos para si. Tomando a base afetiva que toda conduta humana possui, podemos dizer que a reflexão iniciada pela poesia e depois pela produção do autorretrato possibilitou a Marcos e Estevão um movimento de voltar-se e pensar sobre si. A vivência estética provocada por essa materialidade pode ter permitido a desconstrução e a reconstrução do modo de se verem e essa vivência foi provocada não somente pela apreciação da poesia, mas também por terem de pensar sobre si para construir o autorretrato.

Duarte Jr. (1998), ao discutir a educação estética, diz que considera a educação, de modo geral, como um processo de constituição do ser humano, em que o homem passa a atribuir significados e sentidos às suas ações. Para ele, “é preciso que se verifique como a arte se constitui num elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança” (p. 16-17). Podemos dizer, então, que se educar é conhecer, a arte assume essa característica na medida em que permite ao homem conhecer o mundo e conhecer a si próprio a partir do outro e da reorganização de seus sentimentos. A ampliação da consciência torna-se possível, justamente, pelo processo de significação.

Essa afirmação pode ser relacionada com o que Vigotski (1926/2003) coloca, conforme apresentamos, sobre o cuidado necessário para não se tomar a arte como um meio para o ensino de algo; um dos grandes erros com relação à educação estética é dar a ela funções pedagógicas e de ampliação de conhecimento acerca de uma determinada época, de costumes, de pessoas, da história de algo. Apesar de retratar alguns desses aspectos, é preciso que consideremos as obras artísticas como uma representação da realidade, já que esta é inacessível em sua verdadeira forma. Para o autor, “na arte, a realidade está sempre tão transformada e modificada que não é possível fazer uma transferência direta do significado dos fenômenos da arte para os da vida” (Vigotski, 1926/2003, p. 228).

Dessa maneira, acreditamos que os gestores podem orientar suas ações em direção aos objetivos-fim de suas atividades, desenvolvendo a si próprios como gestores em um trabalho mais efetivo. Caminha-se para as potencialidades, as possibilidades de transformação. Essa foi a temática do encontro apresentado a seguir:

Documentário “Ilha das Flores”– (6º encontro – 24 de maio de 2010)

Sinopse:

Um ácido e divertido retrato da mecânica da sociedade de consumo. Acompanhando a trajetória de um simples tomate, desde a plantação até ser jogado fora, o curta escancara o processo de geração de riqueza e as desigualdades que surgem no meio do caminho. Disponível em:

http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores

Documentário, Experimental. De Jorge Furtado (1989)

Após a leitura da síntese assistimos ao documentário “Ilha das Flores” e pediu-se que o grupo voltasse o olhar para o que é essencial. Ao término da exibição, abriu-se a discussão. Ângelo diz que se sente incomodado com a situação, que é uma situação que o toca. Lançou vários questionamentos [...] dizendo que alguém tem que oferecer algo para essas pessoas se mobilizarem e sair dessa situação a que estão submetidas.

Estevão diz que é importante mudar, mas que essas pessoas muitas vezes têm que ser convencidas de que a mudança trará algo positivo; por terem uma visão imediatista, não conseguem, às vezes, entender que a melhora os beneficiará em longo prazo. Estevão diz ter passado por uma experiência assim, e que mesmo hoje, dez anos depois, existem pessoas que ainda resistem à ideia. Estevão diz ser essa a lógica do capitalismo. A pesquisadora pergunta, então, se somos preparados para trabalhar em grupo. Ângelo diz que não e Estevão concorda trazendo o exemplo da sala de aula, onde os alunos sentam uns atrás dos outros.

A pesquisadora diz que se lembra de uma fala de Marcos, de que na escola as pessoas falam como querem e o que querem e que acredita que esse movimento tenha de ser alterado, para que se crie um ambiente de trabalho mais agradável para todos. Marcos diz que percebe que na escola as pessoas sentem-se livres para dizer coisas da forma que não diriam em outros locais, sem se preocupar se isso vai ofender ou magoar o outro. Ângelo atribui esse comportamento ao funcionalismo público, às pessoas saberem que não vão ser demitidas, que isso não ocorre na empresa privada, que lá a pessoa pensa para falar por haver uma consequência.

A pesquisadora diz acreditar que a equipe gestora tem condições de alterar esse movimento, que entende que tenha que ser de uma maneira sutil e pontua que as mudanças são lentas. Ângelo diz que esse trabalho é realizado diariamente, mas que as pessoas levam as questões para o pessoal, não entendem como desenvolvimento profissional e acabam por acusar a gestão de autoritária.

Marcos diz que para mudar, as pessoas têm que em primeiro lugar fazer algo por si mesmas [...]. A pesquisadora diz que essa fala remete à ideia do mundo que eu produzo e sou produzido por ele. Ângelo diz que concorda com a ideia de ser bom para si mesmo, mas que não se pode excluir o outro. Estevão diz acreditar na mudança pessoal como forma de mudar o outro, que pode parecer uma pequena mudança, mas é dessa forma que acredita que as coisas possam ser mudadas.

Estevão menciona que, às vezes, quem está fora tem uma visão diferente. A pesquisadora diz que essa é a ferramenta da equipe gestora, enxergar o que já está naturalizado nos processos, nas relações e propor mudanças. Ângelo diz que tenta levar ferramentas para os professores, outras formas de lidar com os alunos, mas que eles não ouvem.

A pesquisadora coloca que a questão é o que toca os professores, que esse é o grande desafio. Diz que percebeu um movimento diferente na equipe de professoras quando a coordenadora [do grupo de pesquisa] levou as imagens para discussão [em um encontro realizado no ano anterior com as professoras do ciclo I e II]. Marcos diz que essa discussão não teria sentido na empresa privada. A pesquisadora diz que ela é necessária e que ficou pensando o quanto se abrir demais ou se fechar demais pode prejudicar o trabalho, que é preciso haver um equilíbrio.

O que mobiliza a mudança do sujeito? A quem caberia promovê-la? Como superar as ações e condutas que parecem ter se automatizado e se naturalizado na escola? Como pode o psicólogo atuar diante dessas demandas?

Estevão e Ângelo dizem que as mudanças são necessárias, mas que é difícil convencer os outros disso. Nossa experiência nessa escola nos colocou diversas vezes frente a essa situação, fossem com os professores ou com os próprios gestores. Por mais propostas que fizéssemos e diante do aparente avanço que alcançávamos, alguma coisa, que não sabíamos explicar, fazia com que não houvesse realmente a superação. Para nós, uma explicação para esse movimento da aparente não mudança pode ser o medo de lidar com situações desconhecidas, como já apontamos anteriormente.

Novamente nos deparamos com o movimento de *falar de*, mas não *falar com*, processo este que favorece a manutenção de representações que sustentam a naturalização de aspectos como: “não adianta falar”, “não adianta propor”, etc. Relembramos, junto com os gestores, da representação que se tem de a escola, em particular a pública, ser um espaço de liberdade irrestrita dos profissionais que nela atuam, o que não vale para os alunos ou pais. Essa é uma representação que parece ser reproduzida em todas as instâncias que compõem a escola e o sistema de ensino e pode ser considerada uma dimensão naturalizada.

Infelizmente, muitas vezes, a Psicologia acaba por contribuir com essa reprodução e naturalização das condutas e o modo de compreender as situações e sujeitos que compõem a escola, ao produzir avaliações que rotulam, ao contribuir para a medicalização

excessiva, ao contribuir para que representações negativas sobre os sujeitos sejam construídas e fortalecidas. Esquece-se de considerar o humano, o devir que precede seu desenvolvido, o investimento nas potencialidades.

Delari Jr. (2009), ao discutir o conceito de consciência em Vigotski, a coloca como conhecimento partilhado e pontua que o psicólogo pode contribuir para seu desenvolvimento ao empreender práticas que abarquem ações em que a linguagem partilhada entre as pessoas trate de situações relevantes, do ponto de vista vital para as pessoas envolvidas, descolando-se das formas mais automatizadas e imediatistas de entendimento e sentimento em relação à realidade, desarticulando-as e permitindo o surgimento de novas e mais potentes formações de sentido (p. 32).

Foi justamente esse processo que buscamos desenvolver nos encontros com os gestores. Voltando para o documentário e para as reflexões suscitadas por ele nos sujeitos, vemos que a partir de uma narrativa sobre uma situação que não se relaciona diretamente às práticas educativas, possibilitou-se que os gestores pensassem sobre situações que lhes são comuns no dia a dia, sobretudo mobilizados pelos conceitos de liberdade e mudança, centrais no documentário.

A escolha deste documentário tinha como objetivo aproximá-los da dimensão do humano, do modo capitalista de organização da sociedade, levá-los a refletir sobre condições que permeiam as relações sociais, ampliando, assim, seu universo para além dos muros escolares.

As reflexões dos gestores sobre a narrativa permitiu que provocássemos seu pensar sobre a potencialidade que há no trabalho em equipe, nas discussões conjuntas e procuramos reforçar a importância do papel deles enquanto gestores na promoção dessas mudanças e a pensar sobre esses aspectos e as influências desses sobre suas ações. Ao dizer que é difícil convencer as pessoas a mudar, eles também se colocam nessa posição,

voltam-se para si e se questionam como disponíveis ou não à mudança. A mudança não deveria ser somente do outro, mas deles também. Para se convencer alguém de que a mudança é necessária, o sujeito também precisa acreditar nela, o que já implica um nível de mudança.

O olhar de fora, citado por Estevão, também partia de nós. Conseguíamos visualizar alguns avanços, mesmo que pequenos, nas ações dos gestores. E essa observação foi afirmada por Beatriz em um encontro, ao relatar que alguns professores disseram que sentiam algumas mudanças nas condutas dos gestores na relação com eles, professores, em algumas situações. As mudanças precisam fazer sentido para o sujeito, é preciso significá-las para concebê-las como possíveis.

Como vimos, para Vigotski (1934/2001b), sem significado não há conscientização possível e sem a compreensão da vivência, unidade da consciência, não há como acessar e promover a sua ampliação. Sendo assim, seria necessário que os gestores significassem suas ações, ou seja, atribuíssem significados e sentidos que orientassem suas ações na escola, possibilitando, dessa forma, o estabelecimento de espaços coletivos, em que fosse possível partilhar os conhecimentos.

E a nossa consciência também se ampliava, pois éramos participantes nesses encontros. A cada semana, frente às reflexões realizadas, à cada materialidade utilizada e às demandas apresentadas, também configurávamos novos sentidos e significados para nossa atuação. Destacamos aqui a defesa de que o psicólogo escolar é um ator escolar, pois se encontra inserido nela. Seja como pesquisador ou como profissional da Psicologia, não há como nos mantermos neutros. Somos afetados ao mesmo tempo em que afetamos; as relações estabelecidas entre nós e os gestores, nos constituíam como psicólogas escolares.

Ou seja, buscamos realizar um movimento no qual fosse possível criar novos nexos entre as funções psicológicas superiores, evidenciando a ampliação da consciência de

todos, fossem dos gestores ou nossas. A potencialidade em partilhar, para nós, encontra-se justamente nesse processo, pois mobilizamos a percepção, a autorregulação, a memória, o pensamento, a fala de quase todos os sujeitos envolvidos. E a arte, como materialidade mediadora, desempenha papel fundamental:

O exame dos estudos anteriores nos mostrou que toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar *o verdadeiro efeito da obra de arte*, [grifo nosso] e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse ... (Vigotski, 1925/2001a, p. 269).

São essas contradições e a sua complexidade que, a nosso ver, a arte permite que sejam reveladas. Parece-nos que as materialidades colocavam os gestores em uma postura mais aberta, fosse para as reflexões ou para nosso trabalho, e, também, abria um caminho para a compreensão dos motivos e dos afetos que se encontram na base das ações desenvolvidas por eles. São esses elementos – afeto, volição, motivo – que precisam ser buscados e compreendidos, e se constituem, para nós, como fundamentos da psicologia escolar.

Reproduções de fotografias de Sebastião Salgado – (7º encontro – 31 de maio de 2010)



Escola para crianças do acampamento de Santa Clara (Salgado, 1997b)



“Paraguai – Escola rural na região de Pedro Juan Caballero” (Buarque & Salgado, 2009)



“Retrato de criança no assentamento de Barra do Onça” (Salgado, 1997a)

A pesquisadora mostrou as fotos [uma por vez], pedindo que os gestores olhassem e pensassem nos sentimentos, nos significados, no que elas suscitavam. Estevão e Ângelo disseram que as fotos faziam pesar no que era necessário para ensinar: vontade. Para eles, chamou a atenção o movimento dos alunos, a postura que revelava a atenção despendida ao trabalho que vinha sendo realizado. Fizeram relação com a conduta dos professores que dizem não terem materiais, recursos suficientes para trabalharem; não que isso não seja necessário, mas não é desculpa para não se implicarem. Ressaltaram a importância de desenvolver as maneiras diferentes de trabalhar, ir além da cópia. Ângelo e Estevão deram o exemplo do uso do laboratório de ciências e dos jogos que há na escola e os professores não usam. Não há compreensão de como se dá o processo de aprendizagem, que não é algo linear.

[...] Ele [Marcos] gostou muito da foto da escola indígena; segundo ele foi a que mais o tocou, era a mais artística, disse até que gostaria de ter uma filha como as meninas da foto.

Ângelo citou o fato de a Educação ser, muitas vezes, o único caminho que se apresenta como possível para mudanças. Ele contou de um projeto que desenvolveu, em 2005, com alunos da antiga 8ª série em que foram utilizadas fotos do Sebastião Salgado e pinturas de Portinari, fazendo paralelo com o que os alunos vivenciavam.

Estevão lembrou-se da expressão “De pé no chão também se aprende”.

Quando questionados se as imagens representavam a escola e qual, Marcos disse que representavam a escola da vida. Disse também que as fotos dos sem-terra eram somente um exercício de olhar que, naquele momento, não havia trazido nada de novo.

Para Estevão representou uma escola possível, da realização do que foi possível, e o valor que se dá à escola. Ângelo concordou e disse que a escola é para todo mundo.

Marcos disse que pode haver algo escondido por trás da possibilidade que a escola oferece, e Estevão disse que, mesmo assim, ela se apresenta como um caminho para a transformação.

Ângelo acredita que o professor perdeu a ideia de sua função quando entrou em contato com a diversidade.

A pesquisadora reforçou como outras formas de acessar os sujeitos são importantes para provocar reflexões, as várias formas de olhar e a necessidade de praticar esse movimento para conhecer.

Manguel afirma que “Todo retrato é, em certo sentido, um autorretrato que reflete o espectador. Como ‘o olho não se contenta em ver’, atribuímos a um retrato as nossas percepções e a nossa experiência. Na alquimia do ato criativo, todo retrato é um espelho”.
(2001/2012, p.177)

Qual a escola que queremos? Qual a escola que temos? Como desenvolver um trabalho efetivo com as condições materiais que temos? De que modo as condições

materiais, os recursos pedagógicos interferem na aprendizagem? O que é preciso, essencial para ensinar? Essas são questões que derivam das reflexões produzidas pelos gestores no movimento de olhar as fotos, em que realidades distantes das suas refletem a realidade que vivem e começam a questioná-la. É neste sentido que a arte quebra representações, desconstrói perspectivas e pontos de vista, amplia a consciência. Parece-nos que as imagens proporcionaram a eles pensar sobre uma escola possível, diferente da que organizam e dirigem, em que o ensino e a aprendizagem se efetivem.

A discussão sobre a qualidade do ensino e das condições materiais em que as escolas e o processo de ensino-aprendizagem vêm sendo construídos é assunto recorrente em diversos meios de comunicação, sejam eles acadêmicos ou não. Tomemos a colocação de Ângelo, ao final do trecho apresentado, como ponto de partida: a de que o professor se perdeu diante da diversidade. A nosso ver, seja da diversidade dos alunos, seja da diversidade de funções atribuídas, pensamos que não foi somente o professor que se perdeu, mas a escola como um todo.

Não restam dúvidas de que a função primordial da escola é transmitir os conhecimentos socialmente produzidos. Contudo, alguns cuidados precisam ser tomados. Quando citamos os conhecimentos socialmente produzidos, não estamos defendendo um ensino conteudista por excelência, mas que se viabilize o acesso dos alunos àquilo que foi e vem sendo produzido pela espécie humana ao longo de seu desenvolvimento e que o auxilie a se orientar no meio em que se insere. Estamos falando de possibilitar o acesso à cultura.

Nesse sentido, nos alinhamos ao que propõe Tonet (2005):

podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao

longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (pp. 477-478).

Esse é um processo que se dá no e pelo coletivo. Os resultados alcançados nas avaliações não devem ser atribuídos somente aos professores ou aos alunos, mas eles representam o resultado alcançado pela escola como espaço coletivo, como resultado do trabalho desenvolvido por todos os seus atores. Incluimos, aqui, o psicólogo escolar que, quando consegue espaço para realizar uma intervenção, acaba por contribuir para o não avanço de trabalhos efetivos e do desenvolvimento dos sujeitos.

Ocorre que, muitas vezes, as condições materiais, em um processo dialético, acabam sendo vivenciadas e experienciadas como empecilhos para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem, em que os aspectos positivos são subjugados pelos negativos. É a falta que se sobressai novamente. Estevão e Ângelo, diante das imagens, realizam um movimento de aproximação e de afastamento da realidade em que estão inseridos, na relação com o que veem nas imagens, ao pontuarem as diferenças existentes para a realização do ensino.

A fotografia parece aproximar os sujeitos da realidade, ao mesmo tempo em que os afasta por tratar-se de sua reprodução, permitindo um olhar diferenciado do sujeito ao ser tocado por ela, que, a nosso ver, pode ser interpretado como a tomada de consciência, pois exige que o sujeito volte-se para si e para o outro, a um só tempo.

Diante de uma reprodução da realidade, de um signo, como pode ser entendida a obra de arte e, nesse caso mais específico, a fotografia, abre-se uma possibilidade para a imaginação, para a criação que, acompanhada da reflexão, contribuem para a ampliação da consciência. Podemos introduzir mais um conceito de Vigotski (2009), o signo emocional

comum, que consiste na aproximação que é feita de imagens, que podem não ter relação alguma aparentemente, mas se unem por meio do sentimento que despertam seus elementos. Essa é a justificativa que encontramos para explicar o porquê dessas fotografias tocarem tanto os sujeitos que se relacionaram com elas: parece que as imagens apreendidas pela câmera do fotógrafo têm em comum a possibilidade de aprendizagem, retratada pelas expressões das crianças, sobretudo seus olhares. E é esse signo emocional comum – crianças aprendendo mesmo na adversidade ou condições precárias – que afeta os gestores e, ao se unirem a aspectos de suas experiências, os conduzem a pensar sobre a possibilidade de transformação da educação que ajudam a promover.

Dessa forma, uma obra de arte apreciada por um sujeito pode tocá-lo no âmbito do sensível que, por meio dos elementos que a compõe, se unem aos elementos de suas experiências, promovendo vivências estéticas que influenciam em suas ações futuras, constroem e reconstróem possibilidades de ações.

Isso porque, ao exigir que o sujeito imagine e crie formas de interpretar os conteúdos abordados, a arte permite que ele se desenvolva, que se utilize das ferramentas disponíveis para ampliar seu campo de atuação frente àquela situação pela apropriação dos sentidos nela expressos, os quais, para Vigotski (1926/2003), são sínteses de sentimentos e produções sociais. Segundo o autor:

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (p. 234).

O que nos chama atenção nesse trecho é a menção que o autor faz às marcas que uma vivência deixa em nós. Não só frente a uma obra de arte, mas em toda nossa vida, a

vivência cria lastro para nossas ações. A nosso ver, estávamos construindo junto com os gestores, por meio das materialidades, narrativas da realidade na qual se inserem, abrindo um caminho de acesso aos sentidos e significados, que, nesse movimento, se reconfiguram.

Ao apresentarmos aos gestores as fotografias de Sebastião Salgado, eles são colocados frente a uma realidade diversa da deles, mas que, ao provocar uma vivência estética, os põe a pensar sobre si, sobre os outros e sobre o meio; pensamentos esses que promovem a ampliação da consciência e podem resultar em ações efetivas de transformação.

De acordo com Manguel (2001/2011):

Quando lemos imagens, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa, *ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias, conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.* [grifo nosso] (p. 27).

Essa afirmação corrobora com o pressuposto de Vigotski (1925/2001a) de que uma obra de arte não está acabada. Ao pedirmos que gestores falem sobre as imagens, os pomos a narrar. Como só veem o que está relacionado a sua experiência (Manguel, 2001/2011), põe os elementos que veem, que na verdade são seus, no tempo, com antes e depois, durante. Amplia-se, assim, o que se apresenta limitado por uma moldura, ou filme, ou desenho, para possibilidades infinitas de significação, ou seja, o estabelecimento de novos nexos e, de modo análogo, ampliam sua consciência sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, além de se apropriar de novos conhecimentos e de novas maneiras de conhecer.

E sobre essas ações futuras, não poderíamos deixar de discutir a questão da vontade, citada por Ângelo e Estevão. Para eles, as fotografias remetem a esse aspecto

necessário para o desenvolvimento de ações que constituem a atividade dos professores, e nós acrescentaríamos, a de todos os atores escolares. Vontade que, junto com o afetivo, constitui os motivos, força motriz da ação humana, como já mencionado. Podemos afirmar que é essa vontade que falta para a realização de uma educação que seja satisfatória, que realmente promova o desenvolvimento de todos, alunos, professores, orientadores e equipe gestora.

Mas como poderíamos compreender a vontade? Para Leontiev (1993/2005), a vontade, ou o ato volitivo, possui em si algumas dimensões que o caracterizam como tal. A primeira delas é que é necessário haver um objetivo, entendido como resultado consciente, ao qual a ação deve voltar-se. A segunda característica se refere à escolha, isto é, um ato volitivo pressupõe que o sujeito realize uma escolha, à qual seu objetivo se dirige. E, por fim, é necessário que haja obstáculos, não somente externos, mas internos também – relacionamos esse último ponto com a superação.

Uma consideração importante feita pelo autor é a de que, na base do ato volitivo, encontram-se os motivos, o que reafirma a discussão feita por nós anteriormente. Esses motivos podem ser positivos ou negativos e, assim como Vigotski, Leontiev pontua que só conseguiremos compreender o sujeito, se compreendermos seus motivos. De acordo com o autor, “um ato volitivo é um ato realizado sob condições de polimotivação, quando motivos diferentes têm diferentes sinais afetivos, ou seja, alguns são positivos e outros são negativos”⁴⁷ [tradução nossa] (Leontiev, 1978/2005, p. 82).

Sejam positivos ou negativos, os motivos estão sempre empreendendo sua força na ação humana e esta, por sua vez, não se desenvolve a partir de um único motivo, mas tem em sua base uma variedade deles, o que implica afirmar que toda ação ou pensamento tem em sua base motivos múltiplos. Apreendemos dessa leitura que, quando falamos de um ato

⁴⁷ “a volitional act is an act carried out under conditions of polymotivation, when different motives have different affective signs, that is, some are positive and others are negative.” (Leontiev, 1978/2005, p. 82).

volitivo, há sempre que se levar em consideração o polo do sujeito e o polo do meio, como requer nossa perspectiva teórica. O ato volitivo só se concretiza no movimento dialético, em que a contradição se apresenta como equilíbrio para a realização da ação.

Voltando às reflexões de Marcos, Estevão e Ângelo, poderíamos derivar dois questionamentos com relação à discussão sobre a vontade: teriam os atores escolares falta de vontade para desempenhar seu trabalho? Como poderíamos compreender a não ação desses sujeitos frente a determinadas situações? Quais os motivos que estariam na base dessas ações e não ações?

Leontiev (1993/2005) nos ajuda na compreensão de que uma não ação também é uma ação, e que pode ter, sim, um ato volitivo, na medida em que o sujeito escolhe não agir. Sua não ação pode estar voltada a cumprir um objetivo e a superar um obstáculo que se impõe diante dele.

Poderíamos pensar que um dos motivos que se encontram na base da não ação dos atores escolares seja o receio de enfrentar conflitos, de lidar com o desconhecido, de fracassar, como já pontuamos, além da dificuldade em lidar com a representação de falta de qualidade da escola que vem sendo produzida. Seu ato volitivo pode ter como objetivo não lidar com esses empecilhos.

Entendemos que essa não ação pode ser a explicação para a aparente não mudança que nos deparamos nessa escola. Sempre quando nossas intervenções se encaminhavam ao enfrentamento, à necessidade de reflexão sobre a mudança, o que prevalecia era a descrença na potencialidade de si e do outro. Essas afirmações deixam claro que os motivos são produzidos socialmente, pelo contexto em que o sujeito atua, neste caso, pelas condições materiais que caracterizam o trabalho do educador, seja ele professor ou gestor.

Discutir a dimensão que a vontade tem na ação humana, nos remete à discussão que realizamos, no início desta análise, acerca da importância dos afetos para a

compreensão do homem, de suas ações e de sua constituição. Por isso, pensamos que a arte possa representar um caminho para a constituição do sujeito, justamente por permitir que as emoções sejam expressas, reelaboradas. É na catarse, como vimos, que fica evidente a influência da afetividade.

Vimos, também, que as funções psicológicas se imbricam, uma depende da outra e têm, como central, o pensamento. Acreditamos poder dizer que a afetividade, junto com a volição, é a base de todo esse processo dinâmico, que se encontra em movimento permanente, e constitui o sistema psicológico. A unidade afetivo-volitiva é constituinte do sujeito como ser humano, é constituinte de seu desenvolvimento cultural. Se a mediação é o elo epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural, o afetivo-volitivo é o elo da mediação, na medida em que permite compreendermos de que maneira se dá esse processo, em que concorrem os afetos e a volição dos sujeitos em sua relação com o meio e com os outros.

As materialidades se apresentaram como uma ferramenta efetiva nesse processo, visto que conseguiam mobilizar os sujeitos. Porém, um aspecto precisa ser levado em consideração em nossa intervenção: a disponibilidade do outro para participar do que estava sendo proposto, de se envolver com as materialidades. Da mesma forma que as fotografias de Sebastião Salgado levaram os gestores a refletirem sobre as possibilidades oferecidas na e pela escola, sobre o quanto os atores se implicam com o contexto e com o cumprimento do objetivo de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, nos aproximaram de reflexões sobre o nosso papel na escola, sobre a maneira como temos levado em consideração a dimensão humana desses sujeitos, que ora se empreendiam na atividade que propúnhamos, ora se recusavam a fazê-lo, buscando racionalizar o processo, conforme afirma, inicialmente, Marcos: *“Disse também que as fotos dos sem-terra era somente um exercício de olhar que, naquele momento, não havia trazido nada de novo”*.

É por esta razão que defendemos a ação do psicólogo voltada ao coletivo na escola, pois foi ao participar da leitura feita por Ângelo e Estevão que Marcos pôde ir se implicando com a atividade, passando a olhar de novo e ver o novo, que em um primeiro momento se recusou a ver. É neste processo que a consciência pode se ampliar. É essa compreensão de processo que precisamos ter, como psicólogos que têm como foco de ação o outro em suas relações. Processo a que também estamos sujeitos.

Música “Código de Acesso” – (8º encontro – 07 de junho de 2010)

Eu não tenho preço
 Bem mal te conheço
 não estou à venda, menina
 Não quero seu cash, ticket, endereço
 poupe sua renda e propina
 O seu remelexo, seu corpo, seu berço
 A sua mansão com piscina
 Dispensando o almoço, o incenso, o pescoço
 Carrões, porcelana da China
 O meu código de acesso é imenso
 É nexa, é dor, é flor
 É côncavo, é complexo
 É denso, é afago, é amplexo
 É o ninho do verso de amor
 Não suba que eu desço
 Nem reze esse terço
 melhor ver se eu tô lá na esquina
 Não click esse flash,
 recolha seu lenço
 Abaixar sua adrenalina
 Não quero começo,
 seu cheque agradeço
 Seu avião com tudo em cima
 Seu flat, seu beijo,
 tesão do seu desejo,
 Seu pé de laranja lima
 É meu código de acesso, é intenso
 reflexo é som é cor
 É múltiplo, é convexo,
 é manso é sutil,
 sonho é sexo
 É uma linda canção de amor

Itamar Assumpção

A pesquisadora explica que levaram a música pensando em perguntar quais são os códigos de acesso na escola. Ela diz que muitas coisas que se fala têm que ser ouvidas por serem demasiado importantes, e que, às vezes, essas coisas não são ouvidas por estarmos tentando falar da maneira errada.

Ângelo reflete perguntando se, quando você tem uma relação franca e transparente com o outro, se isso já não é uma forma de acessar o outro. Continua com sua reflexão perguntando se essa não é uma forma de se permitir ser acessado. Se quando você trata bem as pessoas, se você não abre também as portas para que os outros te tratem bem, se isso não é uma forma de acesso.

Marcos diz que acha que não. Ângelo continua: se quando você tem uma fala clara, se quando você fala claramente com o professor, se você já não está deixando claro qual o acesso, qual o caminho que ele deve fazer. A pesquisadora diz que nem sempre o óbvio para si é óbvio para o outro, e que, às vezes, o que está muito claro para mim pode não estar claro para o outro.

Ângelo pergunta, então, o que é ser mais claro do que quando você abre o jogo, expõe as regras, possibilita uma discussão, se permite ouvir? Você também está sendo acessível. Que o autoritário é a fala dele, a ponderação da palavra dele e só. Relaciona com a escola dizendo que a equipe é acessível e clara nas falas e que acha que, mais do que permitir livre acesso, é o outro que precisa se tornar acessível.

A pesquisadora diz que acha que concorda com Ângelo, que acha que a equipe gestora é muito acessível, mas que existem códigos para acessar, que não acha que a equipe gestora não acesse as professoras; que acessam, mas que talvez deveriam utilizar outros recursos, que consigam tocá-las, quebrando resistências.

Ângelo diz que a equipe gestora já mostrou quais as formas de acessar, mas que o outro se fecha e não permite ser acessado. Ângelo continua: como faz? Diz que quando se é acessível, se mostrando uma pessoa aberta para ouvir, se disponibiliza à crítica; do que o outro tem tanto medo? Ele se fecha de modo que nada consegue acessá-lo. Por que ter esse tipo de resistência? Por que ser tão resistente se existe essa flexibilidade do outro no trato?

Ângelo diz que a equipe tenta de várias formas, pelas mais legais, pelas mais claras. Diz que pode ser que a equipe não esteja sendo óbvia, não no se fazer entender, mas talvez as professoras não estejam sendo claras e óbvias para que possam acessá-las. Ângelo diz que quando se tem uma equipe gestora que é autoritária não tem discussão, mas que quando se tem uma equipe que se flexibiliza, não precisa se resguardar tanto. Pergunta o que há de tão vulnerável que não possa ser acessado.

A pesquisadora devolve a pergunta. Ele responde que não sabe [...].

A pesquisadora diz que acha que as professoras não têm a noção de serem inacessíveis. Estevão diz que a chave de acesso é guardada a sete chaves, que precisa de uma senha. Ângelo diz que fica infinitamente tentando achar onde está o começo. Que a equipe não chega no outro com a defensiva; e que a impressão que se tem é que as professoras estão sempre na defensiva, como se elas tivessem esperando sempre uma porrada. Quando elas sabem que não é feitiço da equipe a porrada. Diz que é difícil.

[...]

Ângelo diz que as formas de ser claro e objetivo da equipe não estão acessando as professoras, logo elas terão que repensar o que é que elas têm como escudo para poder se livrar. Que não se pode ficar armado as cinco horas que se está dentro da escola, que as armas aparecem no momento em que sou agredido e que eu vou

tentar me defender. Ângelo diz que não sabe, que está há seis anos tentando; que é muito incompetente e muito burro, pois não consegue descobrir como se acessa o outro.

Ângelo pergunta o que é que faz que seja tão inatingível tão inacessível, que elas estão em um grupo e que não podem ficar só se resguardando, sem se mostrarem, que esses são os riscos das relações humanas, se mostrarem. Que se leva uma porrada você reage, se reorganiza, argumenta, contra argumenta. [...]

Ele diz que tem formas de chegar às pessoas. Que ele também fica pensando em qual seria o outro caminho.

A pesquisadora diz que gostaria de ouvir Estevão. Ele diz que não tem uma resposta, que vê essa dificuldade também, que cada pessoa tem um código de acesso; que você consegue acessar um e outro não, que tem essa influência e que você não consegue avançar. Cada um tem uma forma de acesso, que não tem fórmula; que muitas vezes você consegue acessar uma pessoa e não consegue o outro e que muitas vezes o outro consegue reverter o acesso que a equipe tinha conseguido. [...]

Marcos diz que estava pensando... Que não estava pensando em grupo, mas em si mesmo, no seu trabalho, e em sua relação. [...] Diz que ficou pensando no acesso que é negado; que acha que nunca foi de se magoar com quem entra em sua sala ou o barra no corredor. Mas que acha que o professor não te dá acesso, que os professores de lá não dão acesso [...] Acha que os professores não dão acesso porque se começarem a dar acesso eles vão perder o direito de fazer dentro da escola o que não conseguem fazer em lugar nenhum. [...]

Ângelo diz que percebe que é na relação e que entende que as relações humanas são um jogo [...]

Ângelo diz que fica pensando se a equipe possibilita esse acesso, mais do que a questão hierárquica, se possibilita a relação mais próxima; as pessoas deveriam entender esse código para também ser uma pessoa mais acessível. Marcos diz que eles entendem, só não podem abrir mão do que é; que muitas pessoas quando encontra na rua percebe na suavidade do falar, do semblante que é completamente diferente. E que esse é o problema, ele [Marcos], não consegue ser duas coisas. [...] Por isso que tem a certeza que o mundo da escola é importantíssimo para as pessoas que trabalham lá, porque elas conseguem ser lá o que não conseguem ser fora, mas ele não pode compactuar com isso. Que para ele é difícil. [...]

Marcos diz que fica batendo na mesma tecla, que se pergunta onde é que está falhando. Mesmo achando que pode estar errado continua com essa visão. [...]

Marcos diz que Estevão não quer dar acesso para essa parte dele, que ele é muito fechado. Estevão diz rindo que não descobriu a senha ainda. Diz que se considera uma pessoa um pouco fechada, mas, por um outro lado, as pessoas o acham acessível. Que acha mais fácil descobrir o que lhe fecha, que uma postura de inflexibilidade das pessoas o fecha, que quando a pessoa não admite rever, que isso lhe fecha.

A pesquisadora pergunta o que o fez mudar do Estevão que ele era para o Estevão que ele é. Ele diz que acha que o amadurecimento; que percebe que os discursos não têm grande diferença, que a atitude sim, que uma pequena atitude pode mudar algo. Diz que não foi um momento específico, mas que foi um processo, que várias coisas na vida o levaram a isso. Ângelo diz que quando você percebe já houve a mudança. [...] E acha que vai mudar muito, até o fim da vida. [...]

Trazer todo esse trecho da síntese tem um propósito: esse encontro foi um dos mais marcantes ao longo do ano e, a nosso ver, representa uma síntese das discussões que vínhamos realizando com os gestores. A expressão “código de acesso” tornou-se recorrente nas falas, nossas e dos gestores, quando queríamos nos referir à dificuldade que há nas relações, em lidar com a diversidade dos sujeitos, em nos fazer entender. Acima, podemos ver que, para os gestores, em especial para Marcos, acessar os professores é tarefa difícil.

O que mais chama a atenção nesse trecho é a impossibilidade que parece existir na escola do exercício da coletividade, reforçada pela representação de que a escola, por ser um espaço público, não é de ninguém e da falsa liberdade de se fazer e dizer o que quer, sem levar o outro em consideração. Na fala de Marcos sobressai o escudo que os sujeitos colocam entre si, o que pode indicar o receio de se expor, de colocar em evidência os pontos fracos, de ser questionado sobre suas ações.

De modo geral, a música pareceu tocar a todos, e de continuar a existir como uma possibilidade de retorno, de reconstrução para as ações dos gestores em relação aos professores, de reconfiguração de novos sentidos. Reconhecer que há barreiras a serem quebradas e que isso não é tarefa fácil, como afirmado por Marcos, pode ser apresentado como primeiro passo para a tentativa de estabelecer a coletividade. Parece ter havido uma vivência estética frente a esta materialidade, e acreditamos que isso tenha sido possível pelos gestores terem tido uma postura de permitirem ser acessados.

O que se evidencia nas reflexões dos gestores é a problemática das relações. Talvez, por isso, esse tenha sido um encontro marcante, pois as relações despontam como objeto da atuação do psicólogo escolar. Delari Jr. (2009), diz que:

Se todo o ser humano é um constante *tornar-se* [grifo do autor], aquilo em que nos tornamos demanda situações reais para a realização do nosso devir. Se todo o ser

humano é um *animal social* [grifo do autor], o nosso modo de sermos sociais implica relações com outras pessoas que não nos estão pré-determinadas e só acontecem no próprio ato, por vezes tenso, de se estabelecerem e de se refazerem. Se todo o ser humano é um *ser simbólico* [grifo do autor], o nosso próprio modo de simbolizar as coisas, os outros e a nós mesmos está relacionado à linguagem que nossa sociedade e nossos grupos sociais criam e recriam para codificar sua experiência histórica e dar-lhe/impedir-lhe acesso às novas gerações (p. 2).

A afirmação evidencia a dimensão humana do sujeito e o coloca como participante ativo na construção da sua história, do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se constitui por meio das condições materiais presentes no próprio sujeito. Como vimos em Vigotski (2010), é por meio da relação entre o sujeito – sua personalidade – e o meio, que tem na vivência sua unidade, que conseguimos compreender, ou melhor, nos aproximar da compreensão de seu modo de funcionar.

Entendemos que o contato com a música apresentada acima tenha propiciado um movimento de ampliação da consciência dos gestores, na medida em que promoveram uma reflexão sobre como as relações se dão na escola e as posturas que eles têm adotado frente aos outros sujeitos. Mesmo Ângelo dizendo que a equipe se abre aos professores e tem uma fala clara, Marcos se questiona sobre onde estaria o erro, já que os professores não permitem essa aproximação dos gestores.

A música se apresenta, também, como uma linguagem, como um signo, e realiza a mediação, ao acessar os gestores pelo afeto, colocando-os em contato com um modo diferenciado de conhecer, de se aproximar, e de refletir sobre sua realidade; aproxima-o de sua dimensão de homem simbólico.

Autores que estudam a arte (Bronowski, 1983; Pedrosa, 1996; Moreira, 1991; Duarte Jr., 1998; Martins, Picosque e Guerra, 1998; Read, 1931/19--; Read, 2001)

apontam para o sentimento, para o sensível, para o afeto que se encontra na base das obras de arte, ou melhor, em como ela é uma via para se tocar o sujeito.

A nosso ver, acessar os indicadores de sentidos configurados pelos sujeitos, suas vivências, se dá por duas vias: uma pelo afeto, no sentido vigotskiano; e a outra, também condição para se afetar o outro, pela disponibilidade, a abertura que o outro oferece, ou seja, pelo acesso que ele permite. Se na base da ação humana está o afetivo e o volitivo e a arte é expressão do afeto, ela apresenta-se como uma possibilidade de ação ao psicólogo escolar.

Isso porque a arte carrega em si a possibilidade de o sujeito exercer a representação, função psicológica característica do humano, ampliando sua consciência. Um exemplo que podemos dar é o famoso quadro de Magritte, “Ceci n’est pas une pipe” de 1929.



O que está no quadro não é um cachimbo, mas a sua representação. Ao olharmos para essa pintura, o que vemos é a imagem de um cachimbo, sua forma, mas não o objeto

em si. Esse é o trunfo da arte: permitir que a imaginação de seu criador ou a de seu apreciador seja exercida.

Parece-nos ser possível dizer, diante das discussões realizadas até aqui, que não faltam elementos para pensarmos na transformação e superação da atuação do psicólogo na escola. Do mesmo modo como buscamos as materialidades mediadoras para acessar os sujeitos da pesquisa, também éramos acessadas, como já dissemos, e também sofríamos avanços e retrocessos em nossas ações e pensamentos, ampliando nossa consciência sobre nosso papel e nosso trabalho na escola. O modo como os gestores se relacionavam com essa diversidade de linguagem e suas reflexões afetava diretamente nossa intervenção e servia de base ao replanejamento de nossas ações.

Se as materialidades eram estranhas aos gestores, para nós também o eram e, como pontua Delari Jr. (2011), “ao se aproximar de mediações culturais tradicionalmente apartadas da linguagem ‘científica’, um psicólogo pode aguçar o olhar para sua própria condição e tarefa social e, quiçá, rumar para refazê-la e potencializá-la...” (p. 183). Às vezes ficamos presos a modelos, discussões, normas e teorias produzidas pela ciência, e esquecemos de recorrer à literatura, música, pinturas, fotografias, expressões genuínas do humano, que nos oferecem elementos para pensarmos em nossas atuações e promover o pensar do outro – sobre si e sobre os outros de suas relações. Outro que também pode ser entendido como suas atividades.

Também precisamos identificar nossas potências, superar os obstáculos internos e externos, talvez relacionados às representações de nossa profissão, encontrar nossos códigos de acessos, quebrar nossos escudos. As contradições não deixarão de existir, mas um máximo possível de equilíbrio torna-se necessário e, para Vigotski (1925/2001a), a arte se constitui como um modo de atingir esse equilíbrio do nosso modo de funcionar.

Outra ação que promovemos na intervenção foi envolver os gestores em uma produção, investimento na criação de diferentes modos de se expressarem.

Utilização de biscoit e músicas de Vivaldi – (17º encontro – 27 de setembro de 2010)



Produção de Marcos



Produção de Estevão



Produção de Beatriz

Levamos biscoit, pincéis e tintas e, ao som de Vivaldi, pedimos que trabalhassem com o material de modo a confeccionar algo que expressasse como se sentiam naquele momento. Poderiam conversar de outras coisas, mas não sobre o que estavam fazendo. O encontro transcorreu de forma bastante agradável. Ao final todos deveriam falar da obra do colega, dizendo o que ela representava e, por fim, o autor deveria falar sobre sua produção. Começamos pela obra do Marcos. Estevão começa dizendo que é um chapéu. Ângelo concorda. A pesquisadora pergunta ao que o chapéu remete. Ângelo diz que dá a sensação de proteção. Estevão diz que por outro lado tem uma fitinha que lembra alegria. Beatriz diz não ter ideia sobre o que significa a produção de Marcos. Marcos diz que é só um chapéu para cobrir as suas ideias, pois acha que elas não estão prontas para esse mundo. Que, às vezes, ao se deparar com certas atitudes, pensa que são imbecilidades, mas pensa que as pessoas não são obrigadas a saber o que se passa em sua cabeça. Marcos diz que o chapéu deixa todas as ideias cobertas, que é para isso que ele serve. A pesquisadora pergunta por que deixar as ideias cobertas, pensando na questão do afeto. Marcos diz que existe muito mais afeto embaixo do chapéu e que nem sempre se pode olhar no olho e falar as suas ideias; ou por não ter coragem, ou por não ser conveniente, por não querer, por ter medo da volta. Mas isso não significa que não tenha ideias, nem que seja um ser misterioso. Diz ter ideias que não se coloca em julgamento para ninguém.

Seguimos para Estevão. Ângelo diz que são galhos, ramos, são as ramificações com os galhos apontando. Pode sinalizar, pode ser um indicador de direções. Se for pela cor pode ter um sentido não só de ser fiel à árvore, o verde apontando para cima é uma esperança, uma perspectiva de tempos melhores. Beatriz diz não saber por que a árvore. Marcos diz que é a família de Estevão, que ele gosta dela. Estevão diz que de um mesmo tronco, se tem muitas variantes, que se tem família, trabalho, sonhos, projetos. Parecem coisas diferentes, mas nascem do mesmo tronco. Então, hoje, ele se sente um pouco dividido. O que é mais importante, o que não é. Há determinados momentos em que algo é menor. Em questão da cor, o verde é o que dá colorido a sua vida, quando você vê cada uma dessas coisas acontecendo isoladamente.

Seguimos para Beatriz. Estevão diz parecer uma bruxinha. Todos concordam. Marcos diz que é o símbolo dos Ararats, que é uma ordem que cuida da família. Ressalta a semelhança. Estevão diz que é uma bruxinha boa. Ângelo diz que não é uma bruxinha do mal. Beatriz diz que não é tão ruim assim. Ângelo diz que tem uma formiguinha ao lado. Beatriz diz que ela está sem perna. Marcos pergunta por que sem perna. Beatriz diz que é porque não conseguiu fazer, não porque não tem. Ângelo diz que é uma coisa boa de transformação. Estevão concorda. Marcos diz que acha que Beatriz está sentindo saudades de ser criança. Estevão fala da varinha, que remete à transformação. Marcos diz que cada um faz o que sente e o outro nunca consegue descobrir. Estevão diz que viu na linha de ter a expectativa de mudar. Beatriz diz que pensou nisso com relação aos outros e principalmente a si mesma. Que ela terá que mudar para trabalhar com esse grupo [de professores]. Que ou eles entendem que ela não é o Ângelo, ou ela terá que ficar igual a ele. Ângelo diz não achar legal. Beatriz diz que eles esperam uma postura que o Ângelo tinha. Ângelo diz que o grupo ficou muito tempo só com ele. Que se por um lado é bom pelo vínculo que se estabelece, por outro é ruim pelo mesmo vínculo. Que a equipe já sabe até onde pode ir. Talvez eles achassem a Beatriz tão condescendente quanto ele. Contemporizar demais, esse talvez seja um defeito dele. Em alguns momentos ele acha que tem que ser incisivo como a Beatriz, tem

que ser bem objetivo. E, em muitas vezes, ele não é. Antes, ele dividia com o vice e com o diretor. Agora ele tem um [O.P.] para dividir. Ele acha que Beatriz vem com uma postura diferente e acha que isso é bem legal. Eles têm muitas coisas que concordam, outras discordam, mas acha isso positivo. Talvez, quando ele começou, ele não tenha tido a coragem que ela tem.

Fomos para o Ângelo. Todos concordam que é um vaso. Estevão diz que dá margem a várias interpretações. O vaso é aquele que acolhe. Estevão diz que é interessante o vaso, pois o vaso sozinho não significa nada e, quando se colocam as flores, ninguém observa o vaso. Marcos diz que pode se colocar várias coisas no vaso. Ângelo diz que o vaso sozinho não tem sentido, com flor ninguém observa ou serve para por contas. Beatriz concorda com Estevão, que é o que segura, o que guarda algo. Marcos concorda. Ângelo diz que os colegas pontuaram muito bem, tem a questão do receptivo, mas tem a questão da renovação, que as pessoas sempre querem que as coisas se renovem. É a renovação do que está acontecendo, mas das coisas que vão aparecer. A flor é renovação, é a expectativa da coisa nova, da coisa que está acontecendo.

Quais as formas possíveis de o sujeito se expressar? O que as produções artísticas nos comunicam? O que as produções dos gestores nos comunicaram? Ao disponibilizarmos esses materiais, não queríamos produzir obras de arte, como já explicitamos, mas queríamos proporcionar um modo diferente dos gestores olharem para si, se expressarem; diferente do que parece ser comum, como a expressão verbal, e diferente das materialidades que vínhamos trabalhando até então.

Foi muito interessante ver o modo como eles se relacionaram com o biscuit: poderíamos dizer que em um primeiro momento, o movimento deles se caracterizou pela reflexão voltada para si, pois precisavam entrar em contato com seu sentimento, com seus pensamentos; posteriormente, passaram pelo movimento da criação, da (re) construção de seus afetos, da implicação para o cumprimento do objetivo de se expressar; por fim, o momento da comunicação, do diálogo, de ouvir e falar sobre a produção. E essa última proposta – falar sobre a obra do outro antes dele se expressar sobre ela – visa a oportunizar que eles falem sobre o outro por intermédio de sua produção. Esse exercício é fundamental para a construção de um grupo.

As explicações dos gestores acerca de suas produções trazem elementos importantes para a compreensão da constituição do sujeito. Marcos pontua a importância das ideias e a dificuldade que há em comunicá-las, pois muitas vezes acabamos nos sentindo impedidos diante da postura do outro. Expressa a necessidade de se proteger do outro, de seu julgamento, e se utiliza, para essa expressão, da bela metáfora do chapéu, cujo objetivo não é proteger a cabeça, mas suas ideias. A explicação de que as ideias precisam ser protegidas porque não estão prontas é muito relevante no caso de Marcos, um diretor que construiu sua identidade à moda antiga, em que o autoritarismo era a característica principal da profissão, visto a necessidade de impor a ordem e ser obedecido. Vivendo este movimento com o grupo, ele realmente está reformulando suas ideias, reconfigurando os sentidos da profissão e criando novos sentidos.

Estevão diz que se constitui a partir de diferentes vias, que juntas formam uma unidade. Como vice-diretor, é interessante esta explicação, visto que ele lida com os diferentes profissionais e alunos da escola, além de pais. Beatriz traz a questão da transformação, da necessidade de ser diferente de Ângelo, o que está em acordo com o momento vivido por ela – acabara de ingressar como orientadora pedagógica nesta escola, que até então só tinha um, Ângelo. E Ângelo fala da renovação, de algo que existe como concreto, mas que permite a modificação, o que pode estar relacionado ao momento em que vive de reconstrução de sua ação pela relação que começa a estabelecer com uma nova parceira na orientação pedagógica.

Todos esses são elementos que viemos demarcando até agora em nossas considerações, pois são fundamentais para o desenvolvimento do homem enquanto tal. São pontuações que nos remetem às relações estabelecidas, às mudanças, à superação.

Zanella (2010) contribui para justificar a atividade que realizamos com os gestores, envolvendo-os com um fazer artístico quando afirma que o que fica mais evidente é o

potencial (re)criador que a arte possui em si, de revelar o devir pertencente a todos, sem necessariamente serem artistas e criadores de obras de artes, mas de contribuições para mudanças da realidade material vivenciada.

Do nosso ponto de vista, essa discussão nos fortalece na medida em que permite olharmos para além da obra, de sua objetivação, para a possibilidade de desenvolvimento do sujeito, de acreditar em sua capacidade criadora e reflexiva.

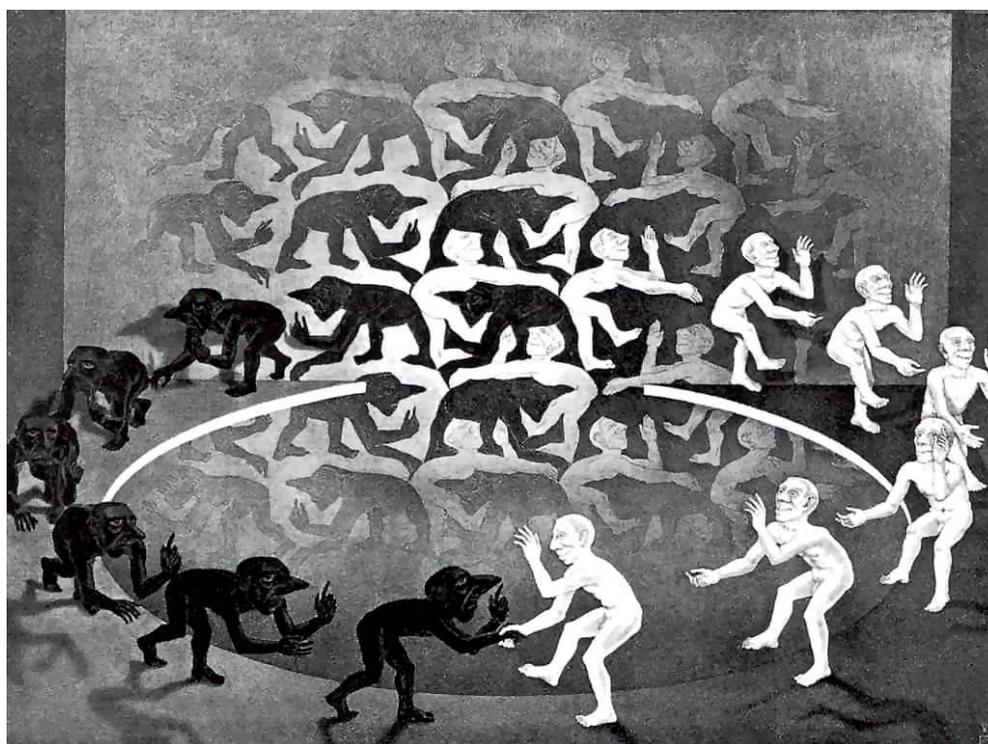
Podemos resumir em uma frase de Vigotski (1925/2001a) a importância assumida pela arte na constituição do homem: “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (pp. 328-329).

Ao trabalhar com o biscuit, os gestores empreenderam, naquele material, processos biológicos e sociais, a um só tempo. Pode ser que naquele exato momento não tenham superado conflitos, não tenham vivenciado um momento crítico, mas tomaram contato com as contradições, com seus receios, com suas paixões. Talvez, ao se dedicarem a essa tarefa de “modelar” seus sentimentos, tenham se voltado para si de forma a se reorganizarem, a refletir sobre algo que não haviam feito diretamente, e esse processo tem lastro em suas ações futuras.

Reprodução das obras (20º encontro – 25 de outubro de 2010)



“Girl before a Mirror” (Picasso, 1932)



“Encontro” (1944) – Escher (1991a)

A pesquisadora apresenta a atividade da semana e pede que todos olhem as imagens e discutam um pouco sobre elas. Marcos diz gostar mais de paisagens e de imagens de casarões. Diz que se encanta com os detalhes dos casarões, com o fato do artista fazer um recorte de um todo e que se consegue olhar só aquele cantinho lindo e maravilhoso. Diz não gostar da imagem do Picasso, pois não lhe atrai.

Beatriz diz que gosta de arte, mas não como a pesquisadora e Ângelo. Estevão diz que arte tem que ser algo que lhe agrade, sem filosofia, a arte pela arte. E que tem gente que finge que gosta. Marcos diz que concorda com Estevão; que em outro grupo não teria essa fala, que mudaria de assunto para ser honesto consigo mesmo. Beatriz diz que não fica olhando, analisando, que para ela é bater o olho e achar bonito. Faz referência à questão da literatura, que muitas vezes as pessoas tentam atribuir significados à escrita de um autor. [...] Diz que às vezes paramos e tentamos identificar esses significados e que não sabe até que ponto esses significados são verdadeiros.

A pesquisadora pergunta se eles perceberam o detalhe da imagem refletida no espelho. Estevão diz achar que a imagem refletida no espelho mostra outro ângulo da figura, revela uma face que não vimos. [...]

A segunda imagem é a de Escher. Marcos diz gostar mais dessa do que da primeira, mas que ela o assusta, pois parecem corpos que deixaram as almas para trás. Diz que assusta, mas não dá medo. Estevão diz que dá para imaginar formas que se complementam, pois os dois saem do mesmo local. Diz se tratar um pouco das contradições, das diferenças, e da unidade que são formadas por meio delas. [...]

O que nos chama a observar uma determinada obra, a nos prender em um texto, a ler uma imagem?

Não conseguimos definir porque uma pintura nos chama mais a atenção do que outra, porque uma música nos toca mais do que outra, ou a uma poesia; não conseguimos chegar à base desse processo, o que o fundamenta, sua essência (Vigotski, 1925/2001a).

Uma das funções psicológicas superiores que, a nosso ver, é mobilizada em primeiro lugar é a percepção. O modo como percebemos determinado aspecto, uma situação vivenciada, pode influenciar ou não nossas ações; porém, não podemos nos esquecer dos afetos. Reafirmamos que são eles que permitem o acesso ao sujeito por meio da obra. Assim, a percepção, tendo em sua base o afetivo e integrando o sistema psicológico, permite que o sujeito se identifique ou não com determinada obra.

Esse processo é singular, mas sem deixar de ter seu polo social. Isso fica evidente no movimento dos gestores diante dessas duas reproduções. Temos como exemplo Marcos que, assim como quando realizou seu autorretrato, traz que gosta das imagens mais bucólicas. Ele relatou, por diversas vezes, o quanto gostava do campo e como esse espaço fazia bem a ele, talvez por isso prefira as obras que o remetam a esses aspectos.

Tivemos sempre o cuidado de contextualizar as materialidades utilizadas, datando-as, referenciando-as, trazendo algum aspecto que auxiliasse em sua compreensão. Pensamos que esse movimento auxiliou na aproximação dos sujeitos com as materialidades.

Segundo Manguel (2001/2011),

Para a maioria de nós – os espectadores comuns –, a obra de um artista não pertence apenas à vida do artista, mas também a nossas próprias vidas (que incluem, sem dúvida, certas ideias do que a vida desse artista poderia ter sido). Talvez a única utilidade desse tipo de informação seja o fato de que às vezes fornece um ponto de partida para a observação, uma orientação (por mais falsa que seja), uma evocação de imagens (por mais fantástica que sejam), em torno daquilo que as reflexões do espectador sobre a obra podem unir (p. 207).

Essa afirmação corrobora as considerações de Vigotski (1925/2001a) acerca do caráter social da arte e da característica de inconclusão das obras artísticas. O que observamos é o resultado da produção humana, mais especificamente, da produção do artista, de sua representação daquilo que vê. Assim como reelaboramos nossos sentimentos diante da obra, ao conhecermos o artista, também podemos reconstruí-la, lançar um outro olhar, pois na vida do autor, há elementos do desenvolvimento do homem enquanto espécie. É a história, considerada por Marx e Engels, e assumida por Vigotski, história do homem, da espécie humana, que se faz presente na obra de arte.

Pensamos que seja justamente essa a reflexão realizada pelos gestores diante dessas diferentes materialidades, como se pode ver no trecho descrito: discutimos os diferentes modos de olhar uma determinada situação, ou pessoa; como as contradições se completam, formando uma unidade. São aspectos que fundamentam nosso modo de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir de nossa perspectiva teórica.

Retomando nossa discussão inicial acerca do sistema psicológico, poderíamos reafirmar que a ampliação da consciência dos gestores foi possível, a partir do contato com as materialidades mediadoras, na medida em que estas, ao tocar os sujeitos pelo sensível, mobilizaram a força motriz afetivo-volitiva e iniciaram um processo de estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas, promovendo reorganizações, reestruturas, reelaborações no modo de funcionar do sujeito, tendo como um dos resultados desse processo a configuração de novos significados e sentidos.

Porém, concordamos com Vigotski (1925/2001a) quando diz que uma obra de arte não pode ser responsabilizada pelas ideias que dela partem. As ideias são resultado de um processo maior, mais complexo, ao mesmo tempo em que são disparadores para uma discussão, para uma reflexão, que resulta em ampliação da consciência. São novas construções que derivam não só da arte, mas de todas as condições materiais que estão disponíveis no meio e de processos biológicos e sociais.

No entanto, precisamos nos atentar para um aspecto: assim como temos que ter cuidado para não reduzirmos a arte ao sentimentalismo ou racionalismo, precisamos cuidar para que não se caia no psicologismo ao se utilizar a arte como forma de acessar o sujeito.

Como psicólogos e pesquisadores que atuam no contexto escolar, precisamos buscar criar situações sociais de desenvolvimento que sejam promotoras de vivências, auxiliando na ampliação da consciência dos atores escolares, logo, na reestruturação e

reelaboração de suas ações e afetos atuais e futuros, assim como de nós mesmos, sobre nosso papel nesse espaço.

As funções que assumimos ao nos inserirmos na escola, correspondem a mais um dentre os diversos papéis sociais que temos. Delari Jr. (2009, 2011), a partir de Vigotski, nos aproxima da importância sobre os papéis que assumimos em nossa vida, pontuando que estes são resultados das relações sociais que marcam as funções que são esperadas a ser desempenhadas:

De todo modo, o foco está dado no fato de que em nós diferentes direções para a ação são possíveis em função de nossa inserção nas relações sociais que marcam nossos papéis ..., e com isso vivemos um conflito com o qual se tecem nossos próprios sentidos para a vida. Tal conflito é tanto entre significados divergentes dos papéis opostos, quanto entre os sentimentos, conceitos e valores a eles amalgamados ... (Delari Jr., 2009, p. 16).

O conflito aparece como fundante das relações sociais e da constituição dos papéis que assumimos ao longo de nossa vida, caracterizando o drama como sendo a luta e as relações internas do sistema psicológico.

Recorrendo a Vigotski (1929/2000a), podemos compreender que esse conflito interno é o que dá a dimensão humana da Psicologia; para ele “*a dinâmica da personalidade é o drama*” [grifos do autor] (p. 15). Isto é, a nossa personalidade pode ser entendida como a síntese dos conflitos que vivenciamos nas relações estabelecidas com os outros e com o meio no qual nos inserimos.

Pensando na escola, vimos que os conflitos são característicos das relações entre seus atores, porém são conflitos que se caracterizam pelo não enfrentamento. Assim, ao propormos a ampliação da consciência dos gestores acerca de seu papel, de certa maneira os colocávamos frente a esses conflitos, a refletir sobre ações que promovessem a

superação desses conflitos e a constituição deles em formas potencializadoras de ações que se voltem ao *torna-se*, ao *devir*, ao *novo*.

E, ao voltar o olhar para a problemática da atuação do psicólogo escolar, ele também se dirige ao conflito que caracteriza nossa relação com esse espaço e seus atores, e nos encaminha a pensar na construção de nossa identidade profissional, na transformação de nossa atuação e de nosso papel, o que nos conduz a buscar novas formas de intervir, de modo a considerar a dimensão humana dos sujeitos. Desta perspectiva, também estamos imersos em um permanente *tornar-se* psicólogo escolar, e devemos estar abertos ao devir, ao novo. Nossa experiência demonstrou ser este o principal desafio a ser superado pelo psicólogo que se insere no espaço escolar.

5. Considerações Finais

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Manoel de Barros

O texto acima representa, para nós, a metáfora do trabalho do psicólogo na escola. As palavras, a fala, as diferentes formas de linguagem se constituem como instrumento de ação do psicólogo para acessar os sujeitos aos quais se dirige. Contudo, para compreendê-los não basta ter acesso às suas expressões – é preciso escová-las, buscando seu significado mais profundo, os motivos que as mobilizam, os sentidos, enfim. Ações desta natureza se caracterizam por focalizar os processos a partir dos processos, o que só é possível pela participação efetiva do profissional nas interações. Deste modo, o psicólogo seria um arqueólogo do psiquismo, da personalidade humana.

Construímos as análises apresentadas na tentativa de responder à questão desta pesquisa: **quais formas de intervenção do psicólogo na escola podem promover a ampliação da consciência dos gestores sobre suas ações e seu papel na educação?** Encontrar possíveis respostas para esta questão, escovar as informações buscando seus significados mais profundos, apresentou-se, para nós, como uma **revelação** (Ianni, 2004).

Revelação das possibilidades e limites existentes na atuação do psicólogo, das materialidades mediadoras como instrumentos psicológicos que rompem com modelos naturalizados, rumo ao desvelamento da realidade constituída pelas condições materiais existentes na base da ação do psicólogo que se insere na escola, e dos gestores, sujeitos participantes da pesquisa-intervenção que aqui apresentamos. Assim, se fôssemos eleger um sentido para esse trabalho, seria esse – o de revelação.

Da mesma forma que nossa intervenção promoveu nos gestores a configuração de novos significados e sentidos, nós não ficamos imunes a esse movimento. A todo o momento, a cada nova intervenção, a cada materialidade utilizada, (re) configurávamos os sentidos e significados sobre a atuação do psicólogo, ampliando, também, nossa consciência sobre o papel do profissional que se insere na escola. Buscando sistematizar sentidos que caracterizam o movimento vivido ao longo da pesquisa de modo a nos encaminharmos para o seu fechamento, percebemos que as palavras-chave eleitas no decorrer da análise da gestão poderiam se constituir, também, como indicadores da compreensão da atuação do psicólogo escolar, e auxiliar na elaboração de respostas a nossa questão.

Podemos nos representar como **amortecedores**, na medida em que nos colocamos na posição de facilitadores de movimentos em que os conflitos são enfrentados, assim como das expectativas e anseios dos atores escolares pela busca de resultados que promovam avanços no processo de ensino-aprendizagem. Somos amortecedores ao possibilitar que eles emirjam como sujeitos diante da adversidade, que se constituam como atores e autores das práticas que se desenvolvem na escola.

Um dos limites que encontramos para o desenvolvimento de nosso trabalho é a falta de uma **diretriz** que contribua para a sustentação da inserção do psicólogo na escola e a construção de uma prática efetiva, legitimando, dessa forma, o psicólogo como

profissional que também faz parte do espaço escolar. Colocamos essas diretrizes em duas dimensões: a primeira seria a (re) formulação dos currículos de formação das instituições de Ensino Superior, favorecendo o acesso dos futuros profissionais às diversas teorias e possibilidades de atuação para o psicólogo, rompendo com a reprodução de uma prática hegemônica e cristalizada que tem caracterizado a área, priorizando uma formação pautada na constituição de uma postura crítica frente às demandas a ele encaminhadas. A outra dimensão seria a construção de políticas públicas com diretrizes que sustentem a inserção do psicólogo nos espaços escolares, compondo, dessa forma, projetos que garantam investimentos na elaboração de ações direcionadas ao atendimento das demandas sociais.

Essas duas dimensões se unem com o propósito de construir uma identidade profissional do psicólogo escolar que tenha em sua base o compromisso com as questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo uma postura de implicação frente à realidade da população a que se destinam seus serviços.

Contudo, vimos que para que essas ações sejam objetivadas, precisaria haver **condições** que favorecessem esse processo. Ao conhecermos essas condições materiais, podemos empreender ações que reorganizem o meio e a relação que com ele estabelecemos, propiciando movimentos de reflexão, isto é, enquanto psicólogos escolares trata-se de conhecermos os limites que são condicionantes de nossa atuação, e assim, ampliarmos, também, nossa consciência sobre possibilidades de superação que contribuam para a efetivação de avanços no que diz respeito a nossa prática.

No entanto, esse não é um movimento fácil de realizar. Ao longo da pesquisa-intervenção, nos deparamos com vários momentos em que nos sentíamos **insatisfeitas**, frustradas, frente às dificuldades. Como chegamos a pontuar, nos questionávamos se teríamos forças para seguir adiante em nossa intervenção. Esses parecem ser sentidos que circulam por toda a escola e que, a nosso ver, precisam ser reconfigurados.

Porém, nem só de aspectos negativos se caracteriza essa atuação. E isso se confirma pelo fato de ainda estarmos inseridos nessa escola, desenvolvendo outras pesquisas e intervenções com outros membros de nosso grupo de pesquisa. Esse aspecto se justificaria por termos conseguido quebrar algumas das **resistências** com relação ao nosso trabalho, conseguimos que **escudos** fossem baixados. É a parceria estabelecida com os gestores que se evidencia, que sustenta nossa atuação nessa escola.

Para que isso ocorresse, foi preciso que escovássemos as demandas apresentadas, que procurássemos suas origens, que tentássemos buscar os motivos que se encontravam na base das ações, que compreendêssemos como essa equipe gestora se constitui por meio das diferentes modalidades de relações estabelecidas, que revelássemos as contradições e as tensões.

Foi assim que buscamos diferentes **vias de acesso** aos sujeitos, e as encontramos nas materialidades mediadoras. Nossa tese era a de que as práticas interventivas do psicólogo com gestores da escola, que utilizasse como mediação produções de natureza artística, poderiam promover a ampliação da consciência dos sujeitos sobre si, sobre o outro e suas condições materiais de existência. Podemos afirmar que comprovamos sua plausibilidade, pois, mesmo que a passos lentos, observamos algumas ações e reflexões dos gestores que se revelaram como movimentos de ampliação da consciência, na medida em que configuram novos significados e sentidos.

As expressões artísticas e as sínteses constituíram-se como possibilidades de narrativas. As primeiras, graças à sua característica de incompletude, que abre espaço para a fruição, para a mediação, para a reconstrução dos afetos dos sujeitos. E as últimas, por utilizaram-se das palavras, a forma mais elaborada em que encontramos a fala, que junto ao pensamento, representam um dos modos dos sujeitos se expressarem. O que há de comum entre essas duas materialidades, para além das narrativas, é a abertura para o novo,

para o devir. A arte pode se compreendida como expressão da narrativa de um tempo e de um lugar e a síntese, como expressão das narrativas dos gestores, do psicólogo e pesquisador.

Sendo assim, defendemos que é necessário, cada vez mais, investirmos em formas de **viabilizar** que o sujeito entre em contato com seus afetos, que compreenda os motivos que se encontram na base de suas ações, que os sustentam em suas posições e papéis sociais. As materialidades, por provocarem vivências nos sujeitos, promoveram a superação dos limites, fossem os nossos enquanto psicólogas que se inserem em um espaço que não nos legitimam, ou dos gestores, tão frequentemente tomados pelas demandas emergenciais da escola.

Nossa parceria junto aos gestores constitui-se como uma forma de cooperação, em que ambos contribuíram para a ampliação da consciência de si e do outro, e sobre os papéis de cada um dentro da escola e da educação. A grande contribuição trazida pela parceria, a nosso ver, é a objetivação da influência mútua entre os sujeitos, a importância das relações estabelecidas e a forma como essas têm se mostrado como foco do trabalho do psicólogo escolar, em que o grupo se forma a partir das singularidades de seus sujeitos, para que a emancipação possa ser alcançada.

Esses são apontamentos que se referem à **articulação** entre pesquisa e prática. Essa foi mais uma revelação deste trabalho, apesar de não ser nova. É preciso que os resultados alcançados pelas pesquisas realmente sirvam para iluminar a prática desenvolvida, que fundamentem as ações do psicólogo escolar e contribuam efetivamente para o avanço da área como campo de conhecimento e de atuação.

São esses investimentos que pensamos ser necessário para que as **mudanças** ocorram efetivamente, seja com relação à Psicologia Escolar, seja com relação aos sujeitos – psicólogos e atores escolares. Mudança essa dignificada como investimento nas

potencialidades dos sujeitos, na possibilidade permanente do tornar-se, da criação de novos nexos entre as funções psicológicas superiores que promovem o desenvolvimento saudável do psiquismo.

É esse o motivo que se encontra na base de nossas inquietações, isto é, buscar compreender de que maneira a inserção e a atuação do psicólogo na escola poderia contribuir para o desenvolvimento saudável do sujeito, compreendendo suas condições materiais, seus motivos, na tentativa de ampliar sua consciência. Insistimos nesse movimento porque acreditamos que seja ele que evidencia a dimensão do humano dos sujeitos com quem trabalhamos, que o coloca como participante ativo do meio em que está inserido.

Poderíamos dizer, então, que somos **ponte**, mediadores das relações estabelecidas entre os atores escolares consigo mesmos e conosco, buscando ações que promovessem o desenvolvimento saudável de todos, quebrando com práticas que tolhem os sujeitos, que os cerceiam em suas ações.

Esses são significados e sentidos configurados por nós a partir das experiências e vivências que tivemos nessa escola com essa equipe gestora e que, juntos, podem representar uma síntese de todo o trabalho desenvolvido durante a pesquisa-intervenção. Dessa forma, os possíveis e prováveis questionamentos que possam derivar das considerações aqui realizadas, apresentam-se como possibilidades de novos estudos, investindo na elaboração de um campo teórico-prático que caracterize a Psicologia Escolar.

O que buscamos aqui, não foi apresentar um modelo de atuação a ser seguido, mas demonstrar que há possibilidades de diferentes formas de se pensar a prática do psicólogo escolar, e com outros sujeitos desse espaço, sem serem os já tradicionalmente conhecidos – professores e alunos. Tentamos evidenciar a importância de se considerar a unidade

afetivo-volitiva que se encontra na base da conduta de todo homem e que, ao nos pautarmos por essa perspectiva, torna-se possível afirmar que é dessa forma que conseguiremos realizar mudanças por dentro e de dentro, única forma, a nosso ver, de promover a superação dos limites, por focalizar as possibilidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo.

Esperamos, dessa forma, enquanto psicólogos e pesquisadores, que nunca joguemos nossas escovas fora...

6. Referências

- Abella, S. I. S. (2005). *Investigando os signos e suas relações em um "Grupo de Meninas" de Candido Portinari*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, SC.
- Alich, V., & Silva, C. F. (2011). O contributo do Psicólogo para as decisões do director escolar. Em A. Neto-Mendes, A.; J. A. Costa; A. Ventura (orgs.). *A emergência do diretor escolar. VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. (pp. 263-269). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, F. S. C., & Senna, S. R. C. M. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da Rede Pública do Distrito Federal. Em A. M. Martínez. *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 199-230). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Altenfelder, A. H. (2004) *Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 4(1), pp. 43-46. Recuperado em 29 de junho de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v4n1/09.pdf>
- Almeida, L. S. (1993a). Das respostas aos compromissos sociais dos psicólogos portugueses: dez anos de existência da APPORT. *Jornal de Psicologia*, ano 11, n. 1 e 2.
- Almeida, L. S. (1993b). Psicologia Escolar e Psicologia da Educação em Portugal: elementos caracterizadores da situação presente. Em R. S. L. Guzzo; L. S. Almeida; S. M. Wescheler. *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. (pp. 129-146). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. Em S. N. Jesus. *Psicologia em Portugal: balanços e perspectivas*. (pp. 13-43). Coimbra, PT: Quarteto Editora.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. (pp. 139-168). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Aquino, J. G. (1999). Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. Em J. G. Aquino. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 131-154). São Paulo, SP: Editora Summus.
- Araújo, U. F. (1999). Respeito e autoridade na escola. Em J. G. Aquino. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 31-48). São Paulo, SP: Editora Summus.
- Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida, Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros, Produção: Ricardo W. Neves. 5ª edição – 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- Assis, M. (2007). O espelho. *50 contos*. (pp. 154-162). Seleção introdução e notas John Gledson. – São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Banks-Leite, L., & Galvão, I. (org.) (2001). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez.
- Bernardes, M. E. M., & Moura, M. O. (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*. 35(3), pp. 463-478, set./dez. Recuperado em 15 de abril de 2010. Obtido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300004&lng=pt&nrm=iso.
- Botomé, S. P. (2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? Em O. H. Yamamoto, A. L. F. Costa. *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (pp. 169-202). Natal,

- RN: EDUFRRN. (Trabalho original publicado em 1979). Recuperado em 26 de junho de 2012. Obtido em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/Escritos-prof-psicologo-no_Brasil.pdf
- Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Tradução de Artur Lopes Cardoso. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Buarque, C., & Salgado, S. (2009). Paraguai – Escola rural na região de Pedro Juan Caballero. *O berço da desigualdade*. The cradle of inequality. La cuna de la desigualdad. Le berceau de l'inégalité. (pp. 88-89). 3. ed. – Brasília : UNESCO, Instituto Sangari.
- Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2008). A Perspectiva Estética e Expressiva na Escola: articulando conceitos da Psicologia Sócio-Histórica. *Psicologia em Estudo*. 13(3), pp. 467-475, jul./set. Recuperado em 14 de abril de 2010. Obtido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=pt&nrm=iso.
- Carrieri, A. (2004). *O educador e as imagens: pontos de encontro*. Brasília, DF: SESI/UNB/UNESCO.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de Psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), pp. 119-124. Recuperado em 26 de junho de 2012. Obtido em: www.scielo.br/prc.
- Cavalcanti, L. S. (2005). Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, 25(66), pp. 185-207, maio/ago. Recuperado em: 15 de abril de 2010. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>
- Coimbra, J. L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da Educação: reflexões sobre a consultoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 21-26.

- Correia, L. M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, ano 11, n. 1 e 2.
- Cosmo, N. C. (2006). *As contribuições da Psicologia da Educação para a escola: uma análise das produções científicas da ANPEd e da ABRAPEE*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Recuperado em 19 de novembro de 2012. Obtido em: http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Dissertacoes_teses/Norma_Cosmo.pdf
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. Almeida. *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e Perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. Em C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 15-34). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio de 1991. (1991). *Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação*. Ministério da Educação de Portugal. Recuperado em 04 de julho de 2007. Obtido em: http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto_lei_n_190_91.pdf
- Delari Jr, A. (2000). *Consciência e Linguagem em Vigotski - aproximações ao debate sobre a subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Delari Jr, A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Mimeo. 2ª versão. 40p. Recuperado em 23 de junho de 2012. Obtido em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/25031055/648191845/name/Vigotski%20e%20a%20Pratica%20do%20Psicologo-%20a-Versao.pdf>

- Delari Jr., A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), pp. 181-197, abr./jun. Recuperado em 10 de maio de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a02v16n2.pdf>
- Duarte, N. (2004). Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*, 24(62), pp. 44-63, abril. Recuperado em 5 de fevereiro de 2010. Obtido em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Duarte Jr., J. F. (1998). *Fundamentos Estéticos da Educação*. 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus.
- Escher, M. C. (1944/1991a). Encontro. Em B. Ernst. *O espelho Mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Odete Gonçalves Koller (p. 29). Berlin: Taschen
- Escher, M. C. (1948/1991b). Desenhar. Em B. Ernst. *O espelho Mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Odete Gonçalves Koller (p. 26). Berlin: Taschen
- Escher, M. C. (1953/1991c). Relatividade. Em B. Ernst. *O espelho Mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Odete Gonçalves Koller (p. 47). Berlin: Taschen
- Escher, M. C. (1955/1991d). Côncavo e convexo. Em B. Ernst. *O espelho Mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Odete Gonçalves Koller (p. 83). Berlin: Taschen
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno CEDES*, v. 24, n. 62, pp. 64-81. Recuperado em 08 de junho de 2010. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>
- Facci, M. G. D. (2009). A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Em C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 107-132). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O que este menino tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. Em R. S. L.

- Guzzo, C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 77-100). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? Em M. C. Borba. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. (pp. 47-76). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- França, S. A. M. (1999). Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. Em J. G. Aquino. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 155-168). São Paulo, SP: Editora Summus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª edição. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.
- Furtado, J. (1989). *Ilha das flores*. Documentário experimental. Duração 13 min. 35mm. Rio Grande do Sul, RS: Brasil. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores
- González-Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- González-Rey, F. L. (2005). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- González-Rey, F. L. (2009a). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24. Recuperado em 22 de setembro de 2010. Obtido em: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/afectivo.pdf
- González-Rey, F. L. (2009b). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines Critical*

- Practice Studies*, 1, pp. 59-73. Recuperado em 22 de setembro de 2010. Obtido em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Foj.sstatsbiblioteket.dk%2Findex.php%2Foutlines%2Farticle%2Fdownload%2F2589%2F2248&ei=Qda2UIfUOIrm8QTAmYD4DA&usg=AFQjCNHWJJbiUMI4GMxnwvMFE77xJVIRLA&sig2=OGFJ8D2hEs3exzaEYM95vw>
- Guzzo, R. S. L. (1999). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Ed. Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil – dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler. *Psicologia escolar – pesquisa, formação e prática*. (pp. 75-92). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005) Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martínez. *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.17-30). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (orgs). (1993). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant’Ana, I. M. (2009) Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araujo (org). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 35-54). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. Em R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P., Tizei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). *Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa*

- relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26(n. especial), pp. 131-141. Recuperado em 26 de junho de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>
- Ianni, O. (2004). Variações sobre arte e ciência. *Tempo Social-USP*. São Paulo. 16(1), pp. 7-23. Junho. Recuperado em 15 de outubro de 2009. Obtido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100001&lng=en&nrm=iso.
- Jardim, J., & Carvalho, W. (2002). *Janela da Alma*. Documentário. Duração 73 minutos.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora.
- La Taille, Y. (1999). Autoridade na escola. . Em J. G. Aquino. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 9-30). São Paulo, SP: Editora Summus.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Ministério da Educação. Brasil. Recuperado em 04 de julho de 2007. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 46/86, de 14 de outubro de 1986. (1986). *Dispõe sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação de Portugal. Recuperado em 04 de julho de 2007. Obtido em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>
- Lei n. 49/2005, de 30 de agosto de 2005. (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Recuperado em 04 de julho de 2007. Obtido em: http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei_49_2005_30_Agosto.pdf
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2001). *Ser Psicólogo em Contexto Escolar: os serviços de psicologia e orientação (SPO's) na região centro*.

- Psychologica, 26, pp. 27-53. Recuperado em 27 de junho de 2012. Obtido em:
http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Psychologica26_27_53.pdf
- Leontiev, A. N. (1978a). *Consciência, atividade e personalidade*. Recuperado em 28 de maio de 2010. Obtido em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>.
- Leontiev, A. N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2005). Will. *Journal of Russian and East European Psychology*. 43(4), pp. 76-92, july/august. (Trabalho original publicado em 1993).
- Lück, H. (2000). Apresentação. *Revista Em Aberto*, 17(72), pp. 7-10. Recuperado em 12 de abril de 2011. Obtido em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1088/990>
- Machado, M. A. M. (2000). Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores. *Em aberto*. 17(72), pp. 97-112. Recuperado em 05 de outubro de 2010. Obtido em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1095/996>
- Machado, A., Lourenço, O., Pinheiro, A., & Silva, C. (2004). As duas faces de Janus da psicologia em Portugal. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), pp. 319-333. Recuperado em 29 de junho de 2012. Obtido em:
<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a02.pdf>
- Magiolino, L. L. S. (2004). *Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Magiolino, L. L. S. (2010). *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

- Magritte, R. (1929). *Ceci n'est pas une pipe*. Obtido em: <http://collectionsonline.lacma.org/mwebcgi/mweb.exe?request=record;id=34438;type=101>
- Maluf, M. R. (1999). Novos rumos para a Psicologia e os psicólogos da Educação. *Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados*. PUC-SP, 9 (2), pp. 15-41.
- Manguel, A. (2011). *Lendo imagens: uma historia de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg, Cláudia Strauch. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2001).
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 213-243). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009) Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 155-202). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005a). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), pp. 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005c). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvimento competências. Em A. M. Martínez. *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas*. (pp. 243-259). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*. 23(83), pp. 15-35.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo escolar? *Revista Em Aberto*. 23(83), pp. 39-56.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*. 24(62), pp. 82-99, abril. Recuperado em 12 de outubro de 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Martins, M. C. F. D., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, SP: FTD.
- Martins, A. M. (2011). Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 16(46), pp. 69-98. Recuperado em 21 de junho de 2011. Obtido em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100005>.
- Marx, K., & Engels, F. (1989). *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes – [Novas Direções]. (Trabalho Original publicado em 1933)
- Material educativo da 29ª Bienal de São Paulo* (2010). Fundação Bienal de São Paulo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M (org.) (2003) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ministério do Trabalho do Brasil. *Catálogo Brasileiro de Ocupações, [CBO],* (2008). Recuperado em 24 de maio de 2012. Obtido em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/atr_prof_psicologo_cbo.pdf.
- Moreira, A. A. A. (1991). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Namura, M. R. (2003). *O Sentido do Sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Namura, M. R. (2007). *O aporte da estética na categoria sentido em Vygotsky*. Recuperado em 20 de abril de 2011. Obtido em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c15a.pdf>.
- Neves, M. M. B., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análises das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia ciência e profissão*, 22(2), pp. 2-11.
- Novaes, M. H. A. (2002). A convivência em novos espaços e tempos educativos. Em R. S. L. Guzzo. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. (pp.91-102) Campinas, SP: Editora Alínea.
- Oliveira, R. C. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de antropologia*. 39(1), pp. 13-35.
- Parker, A. & Waters, R. (1992). *The Wall*. Filme. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vwIZgERvt1A>
- Paro, V. H. (2002). Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa* [online]. 28(2), pp. 11-23. Recuperado em 21 de junho de 2011. Obtido em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200002>.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*. [online]. 36(3), pp. 763-778. Recuperado em 21 de junho de 2011. Obtido em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>.
- Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: Queroz.

- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62.
- Pedrosa, M. (1996). *Forma e percepção estética*. Otilia Arantes (org). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- 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), pp. 355-364.
- Picasso, P. (1934). *Girl before a Mirror*. Disponível em: http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78311
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. XXI(71), pp. 45-78. Recuperado em 16 de setembro de 2011. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.
- Placco, V. M. N. S. (2010). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. Em V. M. N. S. Placco, L. R. Almeida. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (pp. 47-60). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF. Recuperado em 28 de julho de 2010. Obtido em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>
- Projeto de Lei 3688, de 31 de outubro de 2000 (2000). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas da educação básica*.

Recuperado em 20 de novembro de 2012. Obtido em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=486569>

Quintana, M. (2012). Apontamentos de História Sobrenatural. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Read, H. (19--). *O significado da arte*. Tradução de A. Neves-Pedro. Lisboa: Ulisseia.
(Trabalho original publicado em 1931)

Read, H. (2001). *A educação pela arte*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Reis Jr., O. D. (2009). *Subjetividade e Formação Docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, de 10 de outubro de 2010. *Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*.

Recuperado em 15 de julho de 2011. Obtido em:

http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm

Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2000.

Dispõe sobre a realização de pesquisa em

Psicologia com seres humanos. Recuperado em 15 de julho de 2011. Obtido em:

http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_16.pdf

Resolução SME nº 04/2010, de 24 de fevereiro de 2010. *Dispõe sobre a criação de*

conselhos consultivos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Recuperado

em 20 de novembro de 2012. Obtido em: [http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r04-](http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r04-24022010.htm)

[24022010.htm](http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r04-24022010.htm)

Resolução SME nº 22/2010, de 17 de novembro de 2010. *Fixa normas para o cumprimento*

dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas,

- e dá outras providências.* Recuperado em 20 de novembro de 2012. Obtido em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r22-17112010.htm>
- Resolução SME nº 25/2010, de 23 de novembro de 2010. *Fixa normas para o horário de trabalho dos especialistas de educação, e dá outras providências.* Recuperado em 20 de novembro de 2012. Obtido em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r25-23112010.htm>
- Resolução SME nº 01/2011, de 13 de janeiro de 2011. *Altera a Resolução SME nº 04/2010, que dispões sobre a criação de conselhos consultivos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.* Recuperado em 20 de novembro de 2012. Obtido em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r01-13012011.htm>
- Resolução SME nº 14/2011, de 05 de dezembro de 2011. *Fixa as normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências.* Recuperado em 20 de novembro de 2012. Obtido em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r14-05122011.htm>
- Ristelhueber, S. (2005/2010). WB. Em Material educativo da 29ª Bienal de São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 23(4), pp. 64-73. Recuperado em 02 de outubro de 2012. Obtido em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>
- Salgado, S. (1997a). Retrato de criança no assentamento de Barra do Onça. *Terra*. (p. 107). Prefácio de José Saramago. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Salgado, S. (1997b). Escola para crianças do acampamento de Santa Clara. *Terra*. (pp. 114-115). Prefácio de José Saramago. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- Silva, S. M. C. (2002). *Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Soares, M. L. P. (2008). *“Educação Estética” – Investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Souza, V. L. T. (1998). *Olhares e Dizeres Revelando a Identidade de Professoras: refletindo sobre a formação docente*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Souza, V. L. T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Souza, V. L. T. (2005) *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.
- Souza, V. L. T. (2008a). Cultua escolar, autoridade e valores: reflexões sobre conflitos e tensões na constituição de alunos e professores. *Educação e Linguagem*, 17, pp. 168-184.
- Souza, V. L. T. (2008b). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do Psicólogo Escolar-educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, vol.1, n. 1, pp. 14-34.

- Souza, V. L. T. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da Psicologia Escolar. Em C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 133-151). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2011). *Texto apresentado em aula sobre o método a ser utilizado pelo Grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em práticas Educativas – PROSPED*. Texto não publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Souza, V. L. T. (2012). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2012) Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia – PUC-Campinas*. [Manuscrito submetido para publicação]
- Souza, V. L. T., Andrada, P. C., & Petroni, A. P. (2008). Algumas Considerações sobre a teoria de Henri Wallon e suas contribuições para a Educação. *Momentum* (Atibaia), 1, pp. 127-140.
- Souza, V. L. T., Andrada, P. C., & Petroni, A. P. (2010) A afetividade como traço da constituição identitária docente. *Psicologia e Sociedade*. [Manuscrito submetido para publicação]
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Bremberger, M. E. F. (2008) Psicologia, Educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Psicólogo informação*. São Bernardo do Campo, 11, pp. 99-112.

- Souza, V. L. T., & Placco, V. M. N. S. (2008a). Educação, valores morais e a visibilidade social no desenvolvimento do sujeito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, pp.129-142.
- Souza, V. L. T., & Placco, V. M. N. S. (2008b). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38, pp. 729-756.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2009). Grupalidade na escola: elemento constitutivo da identidade docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, v.XIII, Portugal, pp.343-354.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Tavares, J.; Arroteia, J.; Martins, I.; Sá-Chaves, I.; Sá, H.A.; Pereira, A.; Pedro, A.P., & Soares, T. (1999). *Investigar e Formar em Educação*. Volume I e II. Porto: SPCE. (Edição subsidiada pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto de Inovação Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia)
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. Em *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (pp. 67-96). Santiago de Chile: PREAL.
- Telles, J. M. (2005). *Crítica da cultura: uma investigação da psicologia do desenvolvimento sobre práticas educativas em arte*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- The Slave Cage – Wheel of Death (2007). *Trecho do espetáculo “Ká” do Cirque du Soleil*. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=awo_Y6uJJjU

- Toassa, G. (2004). *Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade?. *Perspectiva*. 23(2), pp. 469-484, jul/dez. Recuperado em 27 de janeiro de 2010. Obtido em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/13_artigo_ivo_tonet.pdf
- Tunes, E., & Prestes, Z. (2009). Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 39(136), pp. 285-314. Recuperado em 20 de março de 2010. Obtido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100014&lng=pt&nrm=iso .
- Vigotski, L. S. (1991a). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. Em *Obras Escogidas, Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (pp. 30-60). Madrid: Visor Distribuciones, S.A. (Trabalho original publicado em 1925)
- Vigotski, L. S. (1991b). El significado histórico de la crisis de la Psicología. Em *Obras Escogidas, Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (pp. 257-407). Madrid: Visor Distribuciones, S.A. (Trabalho original publicado em 1927)
- Vigotski, L. S. (1991c). Sobre los sistemas psicológicos. Em *Obras Escogidas, Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (pp. 71-93). Madrid: Visor Distribuciones, S.A. (Trabalho original publicado em 1930)

- Vigotski, L. S. (1991d). El problema de la conciencia. Em *Obras Escogidas, Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (pp. 119-132). Madrid: Visor Distribuciones, S.A. (Trabalho original publicado em 1933)
- Vigotski, L. S. (2000a). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*. XXI (71), julho. Recuperado em 17 de outubro de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vigotski, L. S. (2000b). *Obras Escogidas, Tomo III – Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Vigotski, L. S. (2000c). Dominio de la propia conducta. Em *Obras Escogidas, Tomo III – Problemas del desarrollo de la psique*. (pp. 285-302)Madrid: Visor Distribuciones,
- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky, Tomo VI*. Tradução de M. J. Hall. Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. S. (2001a). *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2001b). Pensamiento y palabra. Em *Obras Escogidas, Tomo II – Problemas de psicología general*. (pp. 287-348). Madri, Espanha: Visor. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. 1ª edição comentada. São Paulo, Artmed. (Trabalho original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2004a). *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. – 3ª ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004b). *A consciência como problema da psicologia do comportamento*. Em *Teoria e Método*. (pp. 55-86). Tradução Claudia Berliner. – 3ª ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).

- Vygostki, L. S. (2004c). *O significado histórico da crise na psicologia. Uma investigação metodológica*. Em Teoria e Método. (pp. 203-417). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927).
- Vygostki, L. S. (2004d). *Sobre os sistemas psicológicos*. Em Teoria e Método. (pp. 103-135). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vygostki, L. S. (2004e). *O problema da consciência*. Em Teoria e Método. (pp. 171-189). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vygostki, L. S. (2004f). *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones Akal S.A. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vygostky, L. S. (2005). Pensamento e Palavra. Em *Pensamento e Linguagem*. (pp. 149-190). 3ª ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vygostki, L. S. (2006a). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. Em *Obras Escogidas, Tomo IV – Psicología infantil*. (pp. 117-204). Madri, Espanha: Visor.
- Vygostki, L. S. (2006b). El primero año. Em *Obras Escogidas, Tomo IV – Psicología infantil*. Madri, Espanha: Visor. Original publicado em 1932.
- Vygostki, L. S. La crises del primer año. (2006c) Em *Obras Escogidas, Tomo IV – Psicología infantil*. Madri, Espanha: Visor. Original publicado em 1933
- Vygostki, L. S. (2006e). La crisis de los siete años. Em *Obras Escogidas, Tomo IV – Psicología infantil*. (pp. 377-386). Madri, Espanha: Visor. (Trabalho original publicado em 1933).

- Vigotsky (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, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e Comentários Ana Luiza Smolka, tradução Zoia Prestes. – São Paulo, SP: Ática.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman. São Paulo, 21(4), pp. 681-701. Recuperado em 15 de setembro de 2011. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>
- Wechsler, S. M. (org). (1996) *Psicologia escolar – pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. Em *The Cambridge companion to Vygotsky*. Editado por: Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wertsch. (pp. 178-192). Estados Unidos da América: Cambridge University Press.
- Witter, G. P. (1996). Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. *Psicologia Escolar e Educacional*. 1(1), pp. 83-86. Recuperado em 06 de dezembro de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n1/v1n1a14.pdf>
- Witter, G. P. (2002) Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. Guzzo. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. (pp. 103-130). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Yamamoto, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia Ciência e Profissão*. 32(número especial), pp. 6-17. Recuperado em 28 de novembro de 2012. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca02.pdf>

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de Método em Textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 19(2), pp. 25-33.

Zanella, A. V., & Maheirie, K. (orgs). (2010). *Diálogos em Psicologia Social e arte*. Curitiba, PR: CRV.

Zanella, A. V. (2010). *Psicologia social... arte... relações estéticas... processos de criação...: fios de uma trajetória de pesquisa e alguns de seus movimento*. Em: A. V. Zanella., K. Maheirie (orgs.). *Diálogos em Psicologia Social e arte*. (pp. 29-38). Curitiba, PR: CRV.

Anexos

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e leais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa “O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DE EDUCADORES: APORTES DA PSICOLOGIA E DA ARTE”, orientada pela Profª Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, com o objetivo de a analisar quais mediações auxiliam no processo de desenvolvimento da consciência.

O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não permitam identificação direta), repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileira, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2010.

_____ Assinatura o pesquisador Telefone para contato: (19) 3541-6921	_____ Assinatura do participante ou responsável legal
--	---

Anexo II – Roteiro dirigido para entrevista

- Como você explicaria seu papel e função na escola?
- De que maneira você compreende o trabalho desenvolvido pela gestão? E como você acha que os outros compreendem?
- Qual a sua relação com os professores?
- Qual sua relação com os outros membros da equipe gestora e com os orientadores pedagógicos?
- Qual a sua relação com os pais?
- Qual a sua relação com os alunos?
- Você costuma ter contato com quais formas de arte? Quais tocam mais? Como influenciam seu cotidiano pessoal e profissional?
- Como se sentiu frente às materialidades utilizadas nos encontros? Quais tocaram mais/promoveram maiores reflexões?
- Como foi se envolver na construção de objetos utilizando os materiais levados: biscuit, caixas de madeira, folhas de papel, etc?

Anexo III – Descrição das funções dos membros da equipe gestora

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2011, elaborado pelos próprios gestores, é esperado que o diretor e os vice-diretores possam:

Articular as ações da equipe educacional para que esta possa se organizar no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico; responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do plano escolar/projeto pedagógico; cumprir e responsabilizar-se pelo cumprimento da legislação educacional vigente e pelo registro sistemático dos procedimentos educacionais, responsabilizando-se pela documentação da vida escolar dos alunos e da vida funcional dos profissionais da unidade escolar; executar procedimentos inerentes ao regimento escolar, aos conselhos, aos colegiados e às instituições auxiliares; administrar os recursos provenientes do orçamento do município, estado, união e outros, através da associação de caixa escolar e/ou da associação dos amigos da escola, visando à execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de forma a garantir o funcionamento e a melhoria física e pedagógica da unidade educacional; fornecer dados, informações, documentações e outros indicadores aos órgãos do sistema de ensino, deslocando-se de sua unidade educacional para atender às demandas operacionais e educacionais advindas das instâncias centralizadas e descentralizadas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos demais órgãos municipais que visem ao cumprimento do plano de educação do município e às diretrizes da secretaria, além de comparecer periodicamente às reuniões de assessoramento; promover atividades que favoreçam a integração escola - família - comunidade incentivando parcerias e encontros através de instituições auxiliares da unidade educacional;

responsabilizar-se pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no ensino fundamental obrigatório; responsabilizar-se pela implementação da avaliação institucional em sua unidade educacional, com base na gestão das informações e indicadores; orientar o assistente administrativo e demais funcionários quanto aos registros escolares e demais atribuições relativas à função; buscar continuamente o assessoramento dos supervisores educacionais da SME tendo sempre presente o cumprimento da legislação educacional vigente, deslocando-se para o NAED ou outra instância da SME, quando necessário; deslocar-se para as compras permitidas pelo Conta-Escola.

Com relação ao orientador pedagógico, deparamo-nos com a definição apresentada abaixo:

Corresponsabilizar-se pela organização e orientação da equipe educacional para que esta possa cumprir a tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico, avaliando e reorganizando periodicamente o trabalho pedagógico; corresponsabilizar-se pelo planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe educacional, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico; promover e coordenar reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da unidade educacional, inclusive as relativas à avaliação institucional, considerando a implementação das políticas educacionais da SME; planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica dos profissionais da unidade educacional; quando necessário deslocar-se das unidade educacionais para

o NAED ou outra instância da SME; executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no plano escolar/projeto pedagógico para melhoria dos indicadores educacionais; acompanhar o plano de ensino dos professores oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, com especial atenção aos resultados da avaliação discente; buscar continuamente o assessoramento dos coordenadores pedagógicos da SME tendo sempre presente os objetivos registrados no plano escolar/projeto pedagógico e as diretrizes educacionais da SME; coordenar e subsidiar os conselhos de ciclo/classe/termo/nível e demais trabalhos coletivos na unidade educacional; planejar, implementar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, o processo de integração escola, família e comunidade; responsabilizar-se pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório.

Optamos por colocar a descrição exatamente como se encontra no documento a fim de podermos ter uma maior aproximação de como vem se construindo a prática desses sujeitos no meio em que se inserem e as demandas que são dirigidas a eles.

Anexo IV – Quadro de descrição dos encontros

Encontro	Data	Materialidades Mediadoras utilizadas	Procedimento	Objetivo	Sujeitos
1º	12/04/2010		Pediu-se aos sujeitos que contassem sobre o percurso profissional. O encontro pode ser descrito como uma entrevista coletiva, sem roteiro.	Conhecer a história profissional dos sujeitos.	Estevão e Ângelo
	19/04/2010		Fomos informadas de que nos dias 19/04; 17/05; 21/06; 19/07; 16/08; 20/09; 18/10; 20/12; não seria possível realizarmos os encontros, pois os gestores teriam reuniões de conselho consultivo ⁴⁸ . Porém, esse foi o único desmarcado, pois organizamos nosso horário para a participação de todos.	Estevão e Ângelo ligaram desmarcando, por ocasião de uma reunião consultiva com o Secretário da Educação.	
2º	26/04/2010	Síntese do encontro anterior	Leitura da síntese no início do encontro. Os sujeitos continuaram a contar sobre o percurso profissional.	Aprofundamento na história profissional dos sujeitos com foco na formação continuada.	Estevão e Ângelo
3º	03/05/2010	Síntese do encontro anterior “Autorretrato” de Mario Quintana (1976/2012, p. 33)	Após a leitura em conjunto do poema de Mario Quintana, pediu-se que os sujeitos fizessem seu autorretrato. Colocamos à disposição folhas A4 brancas, lápis preto, lápis de cor, canetas hidrocores e giz-de-cera. Entregou-se uma cópia do texto “O Espelho”, de Machado de Assis, para discussão no encontro seguinte.	Colocar os sujeitos para refletirem sobre si mesmos, observando o que apareceria da profissão.	Marcos e Estevão
4º	10/05/2010	Síntese do encontro anterior Conto: “O Espelho” de Machado de Assis (2007, pp. 154-162)	Leitura da síntese e discussão do texto a partir dos pontos levantados pelos gestores.	Investigar como cada gestor se via pelo olhar do outro e de que modo esta percepção influenciava seu modo de ser.	Marcos e Estevão
5º	17/05/2010	Síntese do encontro anterior Música “Felicidade” do Grupo Rumo	Leitura da síntese, audição da música e discussão a partir das questões: O que é felicidade? Temos que ser felizes a todo o	Desconstruir representações da escola como espaço de sofrimento ou de ausência de prazer, ampliando	Marcos e Estevão

⁴⁸Conforme a Resolução SME 04/2010, o conselho consultivo tem como objetivo implementar a participação dos gestores na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais. (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r04-24022010.htm>) (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r01-13012011.htm>)

			momento? O que os deixa feliz na escola?	a reflexão sobre o que realmente vivem na escola.	
6º	24/05/2010	Síntese do encontro anterior Documentário “Ilha das Flores” – disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores	Leitura da síntese, apresentação do documentário e discussão.	Ampliar a reflexão do grupo para além da escola, desafiando-os a refletir sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos presentes na sociedade e que perpassam nossas ações, sobretudo na educação.	Marcos, Estevão e Ângelo
7º	31/05/2010	Síntese do encontro anterior Reproduções de fotografias de Sebastião Salgado: “Escola para crianças do acampamento de Santa Clara” – Sergipe, Brasil, 1996; “Paraguai – Escola rural na região de Pedro Juan Cabllero” “Retrato de criança no assentamento de Barra do Onça”. Sergipe. Brasil, 1996.	Leitura da síntese Partindo da pergunta “O que essas imagens te fazem pensar?”, foram apresentadas as reproduções das fotografias, uma por vez, disparando discussão e reflexão sobre os aspectos observados e sentidos configurados.	Despertar o olhar dos gestores para questões sociais da educação no país, fazê-los refletir sobre o papel da escola, da equipe gestora na escola e dos demais atores. Refletir, sobre a própria condição da escola, seus recursos, materiais e humanos.	Marcos, Estevão e Ângelo
8º	07/06/2010	Síntese do encontro anterior Música “Código de Acesso” de Itamar Assumpção	Leitura da síntese Audição da música com acompanhamento de cópia da letra, seguida de depoimentos sobre o que sentiram e discussão a partir da questão: qual o seu código de acesso?	Fazê-los refletir sobre as questões de comunicação que vivem na escola, sobre as formas de acessar o outro, de ouvir o outro. Ampliar seus conhecimentos e reflexões sobre as relações interpessoais.	Marcos, Estevão e Ângelo
9º	14/06/2010	Síntese do encontro anterior Música “Ah!” – Grupo Rumo	Leitura da síntese Audição da música com acompanhamento da letra entregue a cada um dos sujeitos. Depoimento sobre o que sentiram e compreenderam e que relações fizeram com suas práticas.	Levá-los a questionar o modo como cada sujeito ou grupo significa diferentes ou semelhantes situações. O que faz sentido para um, não necessariamente toca um outro. Ampliar suas concepções e percepções sobre as diferenças individuais, as singularidades.	Marcos, Estevão e Ângelo
10º	21/06/2010	Síntese do encontro anterior Realização do primeiro encontro de avaliação dos trabalhos desenvolvidos no semestre.	No encontro anterior pediu-se que eles escrevessem uma avaliação dos encontros realizados ao longo do semestre. Discutir sobre como foram os encontros para os sujeitos: o que foi bom, o que funcionou ou não, o que poderia ser mudado.	Acessar como os gestores compreenderam o trabalho desenvolvido e, dessa forma, identificar possíveis mudanças e ampliação da consciência.	Marcos e Estevão

			Leitura da síntese ao final do encontro.		
11°	28/06/2010	Continuação da avaliação realizada no encontro anterior com a presença da coordenadora do grupo de pesquisa. Foi realizada uma discussão sobre os trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do semestre.	Não houve síntese e nem gravação desse encontro.	Analisar as expressões dos gestores frente a devolutiva realizada, identificando mudanças de pontos de vista, de postura, de modo de ser, etc.	Marcos, Estevão e Ângelo
12°	09/08/2010	Trecho do filme “The Wall”, em que se encontra a música “Another brick in the wall” de Pink Floyd. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=vwIZgERvtIA Pergunta “COMO COMEÇAR UMA CIDADE?”, do Material Educativo da 29ª Bienal, 2010.	Retorno dos encontros no segundo semestre. Reprodução, no computador do trecho do filme em que a música é representada. Discussão realizada a partir de questões: o que é autoridade? Quem exerce autoridade? O que é necessário para exercer a autoridade? Apresentação do cartão com a pergunta. Como construir um caminho? Como construir a escola que quero? Quem deve participar dessa construção?	Promover reflexões acerca de concepções sobre autoridade e como ela se apresenta na escola. Ampliação a reflexão sobre o papel de cada um dentro da escola e de sua influência e participação na construção desse contexto.	Estevão, Ângelo e Beatriz
13°	16/08/2010	Síntese do encontro anterior Reprodução de oito imagens obtidas no Google Imagens que remetesse à ideia de autoridade.	Leitura da síntese. As imagens foram apresentadas uma por vez. Pediu-se aos sujeitos que escolhessem uma e justificassem essa escolha e fizessem relações com a autoridade.	Promover reflexões acerca de concepções sobre autoridade e como ela se apresenta na escola.	Estevão e Beatriz
	23/08/2010	Não realizamos encontro nessa semana, pois as pesquisadoras não puderam estar presentes na escola.			
14°	30/08/2010	Leitura de documento elaborado pelos professores dirigido à equipe gestora a respeito de medidas a serem tomadas com relação aos alunos. Leitura do material produzido pelos alunos do 6º anos em outro projeto de pesquisa e intervenção.	A orientadora pedagógica pediu para iniciar o encontro com a leitura e discussão do documento apresentado. Leu-o em voz alta e entregou uma cópia para as pesquisadoras. Foram discutidos os pontos que os gestores consideravam mais relevantes. Ao final desta discussão, as pesquisadoras apresentaram o material elaborado pelos alunos do 6º ano para os gestores.	Acessar o modo como os sujeitos lidam (ações e falas) frente a uma demanda imediata apresentada.	Estevão, Ângelo e Beatriz
	06/09/2010	Recesso referente ao feriado nacional de 07 de setembro			
15°	13/09/2010	Síntese do encontro anterior	Apresentação de planilha com todos os	Colocar os sujeitos em contato com	Marcos,

			<p>projetos de pesquisa e intervenção que vinham sendo desenvolvidos na escola pelo grupo de pesquisa.</p> <p>Leitura da síntese ao final do encontro (juntamente com os indicadores de sentido que havíamos levantado).</p>	<p>as diversas possibilidades de atuação do psicólogo na escola e acessar as compreensões a respeito das pesquisas e intervenções desenvolvidas.</p>	<p>Estevão, Ângelo e Beatriz</p>
16º	20/09/2010	<p>Síntese do encontro anterior</p> <p>Reprodução da fotografia de Sophie Ristelhueber, intitulada WB, presente no material educativo oferecido pela organização da 29ª Bienal</p>	<p>Leitura da síntese e compartilhamento dos sentidos.</p> <p>Apresentação do cartão com a imagem, apresentada a cada um dos sujeitos. Pediu-se que cada um dissesse quais impressões tinham tido da imagem, partindo da pergunta: o que você vê nessa imagem?; e das questões sugeridas no cartão: todas as questões deixam marcas? Essas marcas sobrevivem ao tempo?</p>	<p>Levá-los a refletir sobre suas ações e como estas afetam a si mesmo e aos outros.</p>	<p>Marcos, Estevão, Ângelo e Beatriz</p>
17º	27/09/2010	<p>Síntese do encontro anterior.</p> <p>Apresentação de reprodução de algumas esculturas que pudessem inspirar.</p> <p>Utilização de biscuit, cartolina e CD com músicas de Vivaldi</p>	<p>Levamos biscuit, cartolinas, pincéis e tintas e um Cd com obras de Vivaldi e pedimos que trabalhassem com o material de modo a confeccionar algo que expressasse como se sentiam naquele momento. Poderíamos conversar de outras coisas, mas não sobre o que estávamos fazendo. Ao final todos deveriam falar da obra do colega, dizendo o que ela representou e por fim o artista deveria dar a sua explicação. Antes, apresentamos algumas obras, em Power Point, que poderiam servir de inspiração.</p>	<p>Colocá-los em contato com diferentes formas de se expressarem e refletirem sobre seus sentimentos.</p>	<p>Marcos, Estevão, Ângelo e Beatriz</p>
18º	04/10/2010	<p>Síntese dos últimos dois encontros anteriores.</p> <p>Música “Milágrimas” de composição de Itamar Assumpção</p> <p>Pergunta “POR QUE CALAR?”, que compõe o material educativo oferecido pela organização da 29ª Bienal</p>	<p>Audição da música com acompanhamento da letra impressa entregue a todos os sujeitos. Iniciamos a discussão a partir dos apontamentos realizados por eles.</p> <p>Apresentação do cartão com a questão como disparadora para discussão sobre o dito/não dito; entendido/não entendido; falar/não falar.</p> <p>Ao final do encontro foi entregue as duas sínteses e pediu-se que eles lessem e trouxessem pontos para discussão no</p>	<p>Levá-los a refletir sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia e que estas também fazem parte das conquistas alcançadas, como unidade; pensar na possibilidade da superação. Refletir, também, os motivos que se encontram na base da ação de se calar diante de algumas situações.</p>	<p>Marcos, Estevão, Ernesto, Ângelo e Beatriz</p>

			próximo encontro, juntamente com os sentidos.		
	11/10/2010	Recesso referente ao feriado nacional de 12 de outubro			
19º	18/10/2010	Síntese do encontro anterior.	Leitura da síntese. Discussão sobre a feira do livro e sobre o movimento do grupo no encontro anterior com a presença de Ernesto.	Fazê-los refletir sobre a equipe como grupo e os movimentos dos sujeitos enquanto tal.	Marcos, Estevão e Beatriz
20º	25/10/2010	Síntese do encontro anterior Reprodução das obras: “Girl before a Mirror” de Picasso (1934) “Encontro” de Escher (1944)	Leitura da síntese. Apresentação das imagens em Power Point, uma por vez. Discutiui-se a impressão deles sobre as imagens e pediu-se, também, que escrevessem algo que reportassem ao que a leitura de imagens, e as discussões suscitaram neles, no que se refere aos sentimentos.	Promover discussão sobre as diferentes formas que se tem de olhar para situações e o que elas representam.	Marcos, Estevão e Beatriz
	01/11/2011	Recesso referente ao feriado nacional de 2 de novembro			
21º	08/11/2010	Síntese do encontro anterior Reprodução da obras de Escher: “Relatividade” (1953) “Côncavo e convexo” (1955)	Leitura da síntese. As imagens foram apresentadas em Power Point, solicitando que dissessem suas impressões. Pediu-se que eles fizessem um desenho (usando giz de cera, caneta hidrocor, cola, jornal, papel crepom e papel cartão) que representasse as contradições, a escolha, os vários caminhos. Poderiam conversar entre si sobre qualquer assunto, menos sobre o que estavam fazendo. Após isso foi discutido cada produção, em que os sujeitos diziam o que entendiam da produção do outro e as relações que faziam e, posteriormente, o sujeito explicava sua produção.	Colocá-los em contato com diferentes formas de se expressarem, em especial, sobre o sentimento, tendo como ponto norteador as contradições, as escolhas, a diversidade que se encontra presente no contexto.	Marcos, Estevão, Ernesto e Beatriz
	15/11/2010	Feriado Nacional			
22º	22/11/2010	Síntese do encontro anterior Pergunta “O QUE PERMANECE INVISÍVEL NO NOSSO DIA A DIA?”, presente no material educativo oferecido	Leitura da síntese. Apresentação do cartão com a pergunta e discutir a partir dos apontamentos feitos por eles o que há na escola que permanece	Levá-los a refletir sobre ações e discursos presentes na escola que constituem e influenciam o cotidiano, mesmo que estas não	Marcos, Estevão, Ângelo e Beatriz

		pela organização da 29ª Bienal	invisível.	sejam vistas.	
23º	29/11/2010	Caixas de MDF, coadores de café, tintas, pincéis, recortes de imagens e palavras que pudessem representar o que tinha acontecido ao longo do ano. CD com músicas de jazz.	Os materiais foram colocados à disposição dos sujeitos. Pediu-se que eles decorassem a caixa e colocassem dentro as palavras que gostariam.	Acessar como os gestores compreenderam o trabalho desenvolvido e, dessa forma, identificar possíveis mudanças e ampliação da consciência.	Marcos, Estevão, Ângelo e Beatriz
Encontros de avaliação					
	06/2011	Não foram utilizadas materialidades mediadoras	A avaliação foi realizada por meio de discussões geradas a partir das questões: o que efetivamente mudou? Do que ainda precisa mudar? E no que concerne o nosso trabalho?	Acessar como os gestores compreenderam o trabalho desenvolvido e, dessa forma, identificar possíveis mudanças e ampliação da consciência.	Marcos, Estevão, Ângelo e Beatriz
	05/12/2011	Carta endereçada aos sujeitos. Pasta e CD-ROOM com algumas das materialidades utilizadas durante nossos encontros.	Foi entregue aos sujeitos uma carta escrita pelas pesquisadoras, destacando alguns resultados alcançados com o trabalho desenvolvido e apresentando algumas das materialidades mediadoras que se destacaram em nossos encontros.	Apresentar aos sujeitos, de modo diferenciado, alguns dos resultados alcançados e deixar registrado o trabalho desenvolvido.	Marcos e Estevão
	06/2012	Trecho do espetáculo “Ká” do Cirque du Soleil – The Slave Cage – Wheel of Death (2007). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=awo_Y6uJjU	O vídeo foi exibido no computador e após essa apresentação, pediu-se a impressão dos sujeitos e lançou-se a pergunta: Qual é o seu papel nesse espetáculo [na escola]?	Acessar como os gestores compreenderam o trabalho desenvolvido e, dessa forma, identificar possíveis mudanças e ampliação da consciência.	Marcos e Estevão

Anexo V – Quadro de categorias

FUNÇÃO GESTORA: CARACTERÍSTICAS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES
Na relação com as questões administrativas e políticas
E o que é, na verdade, na hora de responder pela escola, quem responde sou eu mesmo, como pessoa. Até como pessoa jurídica, porque eu tenho um CNPJ [...]. (Trecho da entrevista – Marcos falando sobre sua responsabilidade na escola)
“O papel dele é de um amortecedor. Porque ele recebe a pressão que vem de baixo, daí, vindo uma hierarquia, e a pressão que vem de cima. E para controlar isso aí, você segue no que é feito de legislação. Então, é esse o teu papel, não tem mais e não tem menos. Você vai conforme as oportunidades, você pode fazer mais ou pode fazer menos. Mas a tua função é essa mesmo. Porque esse amortecedor, eu vejo o meu grupo de professores. Enquanto eles estão morrendo de ódio de mim, rezando para um ônibus me atropelar, essa coisa toda, eles não estão se matando entre si, então eles produzem. Enquanto eu estou dando conta de produzir algum tipo de material de produção com a sociedade, que é esse negócio da aprovação do aluno, da escola estar melhor, da escola ter condições. Enquanto eu consigo apresentar isso para as minhas chefias, eu também estou massageando o ego deles. E aí, eles ficam satisfeitos, os que pressionam de cima, e os professores, enquanto me odeiam, ficam satisfeitos para o lado de baixo. E produzem. Porque, a partir do momento que você não servir para fazer isso aí, a escola vira um negócio. Você pode ver que toda escola onde existe muita harmonia, aquele negócio: ‘ – Olha que belo, que lindo.’. Não funciona. Está maquiada, não funciona mesmo. Não existe.” (Trecho da entrevista – Marcos quando questionado sobre a função do diretor)
Estevão disse que a função deles dentro da escola é ingrata, porque sofrem pressões de todos os lados e não têm como garantir que os conflitos existentes sejam resolvidos e que os sujeitos nem sempre ouvem o que eles têm a falar. Marcos disse que eles estão tentando criar um hábito que é o de toda gestão ter uma mesma palavra. Estevão falou que há um complicador no serviço público e se pergunta em que medida é possível mudar a cultura da escola quando há uma cultura maior, a da Secretaria, que influencia. Ele acredita na capacidade de convencimento e na força de cada sujeito para querer a mudança. (Trecho da síntese do 5º encontro – 17 de maio de 2010)
“Eu te falo que é impossível definir porque, se você for pegar a documentação da legislação, da formalização da Secretaria da Educação de Campinas, você tem uma coisa belíssima. [...] Só que não acontece nada disso, ou acontece isso tudo em muito poucos lugares. Porque, de fato, o que é possível ainda é que a Secretaria não deu o tom da política que ela dita. E aí você tem, eu te falaria não só como vice-direção, mas como direção, como orientação, professor também: em cada situação, em cada escola, em cada contexto, você vai ter um tipo de configuração dada”. (Trecho da entrevista – Ernesto quando questionado sobre a função da equipe gestora)
“É, aqui, a referência é o prefeito, o secretário. E, como a rede é grande e nem prefeito e nem secretário podem estar no ambiente todo o momento, acho que eles fazem essa associação. A equipe gestora aqui é quem representa esse chefe, esse patrão. [...] Não deixa de ser. Mas o serviço público tem uma característica, porque o secretário, o prefeito saem e o funcionário de carreira fica. O diretor, o vice, eles prestaram concurso, como os professores e vão permanecer. Lógico, tem as diretrizes da secretaria, mas a gente não está aqui enquanto um cargo de confiança do secretário, a gente não está aqui para cumprir determinações do secretário. A gente cumpre aquilo que é a legalidade. As determinações do secretário vêm em forma de resolução, de ordem de serviço. Não valem para a gente em específico. É público, está lá no diário oficial. Serve para todas as pessoas que estão no processo. Então, não tem essa coisa. Eu não sei, é uma hipótese. [...] É, alguém tem que personificar esse patrão”. (Trecho da entrevista de Estevão)
“Nós colocávamos os nossos problemas, nós discutíamos, nós fazíamos em conjunto a organização. Quando a secretaria começou a prever que isso é um movimento muito forte e que isso provoca algum movimento lá, eles foram tentando desarticular. E hoje nós temos reunião por NAED. E aí nós temos um evento grande que nós nos encontramos e aí que é perigoso e a secretaria não percebe”. (Trecho da entrevista de Ângelo)
“Então veja, nós tivemos um problema grande com a eliminação do período intermediário, e isso aconteceu em uma Quinta... Em uma Sexta o secretário cancelou uma reunião com o conselho consultivo. Por quê? Porque ele sabia o que ia rolar. [...] Não veja, não haver por conta das demandas da escola. Mas na verdade quando eles precisam, eles não querem saber as demandas da escola. Eles convocam e nós vamos. Era por quê? Porque ele se isentou, porque ele sabia que ia ser bucha de

canhão. Então você percebe que é bastante complicado”. (Trecho da entrevista de Ângelo)
“Então essas são as avaliações externas que a escola faz. E lógico, que é política, é política federal, política estadual, política municipal. Hã, rendimento, aproveitamento, verba, daqui a pouco vai estar tudo vinculado a isso. Embora eles jurem de pés juntos que não, mas nós não somos bobos. Então a ideia não é ranquear a escola. É. A ideia é ranquear sim [...]”. (Trecho da entrevista de Ângelo)
“Então essa é uma falha da rede. Então a gente tem ciclo, quantas vezes nós fomos chamados para discutir ciclo? Nós temos a implantação das diretrizes quantas vezes nós fomos chamados para discutir diretrizes? Nós não somos chamados, os documentos vêm para escola para discutir. Ou uma vez eles nos mostram os documentos, falam o que que falta, o que é, o que se pretende, leva para escola e discute na escola”. (Trecho da entrevista de Ângelo)
"Não sei. Talvez o fato de, na prática a gente ter que cobrar, controlar frequência, controlar horário. Na gestão, a gente é obrigado a fazer isso. Então, chegou atrasado: ‘ – Por que chegou atrasado?’, ‘ – Tive que fazer isso, fazer aquilo.’ Pedir que não aconteça de novo. Quando vai se ausentar, vai faltar: ‘ – Olha, você precisa avisar com antecedência, precisa deixar um roteiro.’ Então, o fato da função exigir que você faça esse acompanhamento, que não é fiscalização, é cobrança para manter o ritmo normal da escola. [...] Mas aí, acho que passa essa ideia de que a gente está aqui como um ‘pau mandado’. Tem algum representante da secretaria para ficar vigiando a gente, para ficar pegando no pé, para perseguir para penalizar. Na realidade não é. Você quer garantir que a escola funcione que ela cumpra com seu objetivo”. (Trecho da entrevista de Estevão)
“E acho que tem muita gente que já fez muita leitura legal sobre os problemas daqui da escola, da rede, da Secretaria, enfim. Só falta decisão política e vontade. Eu vejo assim. [...] Eu acho que é determinação de conseguir as coisas”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“Acho que a gente precisa ter condições de ter atitude, ter condições de dar conta do que a gente aponta, do que a gente tem que caminhar. Então, assim, ali dentro da função, quem menos aprende acho que são os especialistas. [...] Porque a gente tem menos oferta de produção, a gente tem menos respeito nessas condições de trabalho, cumprimento de horário. Você tem, eu acho, que menos reconhecimento a respeito dos colegas. O próprio funcionamento de toda escola, comunidade, secretaria, no sentido de não permitir ou entender que você tem que estudar e estar estudando”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“Mas assim, na questão do que a Secretaria prega e das condições que ela dá, e ela cobra depois com sua supervisão, com suas intervenções, com seu dia a dia; ela quer uma escola burocrática, hierárquica. Um diretor que atenda as normas e os preceitos do que é pedido, que abafe o que precisa, que resolva rápido. É o que a gente faz aqui dentro”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“Tem que pensar junto. A equipe tem que pensar junto. Mas aí você tem o horário diferente, têm reuniões diferentes, dias diferentes, atribuições. Então, nós temos que falar: a Secretaria propõe de uma forma que dificulta demais. Agora, você pode seguir essa dificuldade que ela impõe e se justificar por ela, ou não se justificar. Mas enfim, porque também a justificativa se põe culpa, responsabilidades. Mas também temos. Mas eu acho que a gente tem uma clareza da situação que não somos os responsáveis totais pela situação que está a escola. Às vezes eu fico me perguntando assim: ‘ – Cadê a chefia? [...] O que é o sistema? O que é o governo?’. Uma coisa tão genérica [...] Então, é nisso que eu fico pegando com os colegas. A escola tem muito autonomia de estipular horário com o calendário. Se estiver tudo muito bem, fica tudo muito mais interno as coisas. Eu acho que é isso que a gente precisa ser mais ousado, mais abusado, mais insatisfeito”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“É muito fácil você mudar algumas coisas e não dar conta do resto do dia a dia. Então, vamos discutir: qual é a melhor forma? A melhor forma é brigar com a Secretaria, ou ligar para a supervisão, você se manifestar, botar em evidência e já cai em indisposição. ‘ – Não é um bom diretor’. E alguns que reclamam, estão insatisfeitos, é cri-cri. Então, acabou a política, só estamos na balela, não tem mais limite para nada, ninguém se contenta mais com nada”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“Eu acho que a gente se perdeu nessa história de que a educação sempre teve várias tendências, várias ideologias, várias filosofias. Então, parece que pode tudo. Aquilo que eu te falei: falta ordem, falta pulso do secretário”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
“Nós somos evidentes, por mais que a gente passe, ou pense que está despercebido, essa coisa de evidência. E eu acho que é muito ruim porque, por exemplo, na minha postura com a equipe, eu gosto de estar pensando mais atrás, estar mais reservado ali. Mas a função não permite. [...] quanto mais você faz o coletivo participar, mais ideia, vai ser mais abraçado. Se tiver equipe, ter mais gente sabendo da coisa, de como concertar. Então, nossa, tem tanta coisa, já, por outros caminhos, outra direção para a gente caminhar ao encontro dos alunos, mas a Secretaria não faz isso. (Trecho da entrevista de Ernesto)

<p>“[...] eu acho que a resolução, às vezes, tem que ser usadas quando são favoráveis. Quando não são, eu acho que a gente tem que refletir, ser inteligente. Mas não estou dizendo mediocridade. Estou dizendo efetividade para atender a necessidade da escola. E bancar isso. Bancar para a chefia se vier perguntar, se vier falar”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>Na relação com os professores e com o pedagógico</p>
<p>Marcos fala da resistência dos professores ao novo e diz que em sua opinião essa resistência vem de uma inabilidade em lidar com a própria vida. Diz que os professores percebem a escola como um espaço onde podem dizer o que quiserem e como quiserem, pois a escola é o único lugar em que não há consequências para suas ações. Marcos é questionado se realmente não há consequências e ele diz que não. Ao ser perguntado sobre as relações, Marcos diz que existem, mas que são muito voláteis. Estevão diz que há uma consequência da ordem das relações, que pode gerar isolamento ou mal-estar por parte de alguns integrantes do grupo. Concorda com Marcos que isso não tem grandes impactos nos envolvidos. (Trecho da síntese do 4º encontro – 10 de maio de 2010)</p>
<p>“Complexo, hein? [...] Quando eu vim para cá, eu não tinha a mínima noção, porque você tem na sua cabeça um esquema, um modelo. E, quando você confronta com o dia a dia, a realidade, você vê que é furada. Meu papel, eu procuro assim, privilegiar o aspecto pedagógico. [...] Mas, por outro lado, uma boa parte do tempo é consumida com burocracia”. (Trecho da entrevista – resposta de Estevão ao ser questionado sobre qual seria seu papel)</p>
<p>“Mas o que realmente assim, dá satisfação, que é a razão de estar aqui, eu acho que é esse aspecto pedagógico. Acompanhar o trabalho que é desenvolvido na escola toda, tendo esse retorno dos professores. Eu sinto... Não sei se é uma dificuldade. Eu acho que a gente poderia ter um retorno maior se a gente pudesse, tivesse interno, tivesse condições de acompanhar dentro da sala de aula. Eventualmente estar entrando em cada sala, poder observar. Aí, a gente esbarra em uma série de questões. Primeiro, que é essa questão do tempo. Tendo a parte administrativa para cuidar, nem sempre sobra tempo. Há resistência, que sempre que o pessoal não vê o gestor como um parceiro. Vê o papel de fiscalizar, de...”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre sua função na escola)</p>
<p>“Eu sinto que sempre que a gente procura fazer alguma intervenção, eles entendem dessa forma, como alguém que está ali fiscalizando, pegando no pé. Na realidade, a gente quer o quê? A gente quer fazer uma discussão, quer provocar essa reflexão sobre a prática sem cobrança, sem perseguição. Isso aí sempre deixa claro: independente do que você faz, se vai mudar, se não vai, o seu emprego está aqui, está garantido. Você não vai perder emprego, não vai perder salário. Então, não existe perseguição, nem a possibilidade disso. Mas eu sinto que tem essa desconfiança. Eles não entendem a equipe gestora como alguém que está no mesmo barco, na mesma escola, vivendo as mesmas dificuldades, tendo o mesmo objetivo, em uma outra posição, mas com o mesmo objetivo. Eles sempre identificam como representante da secretaria. Essa equipe fiscalizando, cobrando, eu sinto um pouco isso. Então, isso dificulta também. O Ângelo tem tentado fazer isso, de às vezes entrar na sala, sente essa dificuldade também”. (Trecho da entrevista de Estevão quando questionado sobre como os professores compreendiam seu trabalho)</p>
<p>“Suspende o aluno dois dias, deixa ele brincar em casa dois dias, que a hora que ele voltar, ele vai pegar dois dias que ele brincou para caramba, refletiu sobre a coisa dele, achou que o diretor era sério e o professor também. [...] Aí, chega o professor lá: ‘ – Muito obrigado pela sua atitude.’ Eu fico pensando comigo: puxa vida! Obrigado por eu mandar um aluno fora da escola por dois dias? É complicado.” (Trecho da entrevista – fala de Marcos sobre sua ação)</p>
<p>[Discutíamos as maneiras existentes de se fazer colocações] Em um diálogo faz-se necessário levar em conta o outro, o coletivo, a grupalidade, o respeito, e tudo isso de maneira crítica, e, no caso da escola, pensar caminhos para que ela funcione, para que seu objetivo de fazer o aluno aprender seja cumprido, marcando, dessa forma, o lugar da escola e de seus profissionais. Seria necessário quebrar os escudos (reclamações de falta de material, serviços que limitam as ações da gestão, laboratório de informática, o edital, etc.), como disse Marcos, que os profissionais usam para não se responsabilizarem, para não se implicarem com o contexto, esconderem as falhas. As influências externas também se tornam escudos, na medida em que vai direcionando o olhar e o desempenho dos sujeitos dentro da escola. O escudo é diferente do limite que existe para os profissionais desempenharem seu papel. Marcos disse que usar escudos é característico do funcionalismo público, que não pune, que não avalia, que impede de se agir. (Trecho da síntese do 5º encontro – 17 de maio de 2010)</p>
<p>“E as discussões por causa das coisas todas elas começam e elas vão se pulverizando e elas vão se perdendo. E é isso que me frustra, porque quando eu faço uma proposta de formação eu começo, eu tenho desenvolvimento e eu vejo conclusão, e é impossível.” (Trecho da entrevista de Ângelo)</p>
<p>“E eu digo básica, porque tem muita gente que está trabalhando, mas vai no vácuo. Não consegue perceber que por trás desse trabalho que eu fiz com elas, que todo o nosso trabalho e toda a nossa prática pedagógica, ela é guiada por uma, ela tem por trás uma tendência pedagógica e uma tendência política. [uma professora nos</p>

<p>interrompe para perguntar sobre uma chave, o OP diz que não pode parar naquele momento e pede que ela se dirija a alguém da direção]. Então eu acho que ficou faltando isso, e aí quando eu trouxe o texto para discutir isso. Porque por trás de uma concepção pedagógica existe uma concepção política, e tudo mais e que elas acabavam não tendo claro isso.” (Trecho da entrevista de Ângelo sobre seu trabalho junto aos professores)</p>
<p>“E aí quando você faz essas provocações, você desestabiliza e desagrada, porque você coloca o dedo em uma coisa que para elas é muito clara, eu estou fazendo o certo. E quando você coloca em xeque isso, não que eu julgue, mas você tem que fazer essa provocação”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre seu trabalho junto aos professores)</p>
<p>“Mas eu fico infeliz porque algumas coisas que eu deveria dar conta, talvez eu não esteja fazendo bem feito, então assim... Eu procuro ser muito amigo, eu ouço muito elas eu pondero. Aquela coisa que eu também já disse para você, talvez eu ouça demais. Mas eu acho que é um contraponto com o Marcos”. (Trecho da entrevista de Ângelo)</p>
<p>“Seja pela forma que você lida com eles, pela paciência que você tem de levar. Você é muito a vidraça para as coisas não chegarem no Marcos, muita coisa fica aqui, quando você leva, você já leva mais amena. Você já não leva a coisa na tijolada. Você fica um pouco de escudo para a coisa não chegar lá. Então na hora que eu vou chegar e conversar eu vou chegar já dando uma limpada, uma peneirada, uma filtrada, para que ele também não se queime muito com os professores pela postura dele”. (Trecho da entrevista de Ângelo em que conta a respeito da opinião de um professor sobre seu trabalho)</p>
<p>“Então no fundo eu sei que eles gostam. Eu sei que eu tenho uma conquista muito legal aqui. Eu acredito que sim. Eu não posso dizer para você que 100%, porque senão não daria, mas eu tenho algumas pessoas que me querem bem, não posso dizer que sejam minhas amigas, mas são pessoas que eu me sinto acolhido por eles. A prova está que quando foi para dividir período eles queriam que eu ficasse a tarde. Mas por quê? Porque você é uma pessoa que pondera, que escuta a gente”. (Trecho da entrevista de Ângelo quando questionado se os professores reconheciam seu trabalho)</p>
<p>“Eu acho que tem muita coisa para fazer, que eu espero que o ano que vem eu consiga, eu quero estar mais próximo das professoras, e é isso que está me incomodando. Eu acho que eu estou um pouco ausente dessa relação, porque eu só tenho encontro coletivo, eu não tenho encontros individuais para ouvir cada uma. Porque quando você está no coletivo, os problemas começam a ficar todos iguais, eles tomam uma proporção muito grande e você não dá conta de resolvê-los, ao passo que se eu trabalhar no individual eu talvez tenha a oportunidade de acolher melhor essa professora e eu tenho um olhar mais específico naquele momento, para aquela necessidade”. (Trecho da entrevista de Ângelo)</p>
<p>“Olha, eu tenho em mente o seguinte: o que é a minha obrigação como ser e o que é a obrigação dos outros. A obrigação dos outros, eu não quero nem saber, a minha eu cumpro. Por incrível que pareça... É lógico que tem as exceções, que jamais eu vou perder meu tempo tentando convencer ao contrário, porque eu não tenho paciência para isso. Mas eu gosto, sim, deles. E quando eles menos esperarem, que precisar, eu vou estar lá, como já aconteceu, de a pessoa ficar surpresa. [...] Então, eu vejo que o meu relacionamento com os professores, eu procuro nem saber o que eu tenho de volta disso. Mas eu procuro, ao meu modo, gostar dele, a cada atitude que eu tenho que tomar, pensar direitinho, ver o que eu faço.”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre sua relação com os professores)</p>
<p>“Eu sei, sim, que tem esse sentimento de ódio necessário com a minha pessoa. Mas eu acho que é aqui dentro. Eu acho que é enquanto você exerce a tua função, mais nada.” (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre sua relação com os professores)</p>
<p>“Eu, às vezes, só por curiosidade, pergunto para o Ângelo, para a Beatriz, para o Estevão e até mesmo para o Ernesto, e eles são unânimes em dizer que eles [professores] têm medo de mim. Mas não é medo. [...]. Então, isso aí não é um medo. Porque a grande maioria vem perguntar o que é óbvio, se está procurando tirar alguma vantagem da situação para si próprio. E isso eles já perceberam, que eu vou ter uma resposta em cima para eles, rápida. Vou chamá-los pela memória. E isso é chato para eles. Então, é muito mais fácil usar o Estevão, a Beatriz, o Ângelo, para pelo menos haver uma discussão e eles não terem que ouvir a resposta de imediato. E se a minha resposta não for convincente, no mínimo vai abalar. E isso eles não estão dispostos a fazer. [...] É porque, durante o tempo que eu estou aqui, eles sempre, sempre, sempre tentaram. E no começo era direto comigo mesmo. Era dedo no nariz, e o tempo foi passando. E a gente foi percebendo que não era bem assim e que sempre teria uma resposta. E eles percebem também. Então, no caminho, por mais que eu brinque, por mais que eu faça piada, por mais que eu faça tudo de engraçado, eles percebem que eu não caminho no vazio quando eu tomo uma atitude, quando eu penso, sempre tem alguma coisa por trás”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre sua relação com os professores)</p>

<p>“[...] e a gente percebe que a maioria dos professores procuram aquelas vias em que eles têm acesso. Então, fala com o Ângelo, não fala comigo, a Beatriz não sei, porque ela está mais à tarde, não tem esse contato. Mas nunca chegam no Marcos. Então tentam, de alguma forma, assim, conquistar algo por essa mediação”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre o movimento dos professores ao se dirigirem à gestão)</p>
<p>“Então, aí já é mais complicado. A gente consegue identificar vários grupos e níveis de relacionamento com os professores. Na relação individual com professor... Estou tentando ver se tem algum problema individual. Eu acho que não. Agora, enquanto grupo, quando eles se constituem como grupos, aí já começam as dificuldades. Sempre tem alguns que conduzem a discussão. Eu não sei se por respeito ao maior tempo na escola, ou se por acomodação, ou se para evitar conflito, ou se por espírito de corpo mesmo, o corporativismo que fala mais alto. Mas tem um grande número que não se posiciona, quando algo embate, há uma discussão da equipe gestora com os professores, tem sempre um porta-voz, ou dois porta-vozes. Mas a maioria fica lá caladinha, ouvindo, não se manifesta. Individualmente, eles até chegam a colocar posições contrárias. Mas, dentro do grupo, eles não conseguem se posicionar. Eu acho que isso é ruim, porque você nunca sabe até onde você pode ir com aquela pessoa, se pode contar. Então, é uma relação assim, considero que às vezes, até tensa.”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“A gente, nos TDs, mesmo sendo de uma forma respeitosa, eu coloco o dedinho na ferida, às vezes, sem expor a pessoa, que eu sei que incomoda. Incomoda, mas nunca tive nenhuma atitude, da parte deles, desrespeitosa. É que eu percebo assim, que depois, pelos corredores, na sala, fica o tititi. [...] Então, eu já ouvi coisa assim: ‘ – O Estevão chegou, tinha um comportamento, agora ele está contaminado pelo Marcos’.”(Trecho da entrevista de Estevão sobre sua relação com os professores)</p>
<p>“Então, eu acho assim, a equipe [de professores] é bastante qualificada, eu acho que a equipe é bastante experiente, tem muitos jovens que trabalham. Mas, como todos da área, a gente precisa estar raciocinando um pouco, a equipe mesmo. Tem momentos que a equipe demonstra bastante maturidade com trabalho com equipe, conhecimento da escola. Então, essa equipe faz umas coisas muito legais com sintonia, quando os alunos vão. Tem momentos que não se envolvem, não consegue afinidade, fica tudo largado. O que acontece é muito ruim. E vai ficar muito legal, isso, e bastante contraditório E é a mesma equipe. Mas é fácil sentir o quê? Que é o que move, o projeto, a proposta”. (Trecho da entrevista de Ernesto sobre os professores)</p>
<p>O movimento da gestão e a relação entre os gestores</p>
<p>“A equipe, na verdade, pelo menos na teoria, você tem que dividir as responsabilidades com ela. Porque parece que não; para quem está de fora não entende muito bem qual é essa função. Mas é uma série de coisas que você faz diante da escola, e sempre burocrático, que você tem que ter alguém para dividir esse trabalho de compreensão. Então, isso aí é uma coisa que tem que existir. Mas, na realidade, na realidade mesmo... a gente fala em grupo, em equipe, em uma série de coisas. Só que, quando você vai responder por isso legalmente, aí não é a equipe que responde. [...] Não porque eu queira que seja assim, porque o sistema é assim. Porque durante os anos, caminhou-se para que o sistema fosse assim. E é assim que ele é. Por isso que e te digo sempre que tem duas vertentes: aquilo que você procura parecer e aquilo que é”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o papel da equipe gestora)</p>
<p>“Então, o meu entendimento é que eu vivo em uma sociedade, e que essa sociedade um dia vai chegar em um ponto. E, ou chega todo mundo junto, ou não chega. E por isso mesmo que eu vejo, quando eu trabalho com essa minha equipe, eu procuro... Às vezes eu sinto raiva, mas eu solto em tom de brincadeira, às vezes eu sinto vontade de elogiar muito, e isso aí me dá muito prazer olhar e falar: ‘ – Você é bom’. Eu, na verdade, acho que não estou nem elogiando a pessoa, eu estou mais me satisfazendo dessa vontade de te falar: ‘ – Olha, você é muito bom’. Então, não tenho problema com a equipe”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre sua relação com os outros membros da equipe)</p>
<p>“Eu acho que eles até consideram... Em alguns momentos o Marcos desqualifica, mas... reconhece. E sabe que eu poderia fazer mais e sabe que o meu trabalho também deixa a desejar. Porque isso eu deixo muito claro para eles inclusive”. (Trecho da entrevista de Ângelo quando questionado se seu trabalho era reconhecido pelos outros membros da gestão)</p>
<p>“Eu procuro não colocar divergência, ou mesmo alguma dificuldade no aspecto profissional como empecilho para uma boa relação. Acho que independente do que você pensa, independente do que o outro faz ou deixa de fazer, isso não vai poder interferir na relação, senão o ambiente de trabalho fica complicado também”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“Então, ele, até porque o Marcos pega mais no aspecto administrativo, tem essa responsabilidade, ele que responde por tudo que vem ocorrendo, eu tenho uma certa disponibilidade para me dedicar mais ao pedagógico, eu tenho esse tempo para discutir com ele. Então, quando ele vai para uma discussão nos TDCs, é algo que ele já</p>

discutiu comigo, se é algo que a gente precisa de outras opiniões, a gente vai colocar na equipe, na reunião da segunda-feira”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre sua relação com Ângelo)
Marcos disse que desde a sua entrada muitas coisas mudaram na escola, contudo nunca ouviu um elogio, porém todo dia ouve críticas. (Trecho da síntese do 19º encontro – 18 de outubro de 2010)
“Olha, eu acho que é um movimento legal, porque você tenta o novo, tenta o diferente, pensando em rede”. (Trecho da entrevista – Marcos respondendo sobre o trabalho da equipe gestora)
Estevão diz que para garantir minimamente a convivência, o gestor tem que fazer concessões. Fala ainda que na escola tem sempre alguém disposto a pôr a lenha na fogueira, buscando aliados para se fortalecer. (Trecho da síntese do 4º encontro – 10 de maio de 2010)
“Na nossa realidade aqui, eu acho que é algo que está em construção. Percebo... e assim, acho que vocês [pesquisadoras] têm dado uma contribuição grande nisso. Mas é um processo que a gente vem fazendo de construir um coletivo, de superar um pouco aquela ideia de que o diretor faz isso, o vice faz isso aqui, o orientador pedagógico tem essa função. [...] Então, eu acho que aqui para a gente está sendo uma experiência muito interessante, que é o que eu sempre imaginei. Ao mesmo tempo é um desafio, mas é um desafio que a gente está conseguindo construir. Não sei quanto tempo a gente vai levar para conseguir aparar as arestas, fazer com que tenha essa compreensão [...] Para construir esse coletivo mesmo, onde, embora com algumas funções que são específicas, mas que a gente tenha responsabilidade comum pela condução da escola, do processo pedagógico, também da parte administrativa que tenha ligação”. (Trecho da entrevista – Estevão ao ser questionado sobre o papel da equipe gestora)
“[...] E a primeira tentação da gente é dar a resposta, seja positiva, ou negativa... às vezes vêm coisas absurdas, que você poderia dizer, já: ‘ – Não’. Então, tem sido para mim, também, esse aprendizado, dizer: ‘ – Olha, você está colocando, tenho aqui a minha opinião pessoal, mas eu não vou te falar agora. Vou conversar com a equipe, discutir.’ Para construir esse coletivo mesmo. [...] Eu vejo que aqui a gente está conseguindo fazer isso. Tem ainda as dificuldades, tem as limitações, até pela experiência que cada um tem, desde o aprendizado na escola, a gente sempre tem na mente aquela escola verticalizada, onde tem o diretor que manda e todo mundo obedece”. (Trecho da entrevista de Estevão)
“Então quando eu cheguei nessa escola eu não tive quem me dissesse então vai por aqui, vai por ali. Uma escola com 80 professores, com 4 períodos, com 1 diretor, com 2 vice-diretoras. [...] E eu tive que ir me adequando, por que eu tinha que me adequar. Eu não poderia jamais jogar a toalha, eu não ia admitir. Eu não consegui. [...] Porque foi uma opção minha vir para cá , e eu não iria me permitir isso”. (Trecho da entrevista de Ângelo)
“A gente passou o ano inteiro aqui falando para você das queixas, a gente fala, queixa, mas acho que é mais hábito do que qualquer coisa. Porque antes de vir para essa função, sabia que era assim, eu já tinha experiência e era assim mesmo”. (Trecho da entrevista de Marcos)
“Porque eu sempre achei... meu cargo sempre foi muito solitário. Eu sempre tive gente que olhou assim e que falou: ‘ – nossa que legal o que você vai fazer’. Agora para quem que eu choro as minhas pitangas? Para quem? [...] Eu chorava sozinho ou para o meu grupo do NAED, com os orientadores de outras escolas. Porque em muitos momentos nós temos as mesmas angústias. Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. Então quando nós tínhamos a nossa formação no grupão dos orientadores pedagógicos, era muito isso, nós fazíamos terapia mesmo”. (Trecho da entrevista de Ângelo sobre suas condições de trabalho)
“Eu sempre vejo, ou porque eu já coloquei aqui para saber, que, enquanto diretor, eu sou uma figura solitária. Eu nunca vou conseguir ter amizade com as pessoas. [...] A não ser a equipe. Pelo seguinte: do jeito que pensam, e esse pensam vai desde a faxineira até o professor; então, do jeito que pensam, eles têm essa coisa velada do diretor ainda como autoridade. É muito difícil ser [palavra inaudível] aqui, é muito difícil. [...] Então, a causa dos danos, da contrariedade, dos erros, é o diretor”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre como pensava que os outros atores escolares compreendiam seu trabalho)
“Então, não sou especial em absolutamente nada. Mas eu acho que foi esse negócio de você ter que trabalhar. Olha, já que eu tenho que trabalhar, então eu trabalho. Esses dias mesmo eu estava brincando com vocês [pesquisadoras] , falei: ‘ – Ah, eu quero ser a metamorfose ambulante’. E isso é muito bom. Isso é legal. Eu demorei para entender isso, mas isso é legal. Você está certa, até o ponto em que alguém te convença o contrário. Aí é hora de mudar. [...] E o fato de eu ficar essa metamorfose mesmo é que às vezes choca. Eles não sabem que lado eles vão dar a paulada. A paulada pode voltar muito mais forte para eles. E ao mesmo tempo, abre

<p>um leque que eles não vêm debater comigo, preferem outros caminhos, ir a outras pessoas que eles sabem que são mais ligadas a mim.” (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“Olha, eu acho que não, que eu não consigo provocar mudanças. O máximo que eu consigo é provocar irritabilidade. [...] Olha, é difícil você falar o que pode provocar mudança, se você está dentro do processo. Porque você não consegue ver quanto tempo passa, porque aí, você está fora daquilo, que você vê: ‘ – Olha que legal. Podia fazer desse jeito, podia... Olha, se eu tivesse feito isso, hoje não estava assim.’ Mas, enquanto você está dentro do processo, você não vê mudança. Eu procuro só acreditar em que eu possa fazer. [...] Mas eu achar que vai... Mesmo dentro desse pequeno universo que eu lido, aqui dentro da escola, eu não acho que vai haver mudança, que eu provoço mudança, qualquer coisa assim. O máximo que eu consigo fazer é dar condições para mudança. E isso só acontece na parte física, não acontece na parte pedagógica. [...] Então, teve uma mudança, só minha? Não. Eu fiz parte dessa engrenagem que mudou a escola. Agora, pedagógico, é complicadíssimo. Porque não tem como eu exigir de uma pessoa o que eu acho certo, o que uma pessoa não tenha. Tem que avaliar se ela tem. Aí, se torna bem mais complicado. E aí o universo se torna bem maior. Porque aí você vai pegar toda a situação do país.” (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“É, então, o desafio é esse. Porque na nossa cabeça tem muito essa ideia da escola verticalizada, o diretor que é o chefe que decide. E a gente está assumindo esse desafio juntos, quebrando um pouco isso. Temos a... O pessoal sempre reclama muito do Marcos. Desde que eu entrei, eu ouço isso. Às vezes vêm comparações: ‘ – Ah, mas com você dá para conversar, com o Marcos não dá.’ Mas são pessoas diferentes. Mas algo assim, que eu senti desde o início em relação ao Marcos e que tem possibilitado a construção desse coletivo, é que, mesmo ele tendo as concepções dele, deixa uma liberdade grande de trabalho, aceita as opiniões. Então, isso tem facilitado bastante. Não é aquela pessoa que fecha as possibilidades, que é autoritário. Pode, eventualmente, ter atitudes autoritárias, como todos nós temos. Mas, no geral, ele tem permitido que esse grupo vá assumindo o papel coletivo de conduzir a escola”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“Foi um reforço para a equipe, porque trouxe um outro olhar da função dos OPs, que o Milton já tinha assim, pelo longo tempo na escola, já tinha algumas coisas que ele ficava um pouco refém dos professores, porque negociou aqui, ali. Então, com esse novo olhar, essa nova postura, a gente conseguiu resgatar um pouco, tomar as rédeas de novo de algumas situações. Que ela vem, se coloca, coloca a posição da equipe”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre a chegada de Beatriz à escola)</p>
<p>“É o Marcos coordena esse processo todo. Dá essa liberdade, possibilita que a equipe trabalhe. O [palavra inaudível], às vezes, queixa assim: ‘ – Ah, ele não fica ali cobrando, não fica...’. Não fica na operação, eu acho que, em alguns momentos, podia cobrar uma posição que, desde o primeiro dia que eu estou aqui, ele sempre fala: ‘ – Cada um que está aqui sabe das suas responsabilidades’.E deixa fazer. Então, eu tenho liberdade para tomar iniciativa e fazer. Eu prefiro que seja assim do que ficar esperando alguém dar ordem. Se você tem espaço para trabalhar, é tranquilo. Eu acho que, de forma geral, a relação pessoal entre a equipe gestora é boa, a profissional também, as divergências são sempre superadas na conversa, não fica nenhum ambiente ruim, tem o respeito mútuo. É uma equipe boa”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“E sempre procurei, do primeiro dia que cheguei, resolver no diálogo. A primeira providência, chamar e conversar, existe alguma situação que exige. Conversa, ouve, faz alguma ponderação, que leva a refletir sobre as consequências daquele ato, imaginar. Procurar trazer, às vezes, a situação familiar, se situarem na condição de filhos, em uma família que às vezes não teve a oportunidade que eles têm de frequentar a escola, de ter, nessa escola, os recursos que eles têm aqui. Então, de buscar um pouco a valorização disso”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“É assim que o gestor tem que ser, é assim que o especialista tem que ser. A gente vem aqui fazer essa articulação, saber qual é a necessidade da escola, qual é a demanda da comunidade e o caminho melhor para isso”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Por que a gente não faz certo? Porque a gente não conversa com os alunos. A gente não conversa com quem a gente está trabalhando. Só por isso”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Ele falou o que tinha acontecido, tal. Falou: ‘ – Olha, vem para a minha mesa. Na minha mesa eu posso mudar ou não a aprovação de um aluno ou outro’. O que significa isso? Que não vale nada o coletivo. Se você faz o conselho, uma reunião, decide se aprova ou não, chega em uma mesa... Ele é o Marcos, pode ser qualquer diretor, a supervisão ou o prefeito. Acho que você muda a decisão do coletivo”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Então, eu acho que já falei para os colegas, nós oferecemos pouquíssimas coisas para os alunos, e vira e mexe ainda tem que estar cerceando. Eu acho que não é assim, a gente tem que ouvir mais as crianças. Então, eu acho que nesse sentido, quando não vem à direção, eu acho que a direção... Não sei se tem a mesma carga que</p>

me vem, mas eu acho que a escola está bastante ineficiente, está muito travada, ainda. Eu acho que o pessoal vê isso, ainda”. (Trecho da entrevista de Ernesto)
Na tentativa de definir a função
“[...] porque aqui enquanto você é OP você tem um roll de funções que você tem que fazer e que é humanamente impossível. Porque se você pegar todas as funções do orientador e do diretor, a escola gira em função dos dois. Do vice-diretor é diferente porque ele vai suprir a ausência do diretor. Porque das n funções que o diretor faz, na ausência, ele [vice-diretor] tem que responder. Agora se você pegar a descrição das funções tem uma quantidade enorme de atividades a serem desenvolvidas pelo OP e pelo diretor. Então é como se eles fossem assim, o diretor é o polo administrativo e o OP é o polo pedagógico e as coisas giram em função desses dois. E a gente sabe que não é só isso”. (Trecho da entrevista de Ângelo quando questionado se preferia ser professor ou orientador pedagógico)
“Mas, é uma construção que nós mesmos enquanto O.P.’s e aí eu digo Orientadores da Noroeste que nós nos questionamos muito porque o papel de OP muitas vezes ele se mistura com outros papéis da equipe gestora. Lógico que você tem também a questão do perfil do OP, porque você tem aquele OP que fala realmente assim, é isso que eu tenho que fazer e eu não faço nada além disso. Então eu acho assim, que tem a característica pessoal que interfere”. (Trecho da entrevista de Ângelo quando questionado se preferia ser professor ou orientador pedagógico)
“E não é assim, uma coisa é fazer por uma situação emergencial, por uma colaboração, outra coisa é você fazer porque é sua função. E não dá para tomar para mim todas as demandas da escola, embora em muitos momentos eu já tenha feito isso e em alguns momentos eu faço isso. A coisa é inconsciente, a coisa vai na impulsividade para fazer. Quando eu sei que a minha frente de trabalho é outra e muitas vezes ela está descoberta. E aí chega uma hora que você tem que responder por n coisas e aquela parte que é sua, que você tinha que ter atuado ela está falha porque você não conseguiu dar conta. Então, nós orientadores discutimos muito isso.” (Trecho da entrevista de Ângelo sobre sua função na escola)
“E eu acho que quando você está dentro da escola, e quando você faz parte de uma equipe gestora, embora esses papéis sejam definidos, em muitos momentos eles se misturam. E aí que está o grande problema, porque eu acho que nós orientadores pedagógicos não podemos deixar que eles se misturem. O diretor tem muito claro o que ele tem que fazer e o que ele não deve fazer. Agora eu tenho muito claro o que eu tenho que fazer e o que eu tenho que fazer. E o que eu não tenho que fazer? Eu não sei.” (Trecho da entrevista de Ângelo sobre sua função na escola)
“Então eu acho que isso é um grande problema o OP o foco dele tem que ser realmente com que a qualidade do ensino cresça. E é isso que eu estou me pegando, porque eu estou vendo assim, eu estou aqui há seis anos a quase sete dentro da escola, eu caminhei muito, eu fiz muitas conquistas. [...] O suporte vem de outra forma, mas não como ele deveria. Por exemplo, eu entendo que o suporte pedagógico é uma reunião sistemática com as professoras. É aonde eu vou acompanhar de perto o desenvolvimento dessa sala, é aonde eu vou acompanhar de perto a demanda que essa sala tem. Para que eu possa dar subsidio para essa professora. Seja na orientação de uma atividade, ou seja no fato de eu preparar e entregar para ela uma atividade. Que não é esse o caminho, mas essa é uma característica minha. [...] Então eu faço um pouco do caminho contrário. E com isso eu crio algumas coisas que acabam se voltando contra mim. Porque não sou a pessoa a entregar a atividade, o meu papel é orientar a atividade, se essa atividade é pertinente e se ela vai funcionar. Se ela não funcionou vamos discutir o porque. O que foi que não deu certo o que não funcionou”. (Trecho da entrevista de Ângelo, falando sobre sua função na escola)
“Cada dia que eu saio daqui eu reflito, eu tenho uma estrada para refletir no meu trabalho. Então quando eu digo para você que o meu trabalho está falho é porque ele está. Porque eu assumo essa falta. Não de envolvimento, e nem de compromisso, mas essa fatia que está faltando aqui para completar o bolo”. (Trecho da entrevista de Ângelo a respeito de seu trabalho)
“Olha, a primeira coisa que eu procuro levar... A linha do meu pensamento é assim: O que é que eu estou fazendo aqui? Primeiro: eu não posso me enganar. Então, eu estou aqui por um salário. Como é o meu papel diante desse salário aqui? Olha, é uma coisa que eu escolhi, porque ninguém me arrastou [...] Então, como é ser o diretor? O que me move? O que me leva a fazer as coisas? Exatamente porque eu estou aqui, e alguma coisa eu tenho que fazer. E, se eu tenho que fazer, eu vou fazer o que eu acho melhor, o que eu acredito que possa estar melhor para todos, isso possa dar alguma coisa a todos. E a grande questão disso aí, de eu estar sempre nessa busca, sempre atuando dessa forma, eu já parei para pensar: ‘ – Mas por que eu faço? Será que eu sou um bom samaritano?’. Não, na verdade, o que move é a vaidade. Eu acho... É a vaidade de você com você mesmo, de falar: ‘ – Eu faço. Eu posso fazer, eu crio. Eu sou capaz.’. Porque, se não, [...], nada vai vir, nada vai mudar.” (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o que era ser diretor para ele)

<p>“Então, eu sinto que é um pouco parte da nossa função aqui também ir criando consensos. Mas, aí, aparando essas arestas, estabelecendo esses contatos, aproximando as pessoas. Até usei, digamos que eu usei aquela conversa inicial nossa, ser ponte. Unir dois extremos. [...] Fazendo a mediação. Interessante que a ponte está assentada nas duas margens, mas ela não faz parte nem de uma nem de outra. Então, é um pouco essa neutralidade de ouvir os dois lados, de ponderar e aproximar os dois lados. Acho que é um pouco isso que é um desafio para a gente aqui também, na gestão. De forma geral, a gente tem conseguido.”. (Trecho da entrevista de Estevão)</p>
<p>“Então, eu acho que na equipe gestora a gente tem o histórico disso, os impedimentos também [...]. Você está lá para atender. Às vezes tem que problema de chefia, para o funcionário, todo mundo que te aborda, você tem que estar pronto. Então, eu acho que é importante, porque a comunidade, quando chega para a gente, é porque está precisando, é para pedir socorro. Quando pegar [palavra inaudível], a Secretaria do Ensino, e a gente também está funcionando. Não digo que fomos aprovados para isso. Mas, a grosso modo, sim. Mas eu acho que quando a gente ainda tem clareza e tem que fazer outras formas, o sistema já está muito engessado, fica muito viciado. E as pessoas que têm clareza também, estão pouco dispostas a estarem ajudando a avaliar isso. Acho que vai ser uma coisa muito volumosa, muito... Não importa a função, eu diria que tem muita perda, porque você fica muito frustrado.”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“A questão é viabilizar. Como a gente viabiliza diante do nosso trabalho, que a gente tem, a necessidade de educação cultural que a gente tem. [...] E tivemos diversas pessoas com diversas informações, diversas experiências. No momento que tem para se doar, para se entregar um trabalho ou não. Então, é o tempo em que você está se deslocando, e alguém tem que sentar. Mas tem que fazer sentido, o espaço que tem [...]”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Porque a gente está em um ambiente que se a gente ficar só se policiando, brigando, se cobrando, eu acho que é o que o nosso cargo acaba fazendo, a gente corre o risco de deixar o ambiente extremamente ruim, desagradável. Que eu acho que é o que a gente às vezes faz na direção. Isso é muito ruim, por isso que eu tenho deixado de participar. Porque a minha participação não tem conseguido botar o ponto de vista. Como eu já sei que o resultado vem mesmo, eu estou esperando só”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Se você perguntar, então, por que tanta frustração, por que você não sai? Eu diria que eu ainda acho que estou me sentindo um pouco útil. E como me sentir também... Eu acho que tenho caráter suficiente de entender qualquer coisa. Mas, não em fazer esse tipo de teatro. Porque a gente fica muito frustrado quando não tem o resultado direto com o aluno. Quando está em sala de aula, você alfabetiza, você faz um monte de descoberta gostosa, isso é uma coisa que alimenta muito a gente diariamente. E no meu caso, especialmente, que já faz oito anos que eu estou, assim, suga demais, você tem que ter uma paciência, uma formação que a gente não tem”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“Então, acaba sendo algo que você sempre tem que estar com muita energia, com muito preparo. E a gente é humano também. A gente também tem muito faro de despreparos. E você vai se equivocando, porque a gente está fazendo um papel, quando você vê já está demais naquele papel. Ou muito bravo e autoritário, ou de muito bonzinho, ou de muito pacificador. Eu acho que a gente acaba, nessa função, exercitando tudo isso. Com mais tempo, mais consciência ou não”. (Trecho da entrevista de Ernesto)</p>
<p>“A única coisa que eu sei, o meu papel aqui é dar sustento para que eles continuem sentando aqui. Assim como os professores. Então, é aquela velha história de você fazer a reforma na escola, a questão de você fornecer material para o professor, para a secretaria, para todos. É a questão de você assumir determinadas coisas que é melhor você fazer do que outros. Até mesmo assumir o papel daquele um que vai levar as pancadas.”. (Trecho da fala de Marcos – avaliação de junho de 2012)</p>
<p>“Nossa, eu percebo, quando eu vim para cá, porque até então eu tinha trabalhado muito como orientador pedagógico e orientador pedagógico é uma coisa mais <i>light</i>. Não é da função do orientador pedagógico bater de frente com nada. A arma dele é convencimento e só”. (Trecho da fala de Marcos – avaliação de junho de 2012)</p>

A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: MOVIMENTOS CONSTITUINTES DE SUA ATUAÇÃO
Conquistando um espaço: desafio à permanência do psicólogo na escola
As pesquisadoras chegaram à escola, Ângelo e Estevão estavam terminando de resolver alguns assuntos, elas aguardaram, ao término das resoluções eles se colocaram à disposição, todos foram para a sala da coordenação. (Trecho da síntese de 26 de abril – 2º encontro)
As pesquisadoras também convidaram Ernesto para participar, mas ele não pôde ficar. (Trecho da síntese de 17 de maio) - Marcos pediu que se colocasse [na síntese] que Ernesto não quis participar do encontro. (Trecho da síntese de 24 de maio – 6º encontro)
As pesquisadoras disseram que o movimento deles, enquanto equipe gestora, de se reunirem toda semana, de se proporem a ter um horário deles para discutirem os problemas era muito importante para o funcionamento da escola, ressaltando que a participação de todos fazia-se necessária para poderem ter uma discussão crítica, com a visão de todos da equipe e de todo o período da escola. Marcos disse que às vezes é melhor deixar correr um certo tempo para tomar decisões do que fazê-las de primeiro sem levar em conta as consequências que poderão ter. (Trecho da síntese de 17 de maio – 5º encontro)
A pesquisadora perguntou se eles haviam levado uma imagem que representasse a escola. Somente Ângelo disse que havia procurado, mas esqueceu de levar. Encontrou uma imagem em um blog e se tratava de um bando de pássaros comendo quirela e que isso o fez pensar na questão do grupo. Ele falou que iria imprimir a foto e trazer na próxima semana. (Trecho da síntese de 31 de maio – 7º encontro)
Todos acharam que o movimento do grupo estava meio parado, talvez porque estivessem cansados por terem trabalhado nas eleições, porém a discussão foi boa. A pesquisadora disse que estava refletindo e Estevão perguntou: por que calar? Ela respondeu que para refletir porque só agir pode ser perigoso, então calar pode possibilitar olhar para as coisas de um outro modo, pensar criticamente. Ernesto concordou e disse que isso não acontece na escola, dando como exemplo o fato de não sermos mais tão interrompidos ao longo do encontro. (Trecho da síntese de 04 de outubro – 18º encontro)
Marcos, ao falar dos sentidos, referindo-se ao fatalismo esclarece que esse espaço é o momento que eles têm para se colocarem, para colocarem as coisas para fora. (Trecho da síntese de 25 de outubro – 20º encontro)
Marcos disse que nosso encontro proporciona um espaço diferenciado de discussão, de reflexão, de conhecimento, que é produtivo. (Trecho da síntese de 08 de novembro – 21º encontro)
“Porque existe aí um propósito e vontade. Vocês [pesquisadoras] com um propósito, eu, o Estevão, a Beatriz e o Ângelo com os nossos propósitos. Então, eu não sei se você conseguiu perceber isso, mas quando a gente está unido ali, a gente não tem mais controle sobre esse momento. Porque as coisas surgem, como podem não surgir também. E daí, o que você programou, você faz. Mas, quantas vezes você chegou aqui, já programada para fazer uma coisa e nada disso aconteceu? E você percebe que o não acontecer está acontecendo?”. (Trecho da entrevista de Marcos)
“Mas acho que o mais importante do trabalho foi a garantia do espaço. A presença de vocês aqui, em todas as semanas, é algo que virou compromisso para a equipe. Essa garantia do espaço para a reflexão. Talvez, se não tivesse essa garantia, outras atribuições, outros compromissos, outras eventualidades teriam acabado engolindo a gente e a gente não teria dado sequência”. (Trecho da entrevista de Estevão)
“Eu volto a dizer, você ter esse espaço, que a gente fez dele obrigatório na semana, para discutir alguma coisa diferente, para falar uma coisa diferente, para conversar com gente... que vocês estão envolvidas com a escola, mas vocês não pertencem à escola. Então, se torna uma coisa boa, porque muitas vezes até o desabafo da gente com uma coisa e com outra sempre é dito. Mas, é bom, porque muitas coisas... eu acredito que acontece comigo e deve acontecer com os outros também, leva algum assunto que se puxa aqui dentro e depois leva a ter a reflexão de uma coisa ou de outra nem que for para discordar. Então, eu vejo por aí e eu nunca vi... Tanto é que só o fato de vocês estarem aqui é a própria prova de que sempre para a gente teve alguma importância. Porque senão, com certeza absoluta, vocês poderiam estar aqui, mas nós não estaríamos com vocês. Então, é uma certeza”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)
“Eu acho que tem sim as suas vantagens, tem sim algo que dê para se reciclar nesse momento, nesse pouco tempo que a gente fica aí. E eu acho que é aquela velha

<p>história, não é só para a gente aqui, é para os que estão aí fora também, os professores e tudo. Porque, agora, eles estão querendo saber exatamente o que é que nós estamos discutindo aqui de portas fechadas, essas reuniões intermináveis. Incomoda e é uma coisa de bem”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“Eu acho que não existe isso de não ser legal. Eu acho que as coisas se tornam mais suaves quando está tudo correndo bem aqui. Então, se torna legal a conversa toda. Hoje, a hora que vocês apontaram aí, que eu já tinha esquecido que vocês vinham, e nós fazendo o horário, eu falei para o Estevão: ‘ – olha’. É lógico que é legal a nossa conversa, tudo, mas nós estamos parando um raciocínio, estamos parando uma coisa no meio das coisas. E se não fosse parar por vocês, alguma outra coisa iria acontecer e não teria esse impacto, porque seria apagar o fogo de outro lugar. Mas o impacto de vocês é porque, quer queira, quer não, agora, nesse momento que a gente está conversando, eu parei de pensar, o Estevão parou de pensar escola e a gente está batendo papo. Parou de pensar em escola, cotidiano. Então, nossas antenas não estão ligadas aí fora, o que está acontecendo ou não. Então, quando eu falo isso, eu não vejo nenhuma coisa ruim. Se existe alguma coisa pior, que eu não acredito, sempre é bom para a gente quando vocês estão aqui. Porque vocês percebem, pelo menos eu sou assim, a gente tira o pé do acelerador, a gente está fazendo outra coisa. Não adianta negar da nossa parte, para porque a gente está conversando, para porque a gente está fazendo outra coisa, não é Estevão? Para porque não é esse raciocínio de escola”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2012)</p>
<p>“Na minha opinião ainda faz sentido exatamente porque é uma quebra. Pelo menos, em uma quarta-feira, existe uma quebra de rotina. Vocês ainda não são rotina, é uma quebra da rotina. Quando vocês chegam aqui, a gente nem imagina para onde que vai a conversa. É diferente de dizer: ‘ – Olha, vamos parar...’. Como a gente tem que parar de segunda-feira para conversar. Conversar por quê? Vai escrever o quê? Aqui, se a gente está no dia a dia? Agora não, obrigatoriamente, a gente está parado. Você entende? Nós estamos deixando de fazer alguma coisa para a escola. É ruim? Não. É uma quebra só”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2012)</p>
<p>“Agora, o fato de ser quinzenal é o que a gente falou, você fica perdido e acontece o esquecimento. Eu nem lembrava que tinha hoje. Quando você tem o fixo, é claro, além da continuidade, você já fica ligado”. (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2012)</p>
<p>“Olha, eu não sei, é aquela coisa que eu falo, eu acho que é importante, porque quando a gente está aqui reunido, conversando, é uma coisa que faz bem, mas eu não consigo perceber mudança de imediato. Não existe assim essa mudança. E por isso que eu falei da Beatriz, porque essa semana aqui eu estava conversando com ela e ela acha sim que nós, enquanto especialistas, a direção, os professores afirma que teve uma mudança. Que eu não vejo nenhuma. E ao mesmo tempo mudou o comportamento deles. Eu estava... Exatamente era a nossa discussão, eu ficava naquela: ‘ – Mas será que é? Será que mudou?’.E ela percebeu isso. Mas, acho que porque ela está em contato direto com outros professores. Mas, eu não sei assim, te falar. Uma das coisas que eu me lembro que a gente estava conversando era que o professor propunha que a gente estava mais aberto, não é, Beatriz? A ouvir, a participar com ele”. (Trecho da fala de Marcos – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“Esse trabalho de vocês é legal. E por que ele é legal? Primeiro, a gente está acrescentando, na nossa agenda diária de trabalho, uma vez na semana, a gente conversa coisas que nem sempre, ou a maior parte do tempo, não é da escola. [...] É lógico que vocês procuram sempre temas que jogue em alguma coisa dentro da escola, mas, esse espaço que a gente conseguiu [...], ele está dando um certo resultado porque, pelo menos, eu não começo a semana como eu estava sempre começando.”. (Trecho da fala de Marcos no encontro de 21 de junho de 2010 – 10º encontro)</p>
<p>Marcos disse que a nossa presença na escola é algo que incomoda a todos, inclusive da secretária, que comentou sobre estarmos na escola e questionou-o do que seria feito na reunião. Ele respondeu a ela que nós fizéssemos uma terapia em grupo; ela se espantou que fazíamos isso de graça e disse que gostaria de ter esse serviço também. (Trecho da síntese de 13 de setembro)</p>
<p>A parceria estabelecida, mas não legitimada</p>
<p>“Então, me atrai muito, muito, muito, essa coisa que a gente está fazendo coisa diferente que não está dando para descrever. Você acha que é um status de diálogo que caracteriza, você chamaria assim, de reflexão? Não, olha só, é pouco. Talvez uma reflexão involuntária. Porque você não vem para essa reflexão, eu não venho, os outros não vêm e ela acontece. E a gente não tem poder sobre isso”. (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido)</p>

<p>“É um negócio assim, que é diferente. É aí que eu acho que tem um valor e eu não consigo explicar. Porque, enquanto a gente está fazendo isso, e eu acho que é certo... Por que eu acho que é certo? Porque, se eu acredito em uma mudança, eu já cansei de falar para vocês: ‘ – Olha, no futuro, a condição de vocês dentro da escola vai ser fundamental.’ [...] Porque vai ser necessário. Então, a gente está caminhando com alguma coisa que eu acredito que vai ser no futuro”. (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“Porque eu acho que nós estamos... É uma coisa assim, de todos nós termos certeza de que o que nós estamos fazendo é certo e que esse nosso certo ainda não está claro para um determinado objetivo. Eu estou fazendo todas essas reuniões toda semana, para atingir isso. Nós sabemos que temos que fazer todas as reuniões toda semana, que a gente faz, se sente bem e provoca dentro de si uma série de coisas boas que te fazem pensar do que foi falado e no que não foi falado. Agora, você falar um objetivo... Tá, olha, vamos colocar objetivo: melhorar relacionamento dentro da escola. Não sei. [...] É que a gente pode não chegar a esse objetivo. Pode surgir no meio do caminho alguma coisa que a gente nem estava imaginando como objetivo”. (Trecho da entrevista de Marcos em que explica porque, em sua opinião, não tínhamos claro o objetivo do trabalho desenvolvido)</p>
<p>“Faz sentido para todos que estão participando, que alguma coisa que eu não sei explicar está por vir. [...] Eu só não estou conseguindo entender muito bem, porque eu já tenho a experiência do que eu não quero. Eu só não estou descobrindo o que eu quero. Então, eu acho que é interessante. E você passa a pensar, como um diferente, já que você não quer o igual: ‘ – Olha, onde mais está se fazendo isso? Onde mais?’. Eu não conheço outra escola que vocês estejam fazendo isso. [...] Ou que outros profissionais da mesma área tua estejam fazendo. Mas eu tenho certeza absoluta e eu começo pelos meus professores a perguntar o que é que a gente faz, e às vezes eles pensam que é segredo, mas na verdade não sabem explicar”. (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“Não, você pode ter os seus objetivos [a pesquisadora], porque a sua necessidade que vai vir da sua pesquisa, do seu trabalho, do seu estudo, pode ser o teu objetivo, assim como pode ser o meu, já que eu estou aqui e acho legal, vocês aqui vão trabalhar junto. Mas, fora isso aí, existe alguma coisa que eu não consigo explicar, que é como se tivesse se formando energia para a coisa acontecer. Eu não sei. Eu só sei que é diferente. E está acontecendo, e não está me ferindo, nem a você e nem a ninguém do grupo. Portanto, alguma coisa está sendo criada. [...] Tá, um espaço. Mas só que nesse espaço está girando uma energia criadora. A gente só não sabe o quê, que monstro a gente está criando”. (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“Eu acho que fortalece até a própria relação nossa aqui. Porque é o momento em que a gente se expõe um pouco mais e de uma outra forma, mas acaba conhecendo um pouco mais do outro”. (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“Eu acho que não é bem parceria, Ângelo, não. Elas [pesquisadoras] colocam como uma parceria, mas eu acho que não é bem uma parceria, é alguma coisa que a gente não sabe ainda, mas que existe. Existe”. (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“E aqui, desde muito tempo eu tenho conversado com vocês [pesquisadoras] e visto que no futuro nós vamos precisar de outro tipo de profissional aqui. E é isso que nós estamos fazendo. Agora, não dá para se falar o quê, o que é que nós estamos fazendo aqui? Porque na verdade, na verdade, todos nós aqui temos um certo sentimento que a gente não consegue definir, a gente só sabe que isso aqui está errado e tem que mudar. E que essa mudança vai se dar com a introdução do diferente. Não tem como reciclar o igual para ver se tem outro resultado. E eu acho que em partes é isso que a gente faz aqui. No futuro, eu acho que vai ter assim, um psicólogo na educação, um técnico de enfermagem. Na direção vai ter que ter um sujeito que entenda especificamente das leis, para poder caminhar, para manter esse relacionamento com o aluno sem maiores riscos. Então, é assim, eu não consigo definir o que é que nós estamos fazendo. Mas, eu acho que é alguma coisa que no futuro a gente vai poder falar: ‘ – Ah, olha o que nós estávamos fazendo, era isso.’” (Fala de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“Eu não encontro uma palavra que possa sintetizar. Parceria, cumplicidade. Não é, também não é. Eu acho que, assim, porque somos cada indivíduo aqui completamente diferente um do outro, pensando diferente, com habilidades diferentes, mas a gente consegue colocar tudo isso para fazer a coisa caminhar. Então, é parceria, tem que ter essa cumplicidade, mas é algo mais ainda. Que já começa a se tornar presente, a gente consegue ir sintetizando o que cada um é, fazer uma síntese disso e...” (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)</p>
<p>“Não que a gente fique comentando, durante a semana, a vinda de vocês, o qualquer coisa assim... É uma coisa que é velada, mas que está sendo útil.[...] Isso é que eu acho que está sendo positivo”. (Trecho da fala de Marcos no encontro de 21 de junho de 2010 – 10º encontro)</p>

As materialidades mediadoras como instrumento para a atuação
<p>A pesquisadora diz que percebe o quanto a foto toca. Ângelo diz que a questão da imagem é que, muitas vezes, nós não nos detemos nelas. Que temos tanta informação no que diz respeito ao visual que muitas vezes as coisas passam despercebidas, porque o olhar está tão acostumado com tanta informação que muitas vezes você passa. E que quando você tem um momento como esse, que você pode parar para olhar, você percebe quanta coisa tem na imagem.</p> <p>A pesquisadora comenta que muitas vezes o professor se propõe a passar um filme e não realiza um trabalho com o filme, assim como com os passeios. Que há um pedagógico que deve ser trabalhado. Ângelo concorda, dizendo que há relações que devem ser feitas, e que, para muita gente, mesmo na escola particular, estes recursos são utilizados sem conceitos. Que o filme, muitas vezes, é passado apenas pelo filme. E que na escola isso ainda acontece.</p> <p>[...]</p> <p>A pesquisadora diz que essas atividades bem realizadas dão outros movimentos ao trabalho. Ângelo concorda e diz que é uma forma de você variar sobre o texto escrito. A pesquisadora diz que esses recursos acessam primeiro o sensível para posteriormente se pensar sobre eles. Ângelo diz que esse movimento é muito legal para se trabalhar, e que é importante, pois senão fica apenas na leitura, e esta não toca, não marca. (Trecho da síntese do 8º encontro – 07 de junho de 2010)</p>
<p>Marcos disse que as músicas têm sido muito inteligentes e que fazem ele ficar pensando, refletindo sobre elas; e que se não fossem esses encontros ele nunca iria escutá-las. (Trecho da síntese do 8º encontro – 07 de junho de 2010)</p>
<p>A pesquisadora comenta, ao término da leitura, que suas sínteses estão ficando maiores. Ângelo diz que acha que isso é bom, pois demonstra que as discussões estão surtindo efeito e existem coisas importantes que devem ser registradas. (Trecho da síntese de 07 de junho – 8º encontro)</p>
<p>A pesquisadora disse que achava que a síntese tinha ficado muito sintética, mas Ângelo não concordou e falou que os textos têm trazido pontos importantes da discussão. (Trecho da síntese de 14 de junho – 9º encontro)</p>
<p>“Teve coisas que vocês foram trazendo e, dependendo, coincidia, naquele dia e não significava absolutamente nada. Assim como teve coisas que trouxe, sim, para os reflexos da vida. [...] Olha, o que mais estava me marcando, o próprio fato do encontro. De repente, eu estou tendo a oportunidade de, dentro do local de trabalho do diretor, eu sei ouvir, nem que seja por uma hora. Então, qual é a vantagem disso? Olha, muitas vezes, antes de vocês chegarem para a gente discutir, eu estava pensando em uma determinada coisa, como, por exemplo, um determinado professor [...] A partir do momento que eu parei para aquele encontro, que a gente discutiu outras coisas, deu um tempo na cabeça. Pós-encontro, eu já não tive mais vontade de fazer o que eu queria antes.” (Trecho da entrevista de Marcos quando questionado sobre o trabalho desenvolvido)</p>
<p>“Mas ele é bom sim, porque está dentro de um contexto de você criar. E volto na ideia: você não sabe nem o que está criando. Então, entra a ideia de vocês: ‘ – Olha, hoje vamos mexer com essa caixinha’. Não sei. Olha, quando eu estava fazendo isso aqui, alguma coisa eu estava pensando, alguma coisa eu estava criando, não sei. Então, a tua cabeça estava voltada, você deu um tempo para a tua cabeça voltar a criar coisas que você não tinha programado para criar. Isso é um exercício, é o exercício da mente. Então, eu acho assim, que é bom. Agora, se você me procura para perguntar o que, às vezes, eu acho que a gente deveria fazer, tem hora que eu penso firmemente e tem hora que eu falo: ‘ – Ah, isso daí é bobagem’. Não sou convicto da coisa, é que talvez, eu também não sei como te explicar, a gente pudesse fazer algum tipo de experiência mesmo em funcionamento de escola”. (Trecho da entrevista de Marcos)</p>
<p>“Você vê que interessante, a gente falou aqui da música e do cinema, mas a gente trabalhou aqui com música, com as pinturas. E qualquer uma das obras que vocês tivessem trazido sem o objetivo de reflexão, seria olhado, apreciado, mas não teria provocado a reflexão. A partir do momento que houve o direcionamento para isso, aí sim, eu acho que abriu alguns horizontes novos. Mas sim, todas as vezes em que foi proposto, acho que atendeu bem essa expectativa de levar a equipe a pensar, refletir, a colocar no dia a dia”. (Trecho da entrevista de Estevão sobre o trabalho desenvolvido)</p>
<p>“Eu, particularmente, tive bastante dificuldade, porque foge completamente do seu cotidiano, do fazer diário. Então, é algo que dá aquele primeiro impacto. ‘Puxa, e agora, o que eu vou fazer?’. Mas, de repente, a gente conseguia colocar ali um pouco do que estava sentindo, vivendo, expressar isso. Talvez a gente precisasse de um tempo maior para isso. Porque o fazer diário também acaba engolindo essa possibilidade de você se expressar de alguma forma. De você não usar só a palavra, não usar só a escrita, mas, também, de usar outros instrumentos para se expressar. Eu acho que é um exercício que a gente precisa fazer, de... [...] É, acho que é um pouco isso. Mas o primeiro momento era uma dificuldade, dava um nó na cabeça: ‘ – E agora?’ ”. (Trecho da entrevista de Estevão quando questionado sobre as diferentes</p>

materialidades utilizadas nos encontros)
“Eu também acho... eu acho que essas outras possibilidades que, às vezes, falavam para a gente refletir sobre a coisa da gente que eu acho que são legais. Às vezes, é ouvir a música, discutir, é desenvolver o trabalho com a massinha. Eu acho que são coisas que a gente não se permite, a gente no dia a dia não tinha...” (Fala de Ângelo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)
“Eu acredito que é muito legal, muito importante essas outras formas de falar. [...] Eu acho muito legal. Eu acho que é um momento que, talvez, a gente se exponha mais. Porque não é só a questão de você verbalizar, mas é a partir de uma coisa tua, de uma forma de você representar determinada coisa e não ficar só nessa representação. É você estar falando de uma coisa que é sua, de repente naquele momento, que passa pelo que você fez, pela criação que você imaginou, o tanto que vai de emoção, o tanto que não vai. Mas, eu gosto, eu acho que é muito válido, eu gosto”.(Fala de Ângelo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)
“Aqui não, aqui é uma outra construção. Eu acho que isso que é legal, eu acho que essas oportunidades, essas estratégias, eu acho que é isso, elas vão permitindo a gente reconstruir determinados caminhos, determinadas situações, rever. Eu acho que é muito válido, eu particularmente gosto”. (Fala de Ângelo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido – encontro de avaliação de junho de 2011)
“O que é importante na síntese, é essa observação que vocês trazem junto, pela oportunidade de ouvir uma, duas vezes, de captar alguma coisa que no calor da discussão aqui passou despercebido. Então, de resgatar isso, trazer para a gente na semana seguinte, eu acho que era importante.” (Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido com a síntese – encontro de avaliação de junho de 2011)
“Ah, eu acho que a arte é o nosso canal de... Não só de se expressar, porque eu acho que a gente, e eu, especialmente, não vejo muita coisa do meu momento. Se eu estou tranquilo, romântico, eu vou ouvir uma coisa singela. Fico bravo, tal, eu vou ver uma violência. Acho que a necessidade de expressar... eu acho que não. Eu acho que a gente tem que viajar com ela. As obras boas, tanto de literatura quanto de cinema, música, são fortes, provocadoras em vários sentidos. Mas não só pelo ouvir, só... A nossa percepção está sempre integrada, total, quando a gente ouve, quando a gente dança, quando a gente vê. Eu acho que as boas obras fazem isso. Elas permitem que a gente trabalhe os desejos, as percepções, o conselho, que a gente encontre pares também, de atividades [...]”. (Trecho da entrevista – fala de Ernesto sobre sua relação com a arte)
“E tenho conversado com os amigos, inclusive eu tenho acreditado que cada vez mais a arte deveria ser a disciplina carro chefe da educação fundamental, pelo menos. [...] Mas especialmente a fundamental. Porque a gente está pegando a criança de um espaço de vida tão amplo, tão diverso. [...] E, aí, chega na escola toda engessada fisicamente, as portas, as carteiras, os espaços, as pessoas, as ideias. Eu acho que a arte seria a grande e a única possibilidade de a gente ainda garantir essa liberdade, essa situação da criança. E também a veia mais forte para ligar a disciplina, os projetos”. (Trecho da entrevista – fala de Ernesto quando questionado sobre a arte)

A ARTE MOBILIZANDO O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA

3º encontro – 03 de maio de 2010

Poesia: “Autorretrato”

Mario Quintana

Após a leitura da poesia pedimos que [Marcos e Estevão] fizessem autorretratos. Eles tinham à disposição folhas de papel sulfite, lápis preto, lápis de cor, canetas hidrocores e giz de cera. Marcos fez um desenho com lápis preto (uma casa, com árvores e pássaros) e Estevão preferiu escrever.

Marcos explicou seu desenho dizendo que há uma realidade que ele vive, mas sempre há algo fora, que ele acha que é bonito, que o faz continuar, que o faz buscar novas coisas, que o faz acreditar. É nesse algo a mais que ele sempre pensa.

Estevão escreveu que o autorretrato o fez pensar em aspectos físicos, mas que isso nunca foi importante para ele, mas sim as mudanças que foram ocorrendo ao longo de sua vida e o foram constituindo, porém não consegue encontrar um marco para essa transformação. Ele disse ter sido muito questionador antigamente, provocando até brigas, mas hoje, mesmo continuando a questionar, sabe fazer de outra forma. Ele se vê como uma moeda, que tem duas faces que se constituem e em que uma se sobrepõe a outra, mas ambas continuam a existir.

Falou-se da dificuldade que há em pensar sobre si mesmo e de como as situações vividas vão influenciando a forma de agir de cada um.

4º encontro – 10 de maio de 2010

Conto: “O Espelho”

Assis, M. (2007)

Resumo: Trata-se de um conto em que se apresenta uma conversa entre cinco homens, quando um deles, Jacobina, relata um caso ocorrido com ele para explicar a existência de duas almas: uma de dentro e uma de fora. Ao ser nomeado alferes da Guarda Nacional, passa a ser assim referido por todos, familiares e amigos. Em determinada época, vai visitar uma tia e acaba passando algum tempo com ela, sem que os mimos deixassem de existir; é agraciado com um espelho de certa imponência em seu quarto. Sua tia precisa ausentar-se e, aproveitando-se dessa situação, os escravos do sítio fogem, deixando Jacobina sozinho, sem ninguém mais para dirigir-se a ele. Ao se olhar no espelho, ele não via sua imagem nitidamente; a nitidez vinha somente quando ele se vestia com sua farda de alferes. Assim, a um determinado horário do dia, ele vestia-se com sua farda e se olhava no espelho, na busca de sua imagem.

Lemos o texto com eles e Marcos é o primeiro a se manifestar, dizendo que estava pensando em um meio de discordar do texto, por entender ser a alma algo mais interno do que externo. Diz que se alegra com as pequenas coisas, e conta sobre um vento que soprou sobre ele no supermercado e o quanto esse vento lhe fez bem, que passou a olhar as coisas diferentes. Diz que a contestação é uma forma de reafirmar o pensamento ou de reorganizá-lo. Estevão termina de ler o texto e diz que lembrou da frase de um amigo que encontrou no fim de semana, que lhe disse que você não muda, mas as pessoas te mudam. Contou de sua experiência ao retornar a sua cidade natal e tornar-se assessor do prefeito, das atribuições que lhe foram feitas, desde assistir o carnaval no camarote até agradecimentos na feira livre. Estevão relata o quanto isso o incomodava e como percebia que algumas pessoas gostavam disso. Diz que embora não tenha mudado, esses atos fizeram com que ficasse mais recluso o que não causou uma boa impressão. Termina com a frase do amigo, “você não muda, mas as pessoas te mudam”.

No encontro seguinte, foi perguntado ao Marcos se ele havia pensado algo que pudesse quebrar a ideia de Machado de Assis sobre a alma interna e externa, como ele havia dito na semana anterior. Respondeu que não havia pensando em nada, mas achava que o assunto era interessante de ser refletido e que o autor estava perto da verdade; ele queria somente entender o que Machado sentia quando escreveu.

5º encontro – 17 de maio de 2010

Música “Felicidade”

Não sei porque eu tô tão feliz
 Não há motivo algum pra ter tanta felicidade
 Não sei o que que foi que eu fiz
 Se eu fui perdendo o senso de realidade

Um sentimento indefinido
Foi me tomando ao cair da tarde
Infelizmente era felicidade
Claro que é muito gostoso
Claro que eu não acredito
Felicidade assim sem mais nem menos é muito esquisito
Não sei porque eu tô tão feliz
Preciso refletir um pouco e sair do barato
Não posso continuar assim feliz
Como se fosse um sentimento inato
Sem ter o menor motivo
Sem uma razão de fato
Ser feliz assim é meio chato
E as coisas nem vão muito bem
Perdi o dinheiro que eu tinha guardado
E pra completar depois disso
Eu fui despedido e estou desempregado
Amor que sempre foi meu forte
Não tenho tido muita sorte
Estou sozinho, sem saída, sem dinheiro e sem comida
E feliz da vida!!!
Não sei porque eu tô tão feliz
Vai ver que é pra esconder no fundo uma infelicidade
Pensei que fosse por aí, fiz todas terapias que tem na cidade
A conclusão veio depressa e sem nenhuma novidade
O meu problema era felicidade
Não fiquei desesperado, não, fui até bem razoável
Felicidade quando é no começo ainda é controlável
Não sei o que foi que eu fiz
Pra merecer estar radiante de felicidade
Mais fácil ver o que não fiz
Fiz muito pouca aqui pra minha idade
Não me dediquei a nada
Tudo eu fiz pela metade, porque então tanta felicidade
E dizem que eu só penso em mim, que sou muito centrado
Que eu sou egoísta
Tem gente que põe meus defeitos em ordem alfabética
E faz uma lista
Por isso não se justifica tanto privilégio de felicidade

Independente dos deslizes dentre todos os felizes
 Sou o mais feliz
 Não sei porque eu tô tão feliz
 E já nem sei se é necessário ter um bom motivo
 A busca de uma razão me deu dor de cabeça, acabou comigo
 Enfim, eu já tentei de tudo, enfim eu quis ser conseqüente
 Mas desisti, vou ser feliz pra sempre
 Peço a todos com licença, vamos liberar o pedaço
 Felicidade assim desse tamanho
 Só com muito espaço!

Grupo Rumo

Após a música, discutiu-se o que era felicidade e a obrigação que há, nos dias de hoje, de mostrar sempre o lado bom dos afetos, não há motivo para ser triste, ou não se deve demonstrar quando não se está feliz. Na escola tem muito disso, ainda mais quando se lida com problemas o tempo todo. Estevão disse que muitas vezes a felicidade é confundida com alegria e se lembrou de um amigo que disse que a decepção vem só quando alguém que você tem uma consideração faz algo que não esperava. Todos concordaram que a felicidade pode estar nas pequenas coisas que acontecem no dia-a-dia: realizações, cheiros, pessoas. Coisas que tocam o sensível. A pesquisadora perguntou a Marcos e Estevão o que os deixavam feliz na escola: Marcos disse que não conseguia descrever algo que o deixava feliz; a pesquisadora pediu para ele pensar para a próxima semana. Estevão falou que são as crianças pequenas e citou o caso de um menino cadeirante que o recebe com um sorriso logo pela manhã. Falou também do fato de conseguir realizar seu trabalho. Marcos, na semana seguinte, disse que havia pensado no que mais gostava na escola e ainda não conseguia dizer uma coisa, mas que preferia a correria que enfrentava no dia-a-dia do que a calma que havia em outra escola que trabalhou. Para ele, as experiências que teve nessa escola o enriqueceram.

6º encontro – 24 de maio de 2010

Documentário “Ilha das Flores”

Sinopse:Um ácido e divertido retrato da mecânica da sociedade de consumo. Acompanhando a trajetória de um simples tomate, desde a plantação até ser jogado fora, o curta escancara o processo de geração de riqueza e as desigualdades que surgem no meio do caminho. Disponível em:

<http://portacurtas.org.br/busca/?termo=ilha%20das%20flores>

Documentário, Experimental, Furtado, J. (1989). 13 min.

Após a leitura da síntese assistimos ao documentário “Ilha das Flores” e pediu-se que o grupo voltasse o olhar para o que é essencial. Ao término da exibição, abriu-se a discussão. Ângelo diz que se sente incomodado com a situação, que é uma situação que o toca. Lançou vários questionamentos [...] dizendo que alguém tem que oferecer algo para essas pessoas se mobilizarem e sair dessa situação a que estão submetidas.

Estevão diz que é importante mudar, mas que essas pessoas muitas vezes têm que ser convencidas de que a mudança trará algo positivo; por terem uma visão imediatista, não conseguem, às vezes, entender que a melhora os beneficiará em longo prazo. Estevão diz ter passado por uma experiência assim, e que mesmo hoje, dez anos depois, existem pessoas que ainda resistem à ideia. Estevão diz ser essa a lógica do capitalismo. A pesquisadora pergunta, então, se somos preparados para trabalhar em grupo.

Ângelo diz que não e Estevão concorda trazendo o exemplo da sala de aula, onde os alunos sentam uns atrás dos outros.

A pesquisadora diz que se lembra de uma fala de Marcos, de que na escola as pessoas falam como querem e o que querem e que acredita que esse movimento tenha de ser alterado, para que se crie um ambiente de trabalho mais agradável para todos. Marcos diz que percebe que na escola as pessoas sentem-se livres para dizer coisas da forma que não diriam em outros locais, sem se preocupar se isso vai ofender ou magoar o outro. Ângelo atribui esse comportamento ao funcionalismo público, às pessoas

saberem que não vão ser demitidas, que isso não ocorre na empresa privada, que lá a pessoa pensa para falar por haver uma consequência.

A pesquisadora diz acreditar que a equipe gestora tem condições de alterar esse movimento, que entende que tenha que ser de uma maneira sutil e pontua que as mudanças são lentas. Ângelo diz que esse trabalho é realizado diariamente, mas que as pessoas levam as questões para o pessoal, não entendem como desenvolvimento profissional e acabam por acusar a gestão de autoritária.

Marcos diz que para mudar, as pessoas têm que em primeiro lugar fazer algo por si mesmas [...]. A pesquisadora diz que essa fala remete à ideia do mundo que eu produzo e sou produzido por ele. Ângelo diz que concorda com a ideia de ser bom para si mesmo, mas que não se pode excluir o outro. Estevão diz acreditar na mudança pessoal como forma de mudar o outro, que pode parecer uma pequena mudança, mas é dessa forma que acredita que as coisas possam ser mudadas.

Estevão menciona que, às vezes, quem está fora tem uma visão diferente. A pesquisadora diz que essa é a ferramenta da equipe gestora, enxergar o que já está naturalizado nos processos, nas relações e propor mudanças. Ângelo diz que tenta levar ferramentas para os professores, outras formas de lidar com os alunos, mas que eles não ouvem.

A pesquisadora coloca que a questão é o que toca os professores, que esse é o grande desafio. Diz que percebeu um movimento diferente na equipe de professoras quando a coordenadora [do grupo de pesquisa] levou as imagens para discussão [em um encontro realizado no ano anterior com as professoras do ciclo I e II]. Marcos diz que essa discussão não teria sentido na empresa privada. A pesquisadora diz que ela é necessária e que ficou pensando o quanto se abrir demais ou se fechar demais pode prejudicar o trabalho, que é preciso haver um equilíbrio.

7º encontro – 31 de maio de 2010

Reproduções de fotografias de Sebastião Salgado

“Escola para crianças do acampamento de Santa Clara” (Salgado, 1997b)

“Paraguai – Escola rural na região de Pedro Juan Cabllero” (Buarque & Salgado, 2009)

“Retrato de criança no assentamento de Barra do Onça” (Salgado, 1997a)

A pesquisadora mostrou as fotos [uma por vez], pedindo que os gestores olhassem e pensassem nos sentimentos, nos significados, no que elas suscitavam. Estevão e Ângelo disseram que as fotos faziam pesar no que era necessário para ensinar: vontade. Para eles, chamou a atenção o movimento dos alunos, a postura que revelava a atenção despendida ao trabalho que vinha sendo realizado. Fizeram relação com a conduta dos professores que dizem não terem materiais, recursos suficientes para trabalharem; não que isso não seja necessário, mas não é desculpa para não se implicarem. Ressaltaram a importância de desenvolver as maneiras diferentes de trabalhar, ir além da cópia. Ângelo e Estevão deram o exemplo do uso do laboratório de ciências e dos jogos que há na escola e os professores não usam. Não há compreensão de como se dá o processo de aprendizagem, que não é algo linear.

[...] Ele [Marcos] gostou muito da foto da escola indígena; segundo ele foi a que mais o tocou, era a mais artística, disse até que gostaria de ter uma filha como as meninas da foto.

Ângelo citou o fato de a Educação ser, muitas vezes, o único caminho que se apresenta como possível para mudanças. Ele contou de um projeto que desenvolveu, em 2005, com alunos da antiga 8ª série em que foram utilizadas fotos do Sebastião Salgado e pinturas de Portinari, fazendo paralelo com o que os alunos vivenciavam. Estevão lembrou-se da expressão “De pé no chão também se aprende”.

Quando questionados se as imagens representavam a escola e qual, Marcos disse que representavam a escola da vida. Disse também que as fotos dos sem-terra eram somente um exercício de olhar que, naquele momento, não havia trazido nada de novo.

Para Estevão representou uma escola possível, da realização do que foi possível, e o valor que se dá à escola. Ângelo concordou e disse que a escola é para todo mundo. Marcos disse que pode haver algo escondido por trás da possibilidade que a escola oferece, e Estevão disse que, mesmo assim, ela se apresenta como um caminho para a transformação.

Ângelo acredita que o professor perdeu a ideia de sua função quando entrou em contato com a diversidade.

A pesquisadora reforçou como outras formas de acessar os sujeitos são importantes para provocar reflexões, as várias formas de olhar e a necessidade de praticar esse movimento para conhecer.

8º encontro – 07 de junho de 2010

Música “Código de Acesso”
Itamar Assumpção

A pesquisadora explica que levaram a música pensando em perguntar quais são os códigos de acesso na escola. Ela diz que muitas coisas que se fala têm que ser ouvidas por serem demasiado importantes, e que, às vezes, essas coisas não são ouvidas por estarmos tentando falar da maneira errada.

Ângelo reflete perguntando se, quando você tem uma relação franca e transparente com o outro, se isso já não é uma forma de acessar o outro. Continua com sua reflexão perguntando se essa não é uma forma de se permitir ser acessado. Se quando você trata bem as pessoas, se você não abre também as portas para que os outros te tratem bem, se isso não é uma forma de acesso.

Marcos diz que acha que não. Ângelo continua: se quando você tem uma fala clara, se quando você fala claramente com o professor, se você já não está deixando claro qual o acesso, qual o caminho que ele deve fazer. A pesquisadora diz que nem sempre o óbvio para si é óbvio para o outro, e que, às vezes, o que está muito claro para mim pode não estar claro para o outro.

Ângelo pergunta, então, o que é ser mais claro do que quando você abre o jogo, expõe as regras, possibilita uma discussão, se permite ouvir? Você também está sendo acessível. Que o autoritário é a fala dele, a ponderação da palavra dele e só. Relaciona com a escola dizendo que a equipe é acessível e clara nas falas e que acha que, mais do que permitir livre acesso, é o outro que precisa se tornar acessível.

A pesquisadora diz que acha que concorda com Ângelo, que acha que a equipe gestora é muito acessível, mas que existem códigos para acessar, que não acha que a equipe gestora não acesse as professoras; que acessam, mas que talvez devessem utilizar outros recursos, que consigam tocá-las, quebrando resistências.

Ângelo diz que a equipe gestora já mostrou quais as formas de acessar, mas que o outro se fecha e não permite ser acessado. Ângelo continua: como faz? Diz que quando se é acessível, se mostrando uma pessoa aberta para ouvir, se disponibiliza à crítica; do que o outro tem tanto medo? Ele se fecha de modo que nada consegue acessá-lo. Por que ter esse tipo de resistência? Por que ser tão resistente se existe essa flexibilidade do outro no trato?

Ângelo diz que a equipe tenta de várias formas, pelas mais legais, pelas mais claras. Diz que pode ser que a equipe não esteja sendo óbvia, não no se fazer entender, mas talvez as professoras não estejam sendo claras e óbvias para que possam acessá-las. Ângelo diz que quando se tem uma equipe gestora que é autoritária não tem discussão, mas que quando se tem uma equipe que se flexibiliza, não precisa se resguardar tanto. Pergunta o que há de tão vulnerável que não possa ser acessado.

A pesquisadora devolve a pergunta. Ele responde que não sabe [...].

A pesquisadora diz que acha que as professoras não têm a noção de serem inacessíveis. Estevão diz que a chave de acesso é guardada a sete chaves, que precisa de uma senha. Ângelo diz que fica infinitamente tentando achar onde está o começo. Que a equipe não chega no outro com a defensiva; e que a impressão que se tem é que as professoras estão sempre na defensiva, como se elas tivessem esperando sempre uma porrada. Quando elas sabem que não é feito da equipe a porrada. Diz que é difícil. [...]

Ângelo diz que as formas de ser claro e objetivo da equipe não estão acessando as professoras, logo elas terão que repensar o que é que elas têm como escudo para poder se livrar. Que não se pode ficar armado as cinco horas que se está dentro da escola, que as armas aparecem no momento em que sou agredido e que eu vou tentar me defender. Ângelo diz que não sabe, que está há seis anos tentando; que é muito incompetente e muito burro, pois não consegue descobrir como se acessa o outro.

Ângelo pergunta o que é que faz que seja tão inatingível tão inacessível, que elas estão em um grupo e que não podem ficar só se resguardando, sem se mostrarem, que esses são os riscos das relações humanas, se mostrarem. Que se leva uma porrada você reage, se reorganiza, argumenta, contra argumenta. [...]

Ele diz que tem formas de chegar às pessoas. Que ele também fica pensando em qual seria o outro caminho.

A pesquisadora diz que gostaria de ouvir Estevão. Ele diz que não tem uma resposta, que vê essa dificuldade também, que cada pessoa tem um código de acesso; que você consegue acessar um e outro não, que tem essa influência e que você não consegue avançar. Cada um tem uma forma de acesso, que não tem fórmula; que muitas vezes você consegue acessar uma pessoa e não consegue o outro e que muitas vezes o outro consegue reverter o acesso que a equipe tinha conseguido. [...]

Marcos diz que estava pensando... Que não estava pensando em grupo, mas em si mesmo, no seu trabalho, e em sua relação. [...] Diz que ficou pensando no acesso que é negado; que acha que nunca foi de se magoar com quem entra em sua sala ou o barra no corredor. Mas que acha que o professor não te dá acesso, que os professores de lá

não dão acesso [...] Acha que os professores não dão acesso porque se começarem a dar acesso eles vão perder o direito de fazer dentro da escola o que não conseguem fazer em lugar nenhum. [...]

Ângelo diz que percebe que é na relação e que entende que as relações humanas são um jogo [...]

Ângelo diz que fica pensando se a equipe possibilita esse acesso, mais do que a questão hierárquica, se possibilita a relação mais próxima; as pessoas deveriam entender esse código para também ser uma pessoa mais acessível. Marcos diz que eles entendem, só não podem abrir mão do que é; que muitas pessoas quando encontra na rua percebe na suavidade do falar, do semblante que é completamente diferente. E que esse é o problema, ele [Marcos], não consegue ser duas coisas. [...] Por isso que tem a certeza que o mundo da escola é importantíssimo para as pessoas que trabalham lá, porque elas conseguem ser lá o que não conseguem ser fora, mas ele não pode compactuar com isso. Que para ele é difícil. [...]

Marcos diz que fica batendo na mesma tecla, que se pergunta onde é que está falhando. Mesmo achando que pode estar errado continua com essa visão. [...]

Marcos diz que Estevão não quer dar acesso para essa parte dele, que ele é muito fechado. Estevão diz rindo que não descobriu a senha ainda. Diz que se considera uma pessoa um pouco fechada, mas, por um outro lado, as pessoas o acham acessível. Que acha mais fácil descobrir o que lhe fecha, que uma postura de inflexibilidade das pessoas o fecha, que quando a pessoa não admite rever, que isso lhe fecha.

A pesquisadora pergunta o que o fez mudar do Estevão que ele era para o Estevão que ele é. Ele diz que acha que o amadurecimento; que percebe que os discursos não têm grande diferença, que a atitude sim, que uma pequena atitude pode mudar algo. Diz que não foi um momento específico, mas que foi um processo, que várias coisas na vida o levaram a isso. Ângelo diz que quando você percebe já houve a mudança. [...] E acha que vai mudar muito, até o fim da vida. [...]

9º encontro – 14 de junho de 2010

Música “Ah!”

Ah!

Não pode usar qualquer palavra

Então é por isso que não dava

Eu tentava, repetia, achava lindo e colocava

Se não cabe, se não pode

Tem que trocar de palavra

Ah!

Mas é tão boa essa palavra

Carregada de sentido com um som tão delicado

Agora eu vou ter que trocar?

Ah!

Vá se danar

Ah! Tem que caber?

Ah! Ninguém repara

Ah! Tem que entender?

Ah! Mas tá na cara

Então muda?!?

Han... han...

Hum

Chiiii

Aiaiaiaiaiaia

Han?

Haa tá
 Nossa! É isso?!
 Hei! Hou!
 Ara!
 Ah!
 Ah!

Grupo Rumo

Discutiram-se as diferentes formas que uma música tem de tocar os sujeitos: algumas chamam a atenção pela voz do cantor; outras pela melodia; fazem refletir ou é só para ouvir; tudo isso a depender do momento em que ela é ouvida.

A pesquisadora disse que Marcos trouxe uma coisa importante: que é o quanto as coisas fazem sentido para os sujeitos e que, ao fazer sentido tocam os sujeitos. Atribuir sentido não significa gostar, mas possibilita acessos e reflexões sobre coisas que poderiam passar despercebidas em outras situações.

A pesquisadora falou que a música trazia exatamente esta questão, pois o cantor coloca a situação de ter que abandonar uma coisa que para ele fazia sentido. Completou dizendo que, muitas vezes, falam-se coisas que para uns fazem sentido e para outros não.

Estevão disse que essa situação tinha dois lados: um em que o sujeito toma consciência de que aquilo não faz sentido, mesmo considerando que é significativo e provoque conflito em ter que abandonar; e o outro na situação em que imagina que aquilo não faz sentido, mas que poderia fazer, e o sujeito acaba abandonando sem tentar realizar. Ângelo concordou e disse que, muitas vezes, essas situações passam batidas e o sujeito continua a acreditar que aquilo está fazendo sentido e não percebe que para o outro não. A pesquisadora concordou com os dois e disse haver mais um lado, que é quando o sujeito não percebe que o que está fazendo não tem nenhum sentido para o outro e continua insistindo [...]

A pesquisadora disse que não é somente a palavra que não tem sentido, e concordou com Estevão quando disse que é preciso pensar nas atividades desenvolvidas e nos sentidos que vão sendo atribuídos e os códigos que precisam ser acessados. Estevão se lembrou de situações em que planejava atividades que não davam resultados. A pesquisadora ressaltou que não significa achar, exclusivamente, erros, mas pensar no que precisa ser mudado para melhorar.

Discutiu-se sobre como as políticas influenciam nas práticas, nas atividades desenvolvidas na e pela escola, principalmente quando são pautadas pelo partidarismo, em que cada um tem que deixar sua marca. A pesquisadora lembrou-se da disputa que existia entre as professoras, em que cada uma buscava deixar sua marca, não aceitavam discutir as práticas e pensar em algo no coletivo. [...]

Entrou-se na discussão da dificuldade de lidar com a diferença, com a diversidade, mesmo em uma sociedade que se diz liberal, ao ponto de haver casos de um sujeito não se reconhecer, de ser infeliz por não conseguir suporte, apoio. Foram citados casos de professores, alunos e outras pessoas que se escondem ou não por trás de uma aparência; há muita confusão entre a vida pessoal e a profissional. O preconceito gira em torno da opção sexual, das necessidades especiais, isto é, de toda a diversidade a que os sujeitos estão expostos e não foram preparados para trabalhar, para encarar de frente essas situações, não sabem como atender essas demandas. [...]

A pesquisadora disse que todos encontram dificuldade de lidar com a diferença e ninguém quer ser diferente, como, por exemplo, as professoras que não conseguiram trabalhar em grupo por não saberem lidar com as contradições. [...]

Ela ressaltou que precisa ter cuidado com a rotulação, que acaba acontecendo automaticamente. Ângelo concordou e disse que precisamos tomar cuidado com os discursos. A pesquisadora completou lembrando de uma fala de Estevão em que citou que as atitudes têm dito mais que os discursos.

12º encontro – 09 de agosto de 2010

Trecho do filme “The Wall” – música “Another brick in the wall” de Pink Floyd

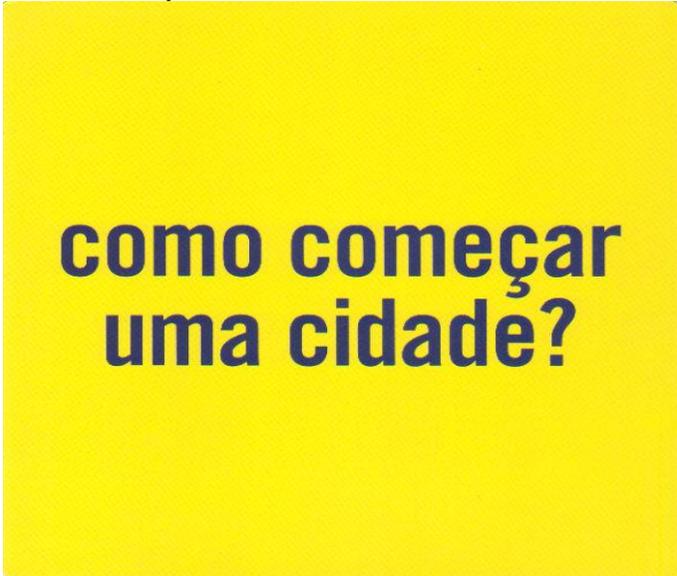
<http://www.youtube.com/watch?v=vwIZgERvt1A>

We don't need no education

We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall
We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave us kids alone!
All in all you're just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

Pergunta “COMO COMEÇAR UMA CIDADE?” – Material educativo da 29ª Bienal



**como começar
uma cidade?**

A discussão girou em torno de como a autoridade é compreendida pelos atores escolares e que essas formas de compreensão se diferenciam, o que pode prejudicar ou auxiliar no trabalho a ser desenvolvido. Percebeu-se que para o bom funcionamento da escola, é preciso que haja implicação de todos os sujeitos que dela participam e que, assim, a construção do coletivo, como um processo permanente, vai tornando-se possível.

Parece que as questões de autoridade não estão claras no contexto escolar, seja pela não compreensão do conceito ou por ações que são sustentadas pela oposição às atitudes tomadas pela equipe gestora, mesmo quando houve um planejamento ou concordância prévia de todos os envolvidos. As medidas tomadas que visam a

construção de um espaço coletivo ou o norteamento da unidade de trabalho da escola são vistas como imposições, como autoritarismo, e não percebe-se que há espaços que podem ser utilizados para que discussões e reflexões sejam realizadas com o intuito de promover o desenvolvimento dos atores escolares.

Beatriz colocou a ideia de utilizar o filme com os professores, mas preocupou-se com a reação que eles poderiam ter. Todos concordaram e Ângelo disse que isso seria um “soco no estômago”. Essa reflexão foi compartilhada por todos e Estevão falou que, em decorrência disso, eles precisariam estar preparados para suportar e dar suporte aos conteúdos que seriam trazidos.

Reconheceu-se que, mesmo uma pequena mudança ou apenas um sujeito compreenda algo que foi passado, já pode representar um avanço no caminhar que se apresenta a quem se aventura pelo caminho da escola. Estabelecer bases aliadas com quem aposta nos projetos que promovam mudanças no contexto escolar, segundo a colocação de Estevão, pode ser um primeiro passo para que se comece a construção de um trabalho de parceiros.

16º encontro – 20 de setembro de 2010

Reprodução da fotografia de Sophie Ristelhueber, intitulada WB – Material educativo da 29ª Bienal



Descrição da imagem: “Em WB, 2005, Sophie viaja à Cisjordânia, centro do conflito entre judeus e palestinos. Ali, procura sinais da separação entre os dois povos que sejam menos explícitos que o “muro de segurança” construído a partir de 2004. Ao observar um mapa que aponta a posição de barreiras de pedra feitas pelo exército de Israel para impedir a circulação de automóveis palestinos, resolve fotografar essas barreiras. Encontra pilhas de pedras que interrompem as estradas, construções sobre as quais cresce a relva, acidentes artificiais “naturalizados” pelo tempo geológico, imagens que mostram o processo de encobrimento de um conflito secular”.

Marcos diz ter gostado muito da imagem. Perguntamos se eles achavam que a pedra tinha rolado. Beatriz diz não saber; Marcos diz ter clareza que ela rolou, Ângelo concorda. Estevão diz que, logicamente, não tem sentido em se pensar em uma estrada com uma pedra no meio, mas... Diz que pensa em um obstáculo, que não tem como desviar, a única forma seria removê-la. [...] Marcos diz que passou um “burro da boa vontade” pela lateral, diz que sempre tem gente que passa. Estevão diz que ficou pensando nas pedras que são colocadas, nas que deslizam ou nas que podem existir espontaneamente.

A pesquisadora pergunta se todas as ações deixam marcas e se elas sobrevivem ao tempo. Marcos diz que as marcas ficam por um tempo, mas passam. Estevão diz que as pessoas têm diferentes formas em lidar com as marcas que são deixadas. Ângelo concorda. Estevão completa dizendo que as pessoas têm diferentes escolhas no que se refere ao transpor as pedras, e que algumas escolhem removê-las mesmo sabendo ser um processo longo e demorado. As pesquisadoras contextualizam a imagem. Gil diz que quando se sabe das histórias se lança um novo olhar sobre elas. Ana Paula diz pensar nos códigos de acesso e nos obstáculos enfrentados, e nas pedras que são colocadas no caminho, e nas pedras que podemos nos tornar.

17º encontro – 27 de setembro de 2010

Utilização de biscuit e músicas de Vivaldi

Levamos biscuit, pincéis e tintas e, ao som de Vivaldi, pedimos que trabalhassem com o material de modo a confeccionar algo que expressasse como se sentiam naquele momento. Poderiam conversar de outras coisas, mas não sobre o que estavam fazendo. O encontro transcorreu de forma bastante agradável. Ao final todos deveriam falar da obra do colega, dizendo o que ela representava e, por fim, o autor deveria falar sobre sua produção. Começamos pela obra do Marcos. Estevão começa dizendo que é um chapéu. Ângelo concorda. A pesquisadora pergunta ao que o chapéu remete. Ângelo diz que dá a sensação de proteção. Estevão diz que por outro lado tem uma fitinha que lembra alegria. Beatriz diz não ter ideia sobre o que significa a produção de Marcos. Marcos diz que é só um chapéu para cobrir as suas ideias, pois acha que elas não estão prontas para esse mundo. Que, às vezes, ao se deparar com certas atitudes, pensa que são imbecilidades, mas pensa que as pessoas não são obrigadas a saber o que se passa em sua cabeça. Marcos diz que o chapéu deixa todas as ideias cobertas, que é para isso que ele serve. A pesquisadora pergunta por que deixar as ideias cobertas, pensando na questão do afeto. Marcos diz que existe muito mais afeto embaixo do chapéu e que nem sempre se pode olhar no olho e falar as suas ideias; ou por não ter coragem, ou por não ser conveniente, por não querer, por ter medo da volta. Mas isso não significa que não tenha ideias, nem que seja um ser misterioso. Diz ter ideias que não se coloca em julgamento para ninguém.

Seguimos para Estevão. Ângelo diz que são galhos, ramos, são as ramificações com os galhos apontando. Pode sinalizar, pode ser um indicador de direções. Se for pela cor pode ter um sentido não só de ser fiel à árvore, o verde apontando para cima é uma esperança, uma perspectiva de tempos melhores. Beatriz diz não saber por que a árvore. Marcos diz que é a família de Estevão, que ele gosta dela. Estevão diz que de um mesmo tronco, se tem muitas variantes, que se tem família, trabalho, sonhos, projetos. Parecem coisas diferentes, mas nascem do mesmo tronco. Então, hoje, ele se sente um pouco dividido. O que é mais importante, o que não é. Há determinados momentos em que algo é menor. Em questão da cor, o verde é o que dá colorido a sua vida, quando você vê cada uma dessas coisas acontecendo isoladamente.

Seguimos para Beatriz. Estevão diz parecer uma bruxinha. Todos concordam. Marcos diz que é o símbolo dos Ararats, que é uma ordem que cuida da família. Ressalta a semelhança. Estevão diz que é uma bruxinha boa. Ângelo diz que não é uma bruxinha do mal. Beatriz diz que não é tão ruim assim. Ângelo diz que tem uma formiguinha ao lado. Beatriz diz que ela está sem perna. Marcos pergunta por que sem perna. Beatriz diz que é porque não conseguiu fazer, não porque não tem. Ângelo diz que é uma coisa boa de transformação. Estevão concorda. Marcos diz que acha que Beatriz está sentindo saudades de ser criança. Estevão fala da varinha, que remete à transformação. Marcos diz que cada um faz o que sente e o outro nunca consegue descobrir. Estevão diz que viu na linha de ter a expectativa de mudar. Beatriz diz que pensou nisso com relação aos outros e principalmente a si mesma. Que ela terá que mudar para trabalhar com esse grupo [de professores]. Que ou eles entendem que ela não é o Ângelo, ou ela terá que ficar igual a ele. Ângelo diz não achar legal. Beatriz diz que eles esperam uma postura que o Ângelo tinha. Ângelo diz que o grupo ficou muito tempo só com ele. Que se por um lado é bom pelo vínculo que se estabelece, por outro é ruim pelo mesmo vínculo. Que a equipe já sabe até onde pode ir. Talvez eles achassem a Beatriz tão condescendente quanto ele. Contemporizar demais, esse talvez seja um defeito dele. Em alguns momentos ele acha que tem que ser incisivo como a Beatriz, tem que ser bem objetivo. E, em muitas vezes, ele não é. Antes, ele dividia com o vice e com o diretor. Agora ele tem um [O.P.] para dividir. Ele acha que Beatriz vem com uma postura diferente e acha que isso é bem legal. Eles têm muitas coisas que concordam, outras discordam, mas acha isso positivo. Talvez, quando ele começou, ele não tenha tido a coragem que ela tem.

Fomos para o Ângelo. Todos concordam que é um vaso. Estevão diz que dá margem a várias interpretações. O vaso é aquele que acolhe. Estevão diz que é interessante o vaso, pois o vaso sozinho não significa nada e, quando se colocam as flores, ninguém observa o vaso. Marcos diz que pode se colocar várias coisas no vaso. Ângelo diz que o vaso sozinho não tem sentido, com flor ninguém observa ou serve para por contas. Beatriz concorda com Estevão, que é o que segura, o que guarda algo. Marcos concorda. Ângelo diz que os colegas pontuaram muito bem, tem a questão do receptivo, mas tem a questão da renovação, que as pessoas sempre querem que as coisas se renovem. É a renovação do que está acontecendo, mas das coisas que vão aparecer. A flor é renovação, é a expectativa da coisa nova, da coisa que está acontecendo.

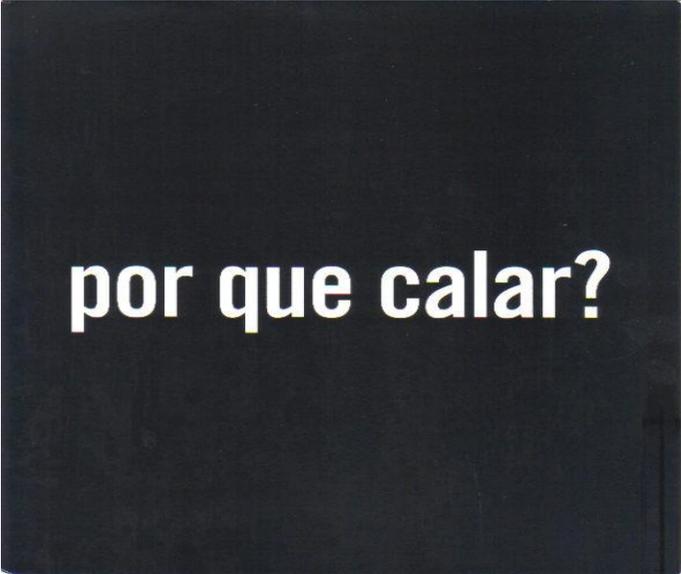
18º encontro – 04 de outubro de 2010

Música “Milágrimas”

Em caso de dor, ponha gelo
Mude o corte do cabelo
Mude como modelo
Vá ao cinema, dê um sorriso
Ainda que amarelo
Esqueça seu cotovelo
Se amargo for já ter sido
Troque já este vestido
Troque o padrão do tecido
Saia do sério, deixe os critérios
Siga todos os sentidos
Faça fazer sentido
A cada milágrimas sai um milagre
Em caso de tristeza vire a mesa
Coma só a sobremesa
Coma somente a cereja
Jogue para cima, faça cena
Cante as rimas de um poema
Sofra apenas, viva apenas
Sendo só fissura, ou loucura
Quem sabe casando cura
Ninguém sabe o que procura
Faça uma novena, reze um terço
Caia fora do contexto, invente seu endereço
A cada milágrimas sai um milagre
Mas se apesar de banal
Chorar for inevitável
Sinta o gosto do sal
Sinta o gosto do sal
Gota a gota, uma a uma
Duas, três, dez, cem mil lágrimas, sinta o milagre
A cada milágrimas sai um milagre.

Itamar Assumpção

Pergunta “POR QUE CALAR?” – Material educativo da 29ª Bienal



por que calar?

Foi pedido que se falasse qual a impressão que haviam tido da música. Houve um momento de silêncio. Ângelo disse que a música mostra um lado positivo das coisas que podem ser feitas, mas as vezes é necessário um empenho maior para conseguir algo, para conseguir um milagre. Estevão concordou com ele. De um modo geral, a ideia discutida foi a de que nem sempre conseguimos realizar aquilo que queremos em um primeiro momento, mas que são necessárias mudanças, transformações, desejos para que as ações sejam realizadas. Há uma motivação que está na base das ações das pessoas. Não há garantias do que pode acontecer, precisamos fazer escolhas e isso implica perder algo, pois resulta em uma não escolha, também. Estevão e Ângelo deram o exemplo deles e das mudanças no campo profissional.[...]

A pesquisadora disse que a escolha da música foi com a intenção de mostrar que há uma unidade e traz a ideia de superação, pois mostra a forma que temos de buscar outros caminhos e que não estar bem também faz parte, é um todo junto com o estar bem. Ela disse, também, que muitas vezes nós mesmo não estamos disponíveis para resolvermos algumas questões e as colocamos debaixo do tapete. Ângelo disse que deixar essas coisas de lado não adianta, porque podemos nos deparar com elas novamente em algum outro momento e que nos dias de hoje nos colocamos em uma posição de não abertura ao outro, de se resguardar, que não nos abrimos para a escuta.

Essa fala de Ângelo deu gancho para a próxima atividade que havíamos levado: a pergunta “POR QUE CALAR?”. Marcos disse que escolhemos falar algo ou não para ser feliz, que em muitas situações é melhor não dizer nada. A pesquisadora questiona se dá para ser feliz ao se calar e ele diz que sim.

Marcos e Ernesto comentaram de algumas situações que vivenciam com os departamentos da secretaria, dizendo que, às vezes, é melhor não falar para não terem outras consequências, pois quando dizem algo são até ameaçados, mesmo que indiretamente. Marcos disse que esse era um exemplo de que se cala para ser feliz.

A pesquisadora disse que essa pergunta levava a outras como: por que não calar e o que calar?

Estevão disse que há várias situações que envolvem essa pergunta: cala-se para não se indispor, para não assumir um compromisso, para se evitar outras situações, cala-se em um determinado momento e retoma o assunto em um outro. Marcos disse que na rede as pessoas são obrigadas a se calarem por quem está no comando.

Ernesto disse que há, também, muita falácia, mas não há uma interlocução. Várias coisas estão ditas e não precisam ser repetidas. A pesquisadora pergunta se elas estão

ditas e ele responde que sim. Reafirma que somente falas não resolvem nada, que em todo lugar está assim e que não há como discutir uma educação de qualidade enquanto não houver ação, quem lute pela causa, que não houver interlocução. A pesquisadora disse que as coisas estão ditas, mas não estão escutadas e que quando calamos, em especial com relação à política, perdemos a possibilidade da escuta; disse também concordar com Ernesto quando é colocada a questão de que o professor tem que lidar com uma demanda que não é a dele e que propiciar diálogos pode ser um caminho de se iniciar uma mudança.

Ernesto reafirmou que o pensar e o falar, somente, não resolvem as situações que são vivenciadas, mas reconhece que, às vezes, uma fala pode mobilizar ou não outra pessoa. A pesquisadora disse que, mesmo assim, é preciso partir de algum lugar. Ela questionou o que os outros pesavam sobre o que estava sendo discutido e Estevão se posicionou dizendo que ele se considera um otimista e que acredita sempre na possibilidade de mudança e que quando ele não pensar mais assim, não haverá mais sentido.

Ernesto pontuou que há aspectos que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que sem dinheiro não se consegue fazer nada, que burocracias impedem a realização de atividades e que não há uma luta da comunidade por melhorias.

Voltamos a dizer que temos que pensar no que falar, por que falar, quando falar, o que está dito, o que está entendido. A pesquisadora disse que, muitas vezes, nos calamos por respeito, para não enfrentarmos o nosso interlocutor e que os pensamentos que temos precisam ser aqueles que nos mobilizam, que dão sentido a nossas ações e não somente os que ficam nos planos. Pontuou que na educação há muito disso, a todo momento surgem novas ideias para se aplicar em sala de aula, mas não se questiona, criticamente, o que vem sendo realizado e as consequências que isso poderá trazer. Ernesto concorda e diz que isso precisa sair do gogó, das suposições; de acordo com ele não há um movimento por parte de professores que reivindiquem melhorias.

A pesquisadora disse que toda essa discussão a fez lembrar de uma fala de Estevão de que ao mudar a sua ação eu posso mudar a ação das pessoas que estão ao redor.

Todos acharam que o movimento do grupo estava meio parado, talvez porque estivessem cansados por terem trabalhado nas eleições, porém a discussão foi boa. A pesquisadora disse que estava refletindo e Estevão perguntou: por que calar? Ela respondeu que para refletir, porque só agir pode ser perigoso, então calar pode possibilitar olhar para as coisas de um outro modo, pensar criticamente.

Ernesto concordou e disse que isso não acontece na escola, dando como exemplo o fato de não sermos mais tão interrompidos ao longo do encontro. Ernesto concordou e disse que isso não acontece na escola, dando como exemplo o fato de não sermos mais tão interrompidos ao longo do encontro. Marcos disse que calou por preguiça.

Marcos, ao falar dos sentidos, referindo-se ao fatalismo esclarece que esse espaço é o momento que eles têm para se colocarem, para colocarem as coisas para fora. Continua dizendo que por mais brincalhona que a equipe seja, há um profissionalismo por parte de todos, e todos sabem em que momento e como se posicionarem, tendo ciência dos limites. Quanto ao cansaço diz haver um cansaço físico, tanto de sua parte quanto da parte de Estevão. Acredita que por ser mais dinâmica, esse cansaço não se abateu sobre Beatriz. Marcos fala que há um desejo e uma esperança forte de sua parte de que a mudança ocorra, contudo sabe que essa mudança não depende só dos gestores da escola, mas depende também de uma mudança da burocracia pública.

No que se refere à implicação, Marcos diz haver um compromisso profissional de sua parte com sua função de gestor dentro da escola. Diz que pode escolher, e que escolhe fazer bem feito. Mas que não percebe uma implicação como um algo a mais, como fazendo o que sempre sonhou. Diz que essa implicação não é de livre espontânea vontade, que é um saber o que se tem que fazer, e fazer bem feito, para que consiga estar bem consigo mesmo. Estevão diz que não se trata de fatalismo, mas de tomar pé da realidade, de reconhecê-la como ela é, contudo isso não significa jogar a toalha.

20º encontro – (25 de outubro de 2010)

Reprodução das obras:

“Girl before a Mirror” (Picasso, 1932)

“Encontro” - litografia (Escher, 1944)

A pesquisadora apresenta a atividade da semana e pede que todos olhem as imagens e discutam um pouco sobre elas. Marcos diz gostar mais de paisagens e de imagens de casarões. Diz que se encanta com os detalhes dos casarões, com o fato do artista fazer um recorte de um todo e que se consegue olhar só aquele cantinho lindo e maravilhoso. Diz não gostar da imagem do Picasso, pois não lhe atrai.

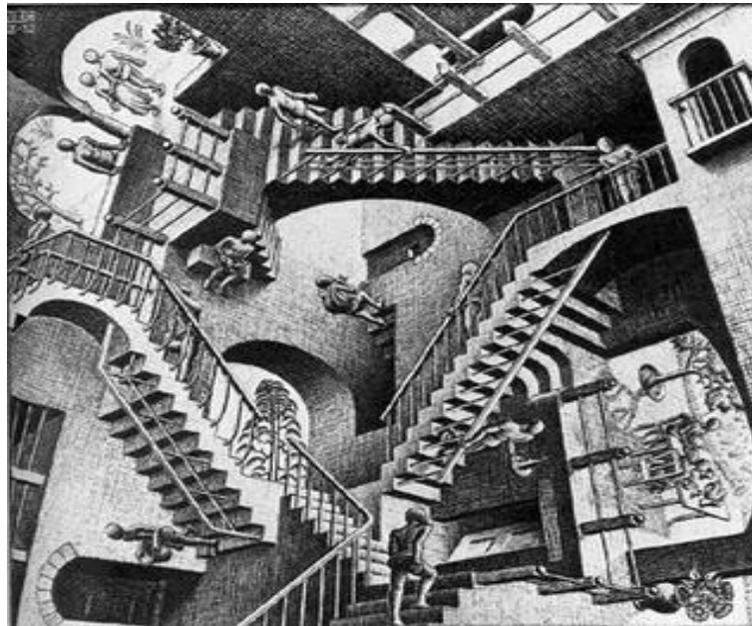
Beatriz diz que gosta de arte, mas não como a pesquisadora e Ângelo. Estevão diz que arte tem que ser algo que lhe agrade, sem filosofia, a arte pela arte. E que tem gente que finge que gosta. Marcos diz que concorda com Estevão; que em outro grupo não teria essa fala, que mudaria de assunto para ser honesto consigo mesmo. Beatriz diz que não fica olhando, analisando, que para ela é bater o olho e achar bonito. Faz referência à questão da literatura, que muitas vezes as pessoas tentam atribuir significados à escrita de um autor. [...] Diz que às vezes paramos e tentamos identificar esses significados e que não sabe até que ponto esses significados são verdadeiros.

A pesquisadora pergunta se eles perceberam o detalhe da imagem refletida no espelho. Estevão diz achar que a imagem refletida no espelho mostra outro ângulo da figura, revela uma face que não vimos. [...]

A segunda imagem é a de Escher. Marcos diz gostar mais dessa do que da primeira, mas que ela o assusta, pois parecem corpos que deixaram as almas para trás. Diz que assusta, mas não dá medo. Estevão diz que dá para imaginar formas que se complementam, pois os dois saem do mesmo local. Diz se tratar um pouco das contradições, das diferenças, e da unidade que são formadas por meio delas. [...]

21º encontro – 08 de novembro de 2010

Reprodução das obras:



(1953/1991). Relatividade – litografia (1953)



Côncavo e convexo (1955) - litografia

Discutiu-se de como os quadros são capazes de tocar as pessoas; as imagens trouxeram reflexões sobre as várias perspectivas que existem e como isso proporciona diferentes olhares. Após isso, pediu-se que eles fizessem um desenho (usando giz de cera, caneta hidrocor, cola, jornal, papel crepom e papel cartão) que representasse as contradições, a escolha, os vários caminhos que podem ser escolhidos, quem encontramos nesses caminhos. Poderiam conversar entre si sobre qualquer assunto, menos sobre o que estavam fazendo.

Iniciou-se pela produção de Ernesto. Marcos disse que ele havia feito um chaveiro, mas que os recortes eram moedas chinesas, apesar de ter certeza de que Ernesto não havia pensado nisso. Beatriz falou que era algo relacionado à diferença. Ernesto diz que tem a ver com trabalho na escola e da necessidade de precisar levar em conta as diferentes características de cada um, mas que todos estão presos por uma mesma coisa.

Em seguida foi a vez de Estevão. Ernesto falou que era algo que seria necessário olhar de uma perspectiva diferente e mostrar as várias possibilidades que havia: se distanciar, se aproximar, etc. Marcos achou que Estevão estava querendo brincar e que cada um interpretasse do jeito que achasse melhor. Beatriz concordou com Ernesto. Estevão explicou que tinha mais ou menos a ver com o que Ernesto havia dito, acrescentando que o lado escuro representava algumas situações que às vezes não se enxerga nada, parece não haver outro jeito, mas que se aproximar ou distanciar conseguimos ver as outras possibilidades existentes.

Marcos disse que brinca com as produções, mas que gosta das discussões que são feitas, apesar de achar que suas falas não são tão profundas como dos outros.

A próxima produção foi a de Beatriz. Marcos falou que ela estava tentando ver alguma coisa e, talvez, de modos diferentes; acredita que ela foi fundo com os olhos. Estevão também acredita nisso por causa dos vários olhos colados, há uma conexão do olhar com os demais sentidos, que também são importantes. Virgílio disse perceber uma preocupação com trabalho, que há uma busca por um caminho. Ela explica que havia pensado nesses diferentes olhares e com relação às outras figuras, uma escolheu por causa das imagens apresentadas e que representava a perspectiva e com a outra pensou na questão do trabalho, da família e os valores que estão

envolvidos.

Ernesto disse que temos que nos preocupar se os significados são iguais para todo mundo, mas o que provoca em cada um. A pesquisadora concorda e diz que cada um é tocado de um jeito por uma imagem.

Por último foi a produção de Marcos. Beatriz disse que deveria ter alguma coisa presa na caixa. Ernesto contou que quando viu Marcos desenhando achou que era um caixão e depois uma mesa de trabalho ou uma cela. Beatriz, pergunta se seria uma caixa de Pandora e ele respondeu que era quase isso. Estevão disse que lembrou de “O Pequeno Príncipe”, dizendo ser preciso olhar pela janela. Ernesto pergunta se seria uma caixa de bombom. Estevão disse que passa a ideia de uma caixa que esconde algo dentro. Marcos explicou que era uma caixa grande que tem como problema o que está fechado lá dentro: ideias, pensamentos; e que a grade é para elas respirarem. Disse que poderia ser semelhante ao “Pequeno Príncipe” e que se olhar lá dentro pode-se ver que a vida fora é melhor.

Marcos voltou a afirmar que gosta muito das análises que são feitas. Fala sobre o comportamento de Ernesto, caracterizando-o como raivoso e que a educação intelectual dele ter tido mais investimento porque ele demonstra interesse em várias leituras. Ernesto disse que realmente tem esse comportamento que é diferente do de Marcos, que é mais centrado, mas que isso o deixa mais exposto.