

MARIANA LEMOS MAIA PEREIRA

**ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA:
DESENCONTROS E ENCONTROS**

**PUC-CAMPINAS
2017**

MARIANA LEMOS MAIA PEREIRA

**ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA:
DESENCONTROS E ENCONTROS**

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

Orientadora: Prof(a) Dra. Raquel S. L. Guzzo

**PUC-CAMPINAS
2017**

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

t370.15 **Pereira, Mariana Lemos Maia.**

P436e **Escola, comunidade e psicologia: desencontros e encontros / Maria-**
na Lemos Maia Pereira. – Campinas: PUC-Campinas, 2017.

215p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

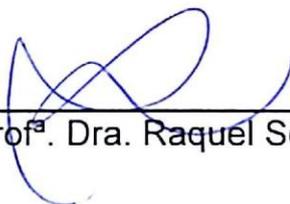
1. Psicologia educacional. 2. Comunidade e escola. 3. Psicologia comunitária. 4. Educação e Estado. 5. Escolas públicas - Organização e administração. 6. Projetos - Avaliação. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

MARIANA LEMOS MAIA PEREIRA

**ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA:
DESENCONTROS E ENCONTROS**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof^ª. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Prof^ª. Dra. Ângela Fátima Soligo

Dedicatória

Antes de iniciarmos, é imprescindível que deixemos explícito a quem este trabalho se destina: aos profissionais da psicologia, àqueles e àquelas protagonistas da escola brasileira, que tentam edificá-la em meio às políticas públicas educacionais, mas, principalmente e com singular relevância, aos que financiaram este trabalho – ainda que, injustamente, não saibam. Esta pesquisa tem por objetivo principal, anterior a qualquer questão, retornar à comunidade o conhecimento e informação que lhe é de direito, assim como agradecê-la e lembrá-la daquilo que só pode ser ensinado por ela.

Agradecimentos

O que se lê nas entrelinhas de um mestrado precisa estar expresso em suas linhas. Mais que procurar desencontros e encontros entre Escola, Comunidade e Psicologia, a escrita deste trabalho foi um profundo desencontro e encontro em mim mesma e com os “meus”, aqueles e aquelas que me acompanharam até aqui. Seja na força bruta da presença, seja na força bruta da memória.

Agradeço, primeiramente, aquele que segura na minha mão, me põe no colo e me lembra, todos os dias, da minha força e do meu caminho. Não me desampara ou abandona, meu Pai que sempre esteve comigo antes que eu soubesse teu nome: Epà Bàbá!

Na nossa trajetória temos famílias. Aquela de sangue e aquelas que se fazem sangue por nós. Meus pais são das duas, e sem eles caminhar não seria possível, muito menos estar aqui. Gratidão, respeito e amor incondicional. Agradeço ao meu cunhado Arlindo e minha irmã Ana Carolina que me abrigaram no seu retiro do estudo com carinho, amor e apoio - especialmente à Ana que pacientemente corrigiu meu trabalho e se colocou à minha disposição sempre que necessário. Ao meu irmão, minhas primas-irmãs (Fran, Taia e Lais), minhas tias, avós, avôs e primos que caminham comigo e que também fazem parte destas duas famílias.

Agradeço às famílias construídas ao longo do caminho, à Cilibrinas (Camila e Allan, que não poupam amor há mais de dez anos, Juliana e Allan) pelo apoio, paciência e referência por tanto tempo e companheirismo; ao Centro Acadêmico de Psicologia (Ed, Anna Isa, Lara, Maruan, Dick, Jú, Allan, Pedrão); aos antigos membros do Coletivo Universidade Popular (Laís, Rê, Verô, Miri, Uru, Gabi, Bruninho, Fer, Lívia, Dara, Vini, Ana Paula, Fabinho, Lígia, Tessy, Tira) que me ensinaram os princípios da coletividade; à comunidade do Acampamento Elizabeth Teixeira (especialmente às crianças e à Soraia, Lenira, Seu Élzio, Ari); ao Quilombo Urbano OMG (Fuluke, Magali, José Prettu, Marta, Bond Plus, Enoke, Bibi, Soneca, Brendon, Rih, DL, Coyote, Alan, Vitão), aos educadores que me ajudaram a me transformar e foram apoios imprescindíveis nessa caminhada. Francielle, que mesmo distante sempre torceu pelos meus passos. À família que ajuda “a segurar a onda”, referência de luta na vida e companheirismo, chegaram na hora certa e com direito à Mãe e irmãos(ãs), Ilê Omonibu Axé Beje-Erò.

Ao “coletivo” ECOAR, minhas psicólogas escolares preferidas que se dobram e desdobram para atuar na escola pública municipal em Campinas: Maricota, Laurinha, Carolita, Jac, Soraya, Flávia. Às(os) estagiárias(os) que caminharam até aqui comigo (Mateus, Bruna, Ana e Marina). Ao GEP-InPSi que me ensinou que “não nasci pesquisadora, mas me torno uma” pela parceria com Tamiris, Simone, Edu, Toninho, Lucian, Marcos, Ana Paula, Luíz, Adinete, Áurea, Walter, Raquel Tizzei, Bárbara, Thaisa, João.

Agradeço àquela que me conheceu no meio do caminho, ensinou-me a subir na bicicleta da academia, segurou-me até onde percebeu meu equilíbrio e me empurrou na ladeira, ciente e com confiança de que eu conseguiria enfrentar o desafio. Professora das grandes metáforas da vida, minha orienta(dor)a, aquela que me viu perdida diante de uma formação em Psicologia fragmentada e me permitiu colar consigo as pecinhas do todo me salvando da maré da hegemonia. À Professora Raquel, deixo minha admiração e respeito.

Depois da bicicleta veio o skate. Agradeço aqueles que estão lá na minha terra, mas me ensinaram a remar com o pé no chão e outro no *sheip*, e que se cair, a gente levanta e tenta de novo. Afinal, a vida é assim e skate é coletividade, embora, se ande sozinha, é sempre acompanhada. Tallys, meu companheiro e amigo, inspiração de força e foco nos meus objetivos, sempre me ajudando a ressignificar os tombos e levantar. Ana Paula, Mônica, Pedro, Gabriel, Camila, Pajé, amizades antigas que caminham junto comigo, ainda, hoje.

Agradeço à todas as guerreiras e guerreiros da escola e toda a comunidade, aqueles e aquelas que não deixam a peteca cair em meio ao caos, os quais tive a honra de compartilhar vivências, além de pensar juntas(os) como melhorar a realidade de uma escola pública frente aos desafios colocados no seu cotidiano.

Às Professoras que ajudaram neste processo, Dra. Izabella Sant’Ana e Vera Trevisan, pelos ensinamentos, trocas, disponibilidade e afeto.

Aos professores, colegas e demais trabalhadores da Pós-Graduação e de toda a Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

À Universidade e à CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), agradeço pelas bolsas concedidas para que fosse possível a realização deste projeto.

Eu tive a sorte de me desencontrar e, ao mesmo tempo, de me encontrar com pessoas que me ajudaram a me achar. Os oito anos estudando no colégio da Penha e as amizades que lá construí tem uma parcela de responsabilidade sobre os meus passos hoje. Agradeço ao Leitão, Gui Martins (*in memorian*) e Gui Leite, Débinha, Patrícia, Talita, João, Miliane, Pervo, Rato, Ronan, Dayane, Laranja, Colegão (*in memorian*), Alex, e toda a turma que estudou comigo e que me ensinou outra realidade. Foi lá que muita coisa começou e é por essas que continuo.

“Os meninos passam liso pelos becos e vielas
você que fala becos e vielas
sabem quantos centímetros cabem em um menino?
sabe de quantos metros ele despenca quando uma bala perdida o encontra?
Sabe quantos não ele já perdeu a conta?
Quando “ceis” citam quebrada nos seus tcc's e teses
“ceis” citam as cores das paredes natural tijolo baiano?
“Ceis” citam os seis filhos que dormem juntos?
“Ceis” citam o geladinho que é bom só por que custa 1,00?
“Ceis” citam que quando vocês chegam pra fazer suas pesquisas seus vidros não se abaixam?
Num citam, num escutam só falam, falácia! É que “ceis” gostam mesmo do gourmet da quebradinha
Um sarau, um sambinha, uma coxinha
mas entrar na casa dos menino que sofrem abuso de dia não cabe nas suas linhas suas laudas
não comportam os batiques dos peitos, laje vista pro córrego, seu corretor corrige a estrutura de
madeirite.
Quando eu me estreito no beco feito pros meninos "p" de (in)próprio
eu me perco e peço por não saber nada por não saber geógrafa
invejo tanto esses menino mapa
Percebe, esses menino desfilam moda havaiana azul e branca e preta número 35 / 40
e todos que é tamanho exato pro seu pé número 38.
Esses meninos tudo sem educação que dão bom dia, abrem até portão
tão tudo fora das grades escolares, tão sem escola nunca teve reforço ---- de ninguém.
Mas reforça a força e a tática do tráfico mais um refém
os menino sabem nem escrever
mas marcam os beco tudo com caquinhos dos tijolo PCC!
“Prucê” vê, vê ... vê? num vê!
Esses meninos que num tem nem carinho
são muitas vezes pés no chão
num tem carrinho preso no barbante
pensa que bonito se fosse peixinho fora d'água a desbicar no céu
Mas é réu na favela
lhe fizeram pensar alto voa, voa, voa ... aviãzinho
o menino corre, corre, corre faz seus corres, corres, corres ...
podia ser até flecha, adaga, lança
mas é lançado fora vive sempre pelas margens
na quebrada do menino passa nem ônibus pro centro da capital
isso me parece um sinal
é tipo uma demarcação de até onde ele pode chegar
e os menino malandrão faz toda a lição
acorda cedo e dorme tarde é chamado de função
queria casa mas é fundação, tem prestígio, não tem respeito
é sempre o suspeito de qualquer situação.
“Ceis” já pararam pra ouvir alguma vez o sonho dos menino?
é tudo coisa de centímetros
um pirulito
um picolé
um pai
uma mãe
um chinelo que lhe caiba nos pés
aviso: quanto mais retinto o menino mais fácil de ser extinto
seus centímetros não suportam 9 milímetros
esses meninos sentem metros”
(Minimilímetro - Luz Ribeiro)

RESUMO

Pereira, M. L. M. (2016). *Escola, Comunidade e Psicologia: Desencontros e Encontros*. 2017. 214f Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

Trata-se de uma pesquisa ação-participação, que teve como objetivo investigar a relação entre a escola e a comunidade, diante do fato de que alguns estudantes moravam distantes demais da escola e conheciam pouco sobre seu bairro, além de não se identificarem com este. Este trabalho é fruto do desenvolvimento e inserção da pesquisadora em um projeto psicossocial em uma escola pública. Rompendo com a psicologia hegemônica, que, historicamente, buscou culpabilizar e individualizar o processo de desenvolvimento do sujeito, parte-se de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, no contato com o conhecimento produzido ao longo da humanidade na qual o sujeito se desenvolve, e, neste sentido, a escola é considerada um espaço facilitador deste processo. Contudo, existem outros espaços que contribuem para o desenvolvimento do sujeito, como a família e a comunidade. Ao pensar a prática da(o) psicóloga(o) na escola, pressupõe-se uma compreensão destas dimensões. Este trabalho teve por objetivo investigar como se dá a relação da escola com a comunidade em uma escola pública municipal do interior paulista. Para isto, fez-se necessário: a) realizar uma caracterização dos protagonistas da escola e da comunidade em que está inserida; b) elencar – caso existam – as ações integrativas entre a escola e a comunidade, assim como os espaços institucionalmente estabelecidos que sustentam esta relação; c) Identificar os desafios e as potencialidades da relação escola/comunidade, a partir do cotidiano da escola. Como fonte de informação foram utilizados o Projeto Político Pedagógico da Instituição e Diários de Campo. Os dados foram analisados de forma construtiva-interpretativa e demonstraram como os aspectos vividos na comunidade são levados para a sala de aula. Foi possível perceber os diferentes desafios que permeiam a relação escola-comunidade e a responsabilidade de distintos atores, como estudantes, famílias, gestão, trabalhadores da educação, psicólogas, membros da comunidade e gestores das políticas educacionais no município. Percebeu-se, ainda, a necessidade da distinção entre os termos *comunidade* e *comunidade escolar*, assim como, a reflexão de que a *comunidade* engloba atores que participam e/ou deveriam participar do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Psicologia; Escola; Comunidade.

ABSTRACT

PEREIRA, M. L. M. *School, Community and Psychology: Disengues and Meetings*. 2017. Dissertation (Master's Degree). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

It is an action-participation research that aimed to investigate the relationship between school and community, given the fact that some students lived too far from school and knew little about their neighborhood, besides not identifying themselves with this neighborhood. This work is the result of the development and insertion of the researcher into a psychosocial project in a public school. Breaking with the hegemonic psychology, which historically sought to blame and individualize the process of development of the subject, it starts from a materialist, historical and dialectical perspective, in the contact with the knowledge produced throughout the humanity in which the subject develops. And, in this sense, the school is considered a space that facilitates this process. However, there are other spaces that contribute to the development of the subject, such as the family and the community. When thinking about the practice of the psychologist in school, an understanding of these dimensions is presupposed. This study aimed to investigate how the relationship between school and community in a municipal public school in the interior of. For this, it was necessary: a) to carry out a characterization of the protagonists of the school and the community in which it is inserted; B) listing - in case they exist - the integrative actions between the school and the community, as well as the institutionally established spaces that support this relationship; C) Identify the challenges and potentialities of the school / community relationship, starting from the daily life of the school. As source of information were used the Institutional Political Project and Field Diaries. The data were analyzed in a constructive-interpretive way and demonstrated how the aspects lived in the community are taken to the classroom. It was possible to perceive the different challenges that permeate the school-community relationship and the responsibility of different actors, such as students, families, management, educational workers, psychologists, community members and educational policy managers in the municipality. It was also noticed the need to distinguish between the terms community and school community, as well as the reflection that the community encompasses actors who participate and / or should participate in school everyday.

Key words: Psychology, School, Community.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas e Figuras	14
Lista de Abreviaturas e Siglas	15
JUSTIFICATIVA	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1. Como nos constituímos?	23
1.1 Colocando os óculos: Fundamentos Ontológicos	23
1.2 A constituição e o desenvolvimento do sujeito	27
2. Aproximando as lentes: a sociedade capitalista, a desigualdade social e o desenvolvimento humano	31
2.1 A sociedade capitalista e a desigualdade social	32
2.2 Impactos no desenvolvimento do ser humano	36
3. Escola	44
3.1 Espaço de reprodução ou emancipação?	44
4. Psicologia na escola: fazendo o quê, para que(m) e como?	51
4.1 Histórico e reflexões sobre a Psicologia Escolar no Brasil	51
4.2 Psicologia, Escola e Comunidade: possibilidades de atuação nessa relação	60
4.4 Uma breve revisão bibliográfica sobre o tema	67
OBJETIVOS	74
Objetivo Geral	74
Objetivos Específicos	74
MÉTODO	75
1. De onde partimos: fundamentos teórico-metodológicos	75
2. Contexto	77
3. Cenário e Protagonistas	81

4. Fontes de Informação	83
5. Processos para obtenção das informações	85
6. Considerações éticas	88
RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
1. Caracterização da Escola e Comunidade	92
2. Escola e Comunidade no Projeto Político Pedagógico	95
2.1 Caracterização do Projeto Político Pedagógico	96
2.2 A relação da Escola e Comunidade à partir do P.P.P.	97
2.3 Comunidade Escolar	98
2.4 Comunidade	103
2.5 Comunidade do Entorno	108
2.6 Conclusão	108
3. Escola e Comunidade a partir dos Diários de Campo	109
3.1 Os Diários de Campo	109
3.2 Encontros	111
a) Políticas Públicas	112
b) Ações da Escola	113
c) Ações da Comunidade	124
d) Ações do ECOAR	125
3.3 Desencontros	130
a) Políticas Públicas	131
b) Escola	134
c) Comunidade	140

d) Equipe ECOAR	142
4. Encontros, Desencontros e Possibilidades: A escola e a comunidade no dia-a-dia, reflexões necessárias e as contribuições da Psicologia para esta relação..	143
4.1 Desencontros, contradições e desafios	144
4.2 Encontros e possibilidades	147
4.3 Contribuições da Psicologia	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	173
Anexo 1 – Parecer do Comitê de ética	174
Anexo 2 – Autorização do NAED	178
Anexo 3 – Autorização da Escola	182
Anexo 4 – Autorização para consulta do banco de dados	183
Anexo 5 – Protocolos de Análise - Quadro de Análise do P.P.P	184
Anexo 6 – Protocolo de Análise - Quadro de Análise do D.C	188

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

Tabela 1 – Diários de campo selecionados.....	107
Tabela 2 – Categorias de Encontros relativo às Políticas Públicas.....	110
Tabela 3. Categorias de Encontros relativo à Escola.....	111
Tabela 4. Categorias de Encontros relativo à Comunidade.....	122
Tabela 5. Categorias de Encontros relativo à Equipe ECOAR.....	122
Tabela 6. Categorias de Desencontros relativo às Políticas Públicas.....	128
Tabela 7. Categorias de Desencontros relativo à Escola.....	131
Tabela 8. Categorias de Desencontros relativo à Comunidade.....	138
Tabela 9. Categorias de Desencontros relativo à Equipe ECOAR.....	139

FIGURAS

Figura 1. Mapa das regiões do município e das administrações regionais.....	78
Figura 2. Síntese das dimensões Universal, Particular e Singular.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPEE** - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- ANPEPP** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
- BVSPSI** - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia
- CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CE** – Conselho de Escola
- CFP** - Conselho Federal de Psicologia
- COHAB** - Companhias de Habitação Popular
- CPA** – Comissão Própria de Avaliação
- CRAS** - Centro de Referência de Assistência Social
- CUFA** - Central Única das Favelas
- ECOAR** – Espaço de Convivência Ação e Reflexão
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- NAED NO** - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Noroeste
- P.A.P.** - Pesquisa Ação Participação
- PsiNAED** – Psicologia na Educação
- SANASA** - Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento
- SSRH** - Saneamento e Recursos Hídricos do Estado de São Paulo
- Quilombo Urbano O.M.G.** – Quilombo Urbano Oziel, Monte-Cristo, Gleba B
- TDC** – Trabalho Docente Coletivo

Justificativa

Caminhar não é tarefa fácil. Caminhar no e com o Mundo não é tarefa fácil, exige entendimento, sentimento, conhecimento, paciência, posicionamento, e para mim o mais importante: companhia. Pois, contaram-me e fui descobrindo ao longo da minha caminhada que não é possível caminhar sozinha, ainda que se escute por aí que devemos “andar com nossas próprias pernas”. É caminhando junto que a gente pensa, e é pensando junto que a gente caminha, e é caminhando que a gente transforma. Para caminhar até aqui percorri trajetórias distintas e encontrei diferentes protagonistas que me ensinaram muito: do centro à periferia; da periferia ao campo (rural); do campo a outras periferias, conheci muitos meninos e meninas que sentem metros.

Estudei oito anos em uma escola pública na região da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais. O convívio na escola com os amigos e o hip hop e seus elementos foram-se apresentando e fazendo parte desta caminhada. Nesta época, recordo-me que li meu primeiro livro: Falcão Meninos do Tráfico¹. Ali, encontrei explicações para a realidade que eu via acontecer na escola – dos meus amigos que sem oportunidade alguma na vida iam para o “corre” e que, mal sabia eu, alguns deles, não os veria mais – e que não eram contadas nas aulas de história, geografia e literatura, tampouco problematizada ou considerada pela escola.

Eu tinha quinze anos e lembro como fez sentido ler aquilo. Comecei a ouvir mais rap e a planejar o que eu iria fazer quando “crescesse”. O plano era montar um projeto de arte e cultura em algum lugar na periferia, ali perto da escola, ou mesmo na instituição. Na época acho que não existia CRAS, e, se existia, ninguém sabia! E eu via no dia a dia o que o hip hop, o skate e a capoeira eram capazes de fazer com os meninos e via tudo isso ser negado, discriminado e até recriminado pela gestão escolar. Enquanto este plano parecia distante,

¹ Bill, MV; Athayde, C. Falcão - Meninos do Tráfico. 2006. Ed. Objetiva.

resolvi que não dava para ficar parada e me juntei com alguns amigos para escrevermos um projeto à Secretaria de Educação Municipal solicitando que pudéssemos atuar nas escolas municipais com um projeto de educação na construção de outros valores, outra cultura – aquela que a escola não ensinava.

Nosso projeto salvo em disquete perdeu-se no tempo com o “não” da secretária de educação que disse que o máximo que dava para fazer é ser voluntária na escola pelo projeto Amigos da Escola. Triste com a recusa, mas empolgada com o “entrar” na escola, me submeti a este projeto. Meu trabalho era ficar no pátio e ajudar na formação de filas e “*apartar*” as brigas que aconteciam. Recusei-me a ficar neste papel, não era isso que eu queria.

Em 2010, vim para Campinas fazer Psicologia. Meus amigos de colégio não vieram à faculdade comigo por suas pernas, na verdade, poucos chegaram neste local. Contudo, vieram comigo no peito, nas mãos e nos pés. Assim, cada passo que eu dava ali dentro me lembrava que não estou sozinha no mundo e do que aprendi com eles. E assim que cheguei na cidade, procurei a CUFA (Central Única das Favelas) para que pudesse entrar neste projeto e começar a me aproximar da transformação que acreditava ser necessária.

Não cheguei à CUFA. O caminho mudou e “sem querer querendo” fui parar em um coletivo de educação popular que desenvolvia um projeto chamado “Ciranda Infantil” no acampamento de reforma agrária Elizabeth Teixeira, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em Limeira. Ali eu aprendi muito sobre a (re)existência. Ao longo do trabalho, percebi que as crianças sem-terrinhas tinham que estudar na cidade e a escola de lá dizia pouco sobre sua realidade, isso é, quando não fomentava a discriminação dos(as) “Sem-Terrinhas”. Comecei a entender a importância da Ciranda enquanto espaço de fortalecimento das crianças e da sua identidade enquanto Sem-Terra – já que a escola não cumpria tal tarefa.

Paralelamente, nas salas de aula do curso de psicologia, sempre indagava aos professores como aquilo que eles ensinavam serviria em uma realidade de acampamento de

reforma agrária e para as nossas crianças do projeto. Minha aproximação com o MST, que se deu neste coletivo e também em um estágio que participei na graduação, mostrou-me que a educação para as crianças Sem-Terra precisa ser contextualizada e, para isso, o Movimento tem materiais, até mesmo uma própria pedagogia, enquanto a escola e a psicologia não ofereciam nada. Coloquei na mala esta pedagogia e fui descobrindo que as técnicas para nossa atuação nem sempre se encontram nos livros que estão nas universidades.

Posteriormente, nosso coletivo dissolveu-se diante de alguns conflitos internos e acabei distanciando-me do acampamento. Neste momento, aproximei-me de uma organização comunitária: Quilombo Urbano O.M.G. (Oziel, Monte-Cristo, Gleba B). Lá encontrei aqueles e aquelas que fazem pesquisa viva sobre a realidade por meio do “*pretoguês*” do rap ou funk e não recebem salário algum para serem professores de rua. Nesse caminho, quanto mais caminhava (em companhia), mais reflexões me eram postas. Ali, eu lembrei que para trabalhar com educação ou psicologia ou com os dois, precisamos estar contextualizadas(os) e que a cultura da periferia (re)existe e deve ser valorizada. E fui lembrada de que a universidade canta e ensina uma realidade muito diferente e distante do rap que a periferia canta, e a psicologia não era diferente.

Assim como no acampamento, as políticas públicas quase não chegam à periferia, quem dirá as(os) psicólogas(os). Para me inserir ali, enquanto profissional (remunerada e reconhecida como tal) diante da atual conjuntura da nossa profissão, existiam duas brechas: centro de saúde e/ou assistência social. Ser psicóloga comunitária em educação popular nos movimentos sociais não era algo palpável, não existem concursos para isso. E a escola também não era possível, pois não existem psicólogos na escola pública em Campinas, nem concurso público municipal para isto.

Quase comecei a acreditar que a Psicologia não era para mim. O que eu queria era estar nos movimentos sociais, trabalhando com a educação e a cultura que eu acredito. Foi

quando conheci o Centro Acadêmico e o grupo de pesquisa - do qual ainda faço parte - e ouvi falar de Psicologia da Libertação, Comunitária, Crítica, na Escola e comecei a entender que o que eu sentia e queria não era apenas eu, mas existiam outras pessoas que queriam a mesma psicologia e já estavam engajadas nesta luta de transformação da profissão. Neste grupo, tive a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre possíveis teorias que sustentariam minha prática enquanto psicóloga e realizei duas pesquisas para isto².

Quando entrei no mestrado, encantada por outros modelos de educação, almejava pesquisar a importância da Ciranda Infantil no desenvolvimento das Crianças Sem-Terra. Neste momento, nossa orientadora apresentou-me a possibilidade de atuar em uma escola por meio de um projeto de inserção psicossocial que ela desenvolve junto com nosso grupo há muitos anos e, recentemente, com o apoio do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED-Noroeste). Eu, que já estava distante do acampamento, mas ainda sentia a importância de escrever sobre esta realidade, ao mesmo tempo em que me doía dizer sobre ela já que eu não a vivenciava mais, topei o convite. Inicia-se, assim, essa trajetória de aproximação e atuação neste novo e velho cenário: a escola pública na periferia.

Este cenário que eu já conhecia de outras épocas, em outras cidades, pintou-se semelhante à realidade que vivi há aproximadamente oito anos. Contudo, tive a oportunidade de saber que no bairro da escola em que atuo existe um ponto de cultura do movimento negro que desenvolvia diferentes atividades culturais de matriz africana e afro-brasileira.

Porém, quando entrei na escola, iniciamos um mapeamento como forma de aproximação das (dos) estudantes, para que nos contassem como viviam, onde moravam, o que gostavam de fazer, o que gostavam ou não em seu bairro, etc., e fiquei surpresa quando a

² Pereira, M. L. M. & Guzzo, R. S. L. ; (2013, setembro). História de Vida e Consciência: Psicologia de Classe. Anais do XVIII Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil. Pereira, M. L. M. & Guzzo, R. S. L. ; (2014, setembro). Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica e Anais do IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Campinas, SP, Brasil.

maioria deles nos diziam que não havia nada de bom nos seus bairros, pelo contrário: “tudo de ruim”! E começaram a narrar cenas violentas do seu cotidiano em que os cenários, ainda que diferentes (casa, família, bairro, comunidade, escola), apresentavam similaridades. Em outro episódio, em uma das reuniões com os professores, ouvimos de um deles sobre sua dificuldade de dialogar com os estudantes por viverem realidades tão diferentes e muitas vezes não ter dimensão do que enfrentam cotidianamente.

Depois de ter estudado na escola pública, trabalhado com educação popular na ciranda do acampamento e do Quilombo Urbano O.M.G., estava explícito para mim que meu papel enquanto psicóloga exige olhar não apenas para a criança, sua família e no máximo sua escola. É preciso conhecer também sua comunidade, que é o contexto maior onde a criança se desenvolve, e estreitar os laços desta com a escola.

Porém, quando analisamos os trabalhos de psicologia na área escolar que fazem menção a importância da relação escola e comunidade para a compreensão do desenvolvimento do sujeito, percebemos uma escassa produção de conhecimento acadêmica. A partir disto, entendi a relevância de construir com a escola uma reflexão sobre sua relação com a comunidade e a importância desta. Entendendo que ambas são espaços de desenvolvimento do sujeito e afetam a si próprios. Não podemos compreender o processo de aprendizagem olhando apenas o indivíduo, nem compreender a escola enquanto espaço apenas de aprendizagem, mas sim de desenvolvimento. Assim, quis entender, analisar e avaliar como se dá esta relação entre escola e comunidade, almejando fortalecer este vínculo.

Esta trajetória de compreensão da importância da relação da instituição escola com comunidade trouxe-me até aqui, contudo não cheguei aqui sozinha. Fica um convite, portanto, a caminharem comigo.

I. Fundamentação teórica

Apresentação

Antes de almejarmos compreender a relação desenvolvida e estabelecida entre a escola e a comunidade, é preciso falar sobre o nosso ponto de partida. Quando olhamos, partimos sempre de algum lugar. Utilizamos como lente – para apreender a realidade – os fundamentos ontológicos e, também, metodológicos do materialismo histórico e dialético³.

Independentemente da área de atuação para a psicologia, a questão do desenvolvimento humano é central. Portanto, para nós, antes de responder os objetivos desta pesquisa, ou seja, antes de compreender como se dá a relação da escola com a comunidade em que está inserida, faz-se necessário apresentarmos a nossa concepção sobre o desenvolvimento humano. Pois é a partir dessa compreensão que fará sentido discutir a importância desta relação. Referenciada nas teorias histórico cultural e no materialismo histórico e dialético, compreendemos o sujeito em movimento em sua relação no e com o mundo, de forma histórica e dialética. Portanto, no primeiro eixo deste trabalho, destinaremos a apresentar nossos óculos para que seja possível uma melhor compreensão sobre o nosso trajeto.

Neste sentido, faz-se necessário a contextualização do momento histórico, político e cultural de nossa pesquisa, pois esses aspectos afetam, diretamente, o desenvolvimento dos indivíduos com os quais trabalhamos. Assim, no segundo eixo desta pesquisa, pretendemos tecer reflexões que contribuam para a discussão do impacto do capitalismo e da desigualdade social na vida dos sujeitos.

³ Ao longo do trabalho, explicaremos que uma das maiores contribuições da metodologia proposta por Marx, é sua ontologia, conforme cita Augusto (s/d). E esta exerce influência aos autores que utilizaremos aqui para a discussão do desenvolvimento humano e a atuação da(o) psicóloga(o).

Além destes aspectos mencionados, nosso trabalho desenvolveu-se em um cenário específico e que precisamos apresentá-lo: uma escola pública da periferia de uma cidade do interior de São Paulo.

Para nós, a escola é nossa porta de entrada para acessar e compreender o desenvolvimento humano. A partir das relações que se estabelecem e se constituem no espaço escolar é possível levantar dados das diferentes dimensões da realidade que constituem o cotidiano do indivíduo e que exercem impacto sobre ele (Moreira, 2015). Contudo, assim como olhamos para o desenvolvimento humano, não podemos compreender a escola como um espaço desconectado da sua localização geográfica, histórica e da realidade da comunidade onde está inserida. Assim, no terceiro eixo faremos uma breve contextualização e reflexão sobre a escola enquanto espaço de desenvolvimento humano, buscando identificar seus objetivos, limitações e potencialidades frente à realidade. Esta escola está situada em uma comunidade e um contexto específico que também precisam ser considerados.

Diante dessas reflexões, o quarto e último eixo tem como finalidade refletir sobre como tem sido discutida na psicologia – se é que tem sido – a importância da relação entre a escola e a comunidade, além da contribuição daquela para o desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, problematizaremos como tem sido construída nossa atuação enquanto psicólogas(os) inseridas(os) neste cenário e como o meio acadêmico tem buscado compreender – ou não – essa realidade, ou seja, a relação da escola com a comunidade.

A partir desta compreensão, nosso trabalho se divide, portanto, em quatro eixos de fundamentação teórica, objetivando construir com o(a) leitor(a) uma linha de raciocínio que viabilize a relação dessas dimensões na constituição do indivíduo.

Munidas(os) de lentes, nosso trajeto tem um horizonte concreto: entender a importância da relação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, com o propósito de compreender as questões que perpassam o seu cotidiano, contribuindo para a compreensão

do desenvolvimento dos sujeitos que estudam nesta instituição, para além dele e da própria família. Entendendo, assim, a existência de outras dimensões do cotidiano que precisam ser consideradas quando nos propomos a discutir o desenvolvimento humano a partir da escola.

Adiantamos aos leitores a nossa pretensão com este trabalho ao iniciar reflexões práticas e teóricas que, possivelmente, não se esgotarão aqui, mas que têm como objetivo fundamentar nossa atuação em um contexto específico, mirando possibilidades de intervenção que possam ser generalizadas em diferentes contextos, contudo levando-se em consideração suas especificidades.

1. Como nos constituímos?

Este primeiro eixo é, para nós, de extrema importância, pois é a base estrutural de toda a reflexão que exercitaremos aqui, e é a partir dele que os outros eixos ganharão forma, cores e sentido. É desse modo que visamos sustentar o nosso objetivo, pois apresenta a fundamentação da nossa concepção de desenvolvimento do sujeito, assim como as questões que impactam este processo e que não necessariamente são explicitadas no cotidiano escolar. Este eixo permite-nos lançar reflexões sobre a importância da contextualização da realidade dos sujeitos para compreendermos o seu desenvolvimento.

1.1. Colocando os óculos: Fundamentos Ontológicos

Quando pensamos no desenvolvimento humano podemos nos deparar com algumas questões: Como nos tornamos o que somos? Como somos criados e/ou criamos tudo à nossa volta? Ou será, ainda, que as coisas foram criadas do nada? Quem nasceu primeiro, a cultura ou o ser humano? Como nos desenvolvemos? Na escola, em casa, na família, na comunidade?

Alguns(as) filósofos(as) passaram boa parte de suas vidas tentando responder essas questões. Lessa e Tonet (2008) apresentam-nos três grandes tendências filosóficas que se propunham respondê-las: o idealismo, o materialismo e o materialismo histórico e dialético, sendo este último a concepção que nos orienta a investigar e a nos inserir na realidade. Embora esse tema seja aprofundado mais adiante no capítulo três (sobre método), consideramos importante apresentar aqui algumas de suas principais características e contribuições, já que, neste momento, partimos da sua concepção para compreender o sujeito e sua relação no/e com o mundo.

Nossa preocupação advém da necessidade de contextualizar e fundamentar uma base consistente para a compreensão do(a) leitor(a) sobre as contribuições de Lev Semyonovich Vigotski para o desenvolvimento humano, a Educação e a Psicologia. Ainda que tenha tido, inicialmente, influências dos estudos sobre reflexologia e pavlovismo, Vigotski encontrou no marxismo e no materialismo histórico e dialético referências para suas concepções metodológicas e ontológicas (Toassa, 2006; Bernardes, 2010; Delari Jr, 2009).

Nosso referencial, portanto, como óculos para compreender o indivíduo e sua relação no e com o mundo, são os fundamentos metodológicos e ontológicos de cunho marxista – visto que toda metodologia pressupõe uma ontologia. Isso significa que quando olhamos o ser humano vislumbramos sua relação com a realidade material, que é construída e transformada historicamente, situando-o em seu contexto, compreendendo como a realidade o constitui de forma dialética (Casimiro, 2006).

Em diferentes trabalhos que utilizam como referencial o materialismo histórico e dialético, (Lessa & Tonet, 2008; Paulo Netto, 2011; Duarte, 2004; Augusto (s/d); Casimiro, 2006; Alves, 2010; Bernardes, 2010) podemos perceber que uma das grandes contribuições desta perspectiva está em considerar o indivíduo enquanto um ser social e histórico. De

acordo com Alves (2010, p. 2) "o materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo". Nesta concepção, o indivíduo não é determinado pela e na história, porém na sua relação com esta.

É importante ressaltar que não se nega aqui a importância genética e biológica do indivíduo, comum a todos os animais. No entanto, especifica-se aqui o que o diferencia dos demais. Conforme citam os autores referenciados nesta concepção, a especificidade do ser humano frente aos animais está na capacidade de atuar sobre a natureza transformando-a conforme as suas necessidades, de maneira consciente, sendo possível, até mesmo, prever consequências de suas ações. Transformações estas que, para ocorrer, exigiram determinados conhecimentos e habilidades que foram desenvolvidas e que foram e serão transmitidos e acumulados ao longo da história das gerações humanas. Produzindo, assim, um grande acúmulo de feitos humanos. Este processo é denominado trabalho e se configura como categoria central da ontologia proposta por Marx.

Não nos referimos aqui ao trabalho enquanto serviço assalariado, mas enquanto transformação possível e material, a partir da apropriação do ser humano da sua realidade (Duarte, 2004). Conforme discorre o autor, o trabalho tem esta importância, pois é por meio dele que podemos produzir e reproduzir a existência na nossa relação direta com a natureza, conforme nossas necessidades, sendo uma atividade consciente. É no e pelo trabalho que nos humanizamos (Casimiro, 2006).

A partir do momento que conseguimos trazer à consciência as necessidades reais que nos são postas, podemos atuar transformando-as, objetivando e concretizando no plano real o que até então estava no plano ideal - processo denominado de objetivação. Aquilo que foi objetivado passa a ser parte da história humana e traz consequências futuras, modificando a realidade de tal modo que ela passa a ser diferente daquilo que era anteriormente, podendo

gerar novas necessidades que sequer havíamos previsto (Lessa & Tonet, 2008; Duarte, 2004). Contudo, afirmam os autores, este processo modifica não apenas a realidade, mas também o indivíduo, pois ele passa a deter outros conhecimentos a partir daquilo que construiu. Assim, mencionam os autores, o trabalho, além de ser um processo de apropriação da realidade em nossa consciência, concretiza a possibilidade de transformar em real o que estava no plano ideal, além da transformação de si mesmo. O trabalho é, também, um processo social, pois transformou a sua realidade e possui, portanto, uma dimensão social e coletiva.

Casimiro (2006) considera que, para Marx, além do trabalho, a humanização se dá pela própria relação em sociedade. Duarte (2004) afirma que, por meio dessa relação, o conhecimento adquirido é generalizado e de um conhecimento específico ele se amplia a outro, o que somente se torna possível pela produção do objeto. Alcança outros indivíduos, tornando-se patrimônio genérico da humanidade ao ser compartilhado por eles. Complementando os autores, Lessa e Tonet mencionam que o trabalho produz a "base material da sociedade" (2008, p.16), na medida em que "toda e qualquer ação dos indivíduos tem uma dimensão social", ou seja, "as consequências influenciam não apenas a vida do indivíduo, mas, também de toda a sociedade" (Lessa & Tonet, 2008, p. 15).

Duarte (2004) converge com o posicionamento de Lessa e Tonet (2008) ao afirmar que é desta forma que se constrói a cultura, que se humaniza o mundo dos sujeitos e, ao mesmo tempo, humaniza eles próprios, na medida em que se apropriam da realidade visando a transformá-la ou reproduzi-la. Assim, podemos compreender a importância dada pelo materialismo histórico e dialético à categoria trabalho, no sentido de transformação da realidade e do indivíduo.

Contudo, Lessa e Tonet (2008) atentam-nos ainda sobre a existência de condições reais postas na sociedade - como a desigualdade social, por exemplo - que são impedidas de

serem transformadas na prática aquilo que era tido como ideia previa. Assim, precisamos problematizar as condições reais que inviabilizam este processo de transformação da realidade, e, portanto, de humanização do sujeito. Além de como este processo inviabilizado afeta o indivíduo em seu desenvolvimento.

1. 2. A constituição e o desenvolvimento do sujeito.

Após perpassarmos os fundamentos ontológicos do materialismo histórico e dialético, configurando-se como as bases que sustentam nossa concepção de indivíduo no mundo, focaremos, agora, nas concepções de desenvolvimento humano propostas por Vigotski. Nossa escolha por este autor é fruto da identificação de base ontológica e pela compreensão de sua contribuição para a reflexão sobre desenvolvimento humano no cenário da educação. Ainda que Vigotski tenha sido um autor russo, que desenvolveu seus trabalhos em outra conjuntura histórica, social, cultural e política, acreditamos que seu trabalho contribui para a reflexão de nossa realidade.

Não pretendemos aqui esboçar todo o seu trabalho sobre o desenvolvimento humano, mas objetivamos elencar, neste eixo, alguns pontos centrais de sua teoria que nos permitam compreender melhor o objetivo desta pesquisa, dentre eles: 1) a relação entre as dimensões singular-particular-universal no desenvolvimento do sujeito; 2) a importância da cultura, da história e sua apropriação no desenvolvimento do sujeito; 3) a importância dos espaços educativos neste processo.

No que diz respeito ao primeiro item citado, existem alguns termos resgatados por Vigotski (Bernardes, 2010) na psicologia histórico-cultural, que nos permitem compreender a complexidade do processo de desenvolvimento humano. Trata-se da relação entre o universal-particular-singular em que o primeiro, o universal, refere-se à produção humana construída ao longo da história; o segundo, o particular, relaciona-se ao contexto no qual o indivíduo está

inserido, de acordo com as suas especificidades; e por último, o singular, remete aos significados e ao sentido atribuído pelo sujeito aos fenômenos que acessa, que diz respeito à individualidade, à forma como a pessoa se construiu ao longo da história, de modo dialético. Dialético, pois, relaciona-se em ambas as direções. Assim, a psicologia histórico-cultural coloca-nos a necessidade de compreender a constituição do indivíduo a partir dessa relação entre essas três dimensões, pois é por meio dela que o indivíduo se humanizará ao apropriar-se daquilo que fora construído historicamente. Este movimento acontece pelo protagonismo do sujeito e, ao mesmo tempo, por meio das condições construídas historicamente, organizando, desse modo, a sociedade (Bernardes, 2010).

A relação apresentada remete-nos a um princípio bastante disseminado na psicologia russa: a unidade psicofísica (Delari Jr., 2009). De acordo com o autor esta unidade explica a união entre "*psikhe*" (p.38), do termo grego, indicando "aquilo que nos move", "alma", "mente", juntamente com "*physis*", como sendo a natureza. Este aspecto é importante para compreendermos que, nesta concepção que abordaremos, não existe natureza separada daquilo que nos movimenta, da nossa mente.

De acordo com Toassa (2006) e Bernardes (2010), Vigotski educou-se e criou o enfoque histórico-cultural sob forte influência do materialismo histórico e dialético, tentando superar a dicotomia existente no idealismo e objetivismo presentes em sua época, pressupondo:

A superação das condições instituídas na realidade para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos. Assim, o estudo da conduta do homem vincula-se diretamente às condições objetivas criadas pela vida em sociedade (Bernardes, 2010, p. 300).

Neste sentido, referiremo-nos aqui ao item 2 (a importância da cultura, da história e sua apropriação no desenvolvimento do sujeito) para explicitar a importância da cultura, da

história e de sua apropriação no desenvolvimento do sujeito. A autora afirma que o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, nesta teoria, é mediatizado pela socialização. Não sendo esta considerada um mero cenário em que o indivíduo se desenvolve, e, sim, o determinante na humanização do sujeito. Os sentimentos, tanto quanto os sentidos, são construídos no "movimento de apropriação da realidade objetiva" (Bernardes, 2010, p. 302). É, portanto, no contato com esta apropriação com os objetos materiais concretos e imateriais (como a cultura e a história), que o indivíduo se desenvolverá. Assim, afirma a autora:

O movimento entre a realidade objetiva própria dos indivíduos e a essência humana institui-se a partir de diferentes mediações decorrentes das atividades humanas nas quais os sujeitos se inserem e que medeiam os bens culturais. Tais mediações ocorrem pela via das condições e circunstâncias resultantes do processo educativo - em geral, seja pela vida em família, pelo processo pedagógico escolar ou pelas inter-relações decorrentes da participação dos indivíduos em diferentes grupos sociais (Bernardes, 2010, p.303).

É preciso compreender o processo educativo como um universo complexo, que é impactado, influenciado e constituído por diferentes dimensões. Toassa (2013) conta-nos que para Vigostki não devemos reduzir ou simplificar a cultura escolar, considerando-a apenas no que diz respeito aos procedimentos de ensino-aprendizagem. A autora reforça, a partir das referências teórico metodológicas do materialismo histórico e dialético e da psicologia histórico-cultural, a necessidade da construção de práticas e intervenções educativas que desenvolvam a relação singular-particular-universal, propiciando apropriação histórica, social e cultural. Ou seja, que o indivíduo se humanize. Este processo, contudo, não é algo que possa ser feito sozinho e, sim, na coletividade, daí a importância da escola.

Delari Jr. (2013), ao discorrer sobre os princípios éticos que norteiam os trabalhos de Vigotski, cita que é inestimável o valor atribuído ao indivíduo e ao desenvolvimento de suas potencialidades que, entretanto, só podem ser realizadas coletivamente,

demandando "superação, cooperação e emancipação" (p. 47)⁴. Ao mesmo tempo em que nos atribui alguma responsabilidade frente à realidade, por sermos nós possíveis protagonistas transformadores dela. Assim, não culpabiliza o indivíduo, ao mesmo tempo em que lhe apresenta seu potencial transformador enquanto ser humano, que, agindo coletivamente, pode transformar-se a si e a sua volta.

O autor afirma que só é possível existirmos enquanto seres humanos por estarmos em contato com outras pessoas. É nesta relação que vamos nos constituindo, nos apropriando da realidade, transformando ela e a nós mesmos, nos colocando no e com o mundo. E explica:

A necessidade de atuar junto a alguém para avançarmos não se restringe a aprendermos a andar, falar, cuidar de nossa higiene, ler, escrever, contar. Por toda vida a superação de nossos limites exigirá alguém mais experiente, que provenha mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações: para aprender outra língua, exercer uma profissão ou dominar alguma arte. Tal necessidade de cooperar não se limita a instruímo-nos com alguém bem mais experiente, mas também com pares, amigos, familiares. Aprendemos também com crianças, pessoas mais novas, menos experientes, com suas perguntas, tentando lhes ensinar – momento talvez em que mais devamos nos superar. Se, para nos tornarmos nós, necessitamos do outro, cabe eticamente lembrar que para irmos além, o outro é aliado essencial. Mas se não nascemos egoístas (humanismo liberal) também não nascemos altruístas (humanismo ingênuo). A cooperação é imprescindível para o nosso avanço, mas nem toda relação social permite ir além (Delari Jr, 2013, p. 50).

Contudo, quando pensamos em superação tal qual definida aqui, o autor a problematiza no sentido de que existem condições concretas postas na realidade - como, por exemplo, a desigualdade social - que podem atuar como empecilhos na superação das nossas limitações. No que diz respeito a esta última frase, o autor explica-se dizendo, ainda, que existem, ao longo da nossa história, exemplos sórdidos que ilustram como a cooperação em determinados grupos não objetivava a emancipação humana, apenas a tornava inviável. Exemplos estes fáceis de serem encontrados também no nosso cotidiano.

⁴ Conforme cita Delari Jr. (2013), o conceito de superação é "como ato e necessidade de irmos além de nossos limites atuais" (p. 49); cooperação é devido a necessidade que temos da colaboração de "alguém para vir a sermos nós mesmos. E que podemos ser necessários para alguém vir a ser ele próprio" (p.49); e emancipação sendo " (a) trata-se de uma conquista não de um pressuposto; (b) é uma conquista que se obtém cooperando e não sozinho" (p.51).

Retomando aqui os momentos constitutivos citados (universal, particular e singular), embora estejam sempre interligados, para Marx (1883) existe um elemento que é predominante no desenvolvimento do sujeito e em suas relações. Essa predominância, para o autor, é como se configura o momento econômico e os modos de produção de determinada época, pois são eles que estruturam as relações de poder e todas as outras questões da sociedade. Portanto, faz-se necessário contextualizar o modelo econômico vigente, ainda que brevemente, para compreender sua relação nas outras dimensões constitutivas do sujeito. Duarte (2013) afirma a importância deste aspecto para a psicologia histórico-cultural:

Vigotski afirmou que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo (Duarte, 2013, p.22).

Quando olhamos para as contribuições da psicologia histórico cultural, que propõe a universalização do conhecimento adquirido e construído ao longo da humanidade como processo fundamental ao desenvolvimento, Bernardes (2010) afirma que a forma como está estruturada a sociedade não permite essa apropriação. Neste sentido, se quisermos compreender o processo de desenvolvimento humano, faz-se necessário que compreendamos como o capitalismo afeta, diretamente, a vida dos sujeitos inseridos neste contexto.

2. Aproximando as lentes: a sociedade capitalista, a desigualdade social e o desenvolvimento humano

Diante da compreensão de desenvolvimento humano apresentada anteriormente, faz-se necessária uma breve análise da conjuntura histórica do cenário em que vivenciamos - marcado por relações de dominação - para que possamos contextualizar a escola, os seus sujeitos e sua relação com a comunidade. E, em seguida, problematizar as possíveis

implicações que este cenário exerce sobre o desenvolvimento de mulheres e homens que o vivenciam. Tentaremos apresentar aqui alguns dados sobre a desigualdade social imposta no nosso cotidiano que são de extrema importância para compreendermos nossas reais possibilidades de desenvolvimento humano.

2.1 A sociedade capitalista e a desigualdade social.

Acreditamos ser importante iniciarmos este eixo mencionando que não pretendemos aprofundar, detalhadamente, a história do capitalismo neste momento, tampouco trataremos dos motivos que levaram ao seu desenvolvimento. Nosso objetivo será o de resgatar como o contexto econômico de um determinado momento histórico divide os grupos humanos e constitui diferentes estruturas sociais, assim como os seres humanos. Tendo em vista que nossa perspectiva não olha o indivíduo como um ser imerso na escola, isolado e indiferente às questões sociais que lhe são postas.

Nossa necessidade de realizar esta breve contextualização parte da compreensão do que fora mencionado no eixo anterior, de que a estrutura social de uma sociedade é referenciada e constituída a partir da sua produção econômica. Assim, conforme menciona Casimiro (2006), as políticas públicas, as escolas, a tecnologia e todas as produções culturais estão intimamente ligadas ao modelo de produção econômico vigente. No caso da América Latina, é o capitalismo constituído, desenvolvido e estruturado a partir das relações étnico-raciais, conforme citou Quijano (2005).

Lessa e Tonet (2008), ao explicarem a filosofia de Marx, fazem um apanhado histórico importante perpassando os modos de produção das comunidades mais primitivas, o escravismo, o modo de produção asiático, o feudalismo e a origem da sociedade burguesa. Uma das contribuições que essa reflexão cronológica nos traz é a origem da divisão das comunidades e sociedades antigas em classes sociais antagônicas, na qual uma,

em um determinado momento, dominará a outra e criará estratégias de manutenção desta dominação que, inclusive, será reproduzida ao longo das gerações.

Casimiro (2006), também inspirada pelos referenciais do método de Marx, afirma que ao longo do desenvolvimento das relações sociais, contextualizadas historicamente, a dominação objetivava a posse da terra, dos animais, das ferramentas e instrumentos de trabalho. É assim que passam a ser reconhecidos como donos dos meios de produção, e a sociedade civil passa a ser dividida entre os que detêm os meios de produção e, conseqüentemente, os bens materiais produzidos, antagonicamente, àqueles que não os possuem. Os poderes, inclusive, expandem-se para a política, para os meios de comunicação, para justiça e para a educação, sendo dominados por aquelas classes que detêm o capital em uma sociedade de classes.

Quando retomamos o contexto latino-americano, Quijano (2005) conta-nos que só é possível compreender o capitalismo se o compreendermos a partir de seu surgimento no início da colonização das Américas. Este período, afirma o autor, traz relações de poder historicamente novas para aquele cenário, que influenciaram e continuam influenciando a nossa realidade hoje e do mundo todo, por apresentar uma característica global. Diante da complexidade de seu pensamento e das informações que traz, não seria possível reproduzir aqui toda a sua reflexão⁵. Contudo, acreditamos que existem alguns pontos que nos são indispensáveis neste trabalho, e que, por isso, precisamos apresentá-los: o conceito de raça e a relação do trabalho com o capital na manutenção das relações de dominação da época.

De acordo com o autor, no período colonial constituiu-se uma diferenciação entre os trabalhos e os diferentes protagonistas que o exerciam, pautadas em remuneração, cor da pele e localização geográfica. Assim, havia os assalariados (europeus - portugueses e espanhóis;

⁵ Disponível em: Quijano, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 117-142.

população branca que recebia salário e ocupava os postos civis, militares e administrativos ou comércio) e os não-assalariados (representados pela população africana com o trabalho escravo e a indígena com a servidão). Este processo serviu para legitimar uma espécie de hierarquização das relações de poder, em que se atrelavam aos brancos a identidade de superioridade, e à população negra e indígena como inferiores. É neste momento que o termo raça surge e é utilizado para legitimação desta relação.

É necessário compreender que não existiu uma missão “cultural e moral” dos colonizadores que “nos salvaram”, como afirma o censo comum e alguns livros de história que nos contam sobre a primazia dos europeus. A missão dos colonizadores era puramente econômica e foi justificada, ao longo dos anos, como se os povos negros trazidos da África e aqueles que na América Latina se encontravam, assim como suas próprias culturas e moral, fossem inferiores e, por isso, precisavam ser “ensinados”/“domesticados”, construindo, assim, uma falsa posição subalterna da população negra e indígena, e que ainda hoje é disseminada (Memmi, 1920; Quijano, 2005).

Não existiu sujeito que tenha vindo da Europa para a América Latina, por mais simples que fosse a sua condição de vida, que não fosse privilegiado, pois aqui não sofreu as condições que aqueles e aquelas que foram colonizados sentiram: o massacre da sua cultura, das suas leis, religião, bandeira, língua, roupas, ou seja, da sua identidade. Além disso, a justiça e o Estado tinham mais respeito aos europeus – ainda que com menos “poderes” – do que com os negros, afirmava Memmi (1920).

Entretanto, por que é importante, ainda hoje, falar desta história? Este processo que se iniciou no período da colonização e estabeleceu raízes ideológicas, não só na América, mas também em outros locais do mundo, como na própria África, resultou, e ainda resulta, na exploração e aniquilamento de muitos povos indígenas e africanos daquela época, assim como

de seus descendentes na atualidade, além da desigualdade social que se alastrou e se intensificou até aqui (Quijano, 2005).

Os escritos de Memmi em 1920 e as informações acima citadas, referentes ao período colonial, trazem-nos reflexões sobre como, ainda hoje, em 2017, mantêm-se algumas situações de privilégio a determinada parcela da população, enquanto outra continua – embora com alguns avanços – tendo sua cultura marginalizada e os seus direitos negados.

Martín-Baró (1985) coloca-nos a importância e a necessidade da nossa atuação na psicologia partir, fundamentalmente, da realidade cotidiana "tal como es vivida por la mayoría de la población" (p. 4). Assim, faz-se necessário compreender como estas características históricas contextualizam e afetam a realidade na qual estamos inseridos.

Tendo em vista que, conforme explicita Casassus (2007), a desigualdade vivenciada no Brasil intensifica-se, colocando de um lado aqueles e aquelas que têm uma situação econômica mais estável e acesso à educação de qualidade, e, paralelamente, do outro lado, sobram, às margens da sociedade, os que correm o risco de permanecerem na pobreza e de terem uma educação que não corresponde à sua realidade. O autor reforça, ainda, que a desigualdade de renda repercutirá em outras desigualdades sociais, como é o caso da educação.

Ao considerar a importância da apropriação material e imaterial da cultura para o desenvolvimento humano - tal qual sugerido por Vigotski, já mencionado neste trabalho – faz-se necessário reconhecer como este processo se faz viável ou inviável e suas conseqüentes implicações aos indivíduos.

2.2 Impactos no desenvolvimento do ser humano.

Ao perpassarmos a discussão sobre o desenvolvimento humano, deparamo-nos com algumas questões: Como falar em desenvolvimento humano em uma sociedade marcada pela desigualdade social? Aliás, que implicações a desigualdade da sociedade capitalista impõe ao desenvolvimento humano? A compreensão de desenvolvimento utilizada neste trabalho, e referida anteriormente, estabelece seus fundamentos a partir da matriz russa da psicologia. Mas, concretamente, como ela pode colaborar quando olhamos para o nosso contexto? Este eixo destina-se a problematizar tais questões referenciando-se em dados concretos da realidade atual, que, no entanto, foram construídos ao longo da história e são constituintes do desenvolvimento humano nas dimensões universal, particular e singular.

Começamos pela dimensão universal. Quando olhamos a história de nossa sociedade, encontramos um contexto no qual podemos ver ainda hoje consequências à população negra, considerando o que foi dito anteriormente sobre os resquícios da construção de relações de poder, na América Latina, atreladas à cor da pele e capital, como fora apresentado por Quijanos (2005). Exemplos disso são os dados da mortalidade da juventude negra no Brasil. De acordo com o Mapa da Violência de 2014⁶, divulgado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional da Juventude e a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, os dados relativos à vitimização em casos de homicídio apresenta:

Efetivamente, entre os brancos, no conjunto da população, o número de vítimas diminui de 19.846 em 2002 para 14.928 em 2012, o que representa uma queda de 24,8%. Entre os negros, as vítimas aumentam de 29.656 para 41.127 nessas mesmas datas: crescimento de 38,7%. [...]. Efetivamente, no início do período analisado, as taxas de homicídio dos brancos era de 21,7 por 100 mil brancos. A dos negros, de 37,5 por 100 mil negros. Assim, em 2002, o índice de vitimização negra foi de 73%, morreram proporcionalmente 73% mais negros que brancos. Em 2012, esse índice sobe para 146,5. A vitimização negra, no período de 2002 a 2012, cresceu significativamente: 100,7%, mais que duplicou. (Mapa da violência, 2014, p. 150).

⁶ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf.

Os movimentos sociais negros brasileiros têm pautado suas especificidades diante do atraso e da não garantia de direitos desde o período colonial até a atualidade, e que diz respeito aos direitos mais básicos como, por exemplo, direito à saúde, à educação e à própria vida da população negra, de forma geral, no país.

Outro exemplo a ser mencionado diz respeito à educação. Existem vários desafios quando olhamos nossa história diante da negação da cultura africana no período colonial e os falsos valores eurocêntricos e brancocêntricos que centralizaram e, ainda, por vezes, estão centralizados na figura do homem branco europeu e de toda a Europa (Memmi, 1920). Portanto, precisamos problematizar, neste momento, o ensino obrigatório, nas escolas de ensino médio e fundamental, das redes públicas e privadas, da História e da Cultura Afro-Brasileira, garantido pela lei 10.639⁷ aprovada em 2003. Ou seja, até então, não havia a obrigatoriedade de qualquer tipo de menção sobre essa cultura e história, reduzindo os protagonistas negros à imagem de Zumbi e de outros negros que foram escravizados, atrelando sempre a imagem do negro ao escravo. É de extrema importância que seja contado nos livros pedagógicos esta história. Contudo, ela não é a única referência de protagonismo. Temos como exemplo Maria Carolina de Jesus, Malcom X, Nelson Mandela, dentre outros representantes que ainda hoje, mesmo com a aprovação da lei 10.639/03, não são mencionados nas salas de aula.

Se considerarmos que no nosso país, conforme apresenta o IBGE⁸, são raros os elementos culturais que não trazem características africanas, sendo, portanto, um grande acúmulo e contribuição dos povos africanos na nossa história, não seria estranho que esta lei tenha sido sancionada apenas em 2003? Quais implicações que o não acesso a essa produção histórica e cultural traz para o indivíduo hoje? São questões que devemos nos fazer já que

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

⁸ Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil>.

partimos do pressuposto de que é imprescindível ao desenvolvimento humano a sua apropriação histórica.

De acordo com dados do IBGE⁹ (2015), a região sudeste do país é aquela que apresenta a maior parte da população brasileira (42,0%), o Estado de São Paulo, especificamente, apresenta 21,7% de todo o país. Outra informação relevante apontada pelo IBGE foi a de que no ano de 2014 53,6% das pessoas se declararam como pretas ou pardas, enquanto apenas 45,5% se consideram brancas no país. Este número é assustador ao identificarmos que é a maioria da população negra que sofre com a ausência de direitos, o que corresponde a mais da metade da população em nível nacional. Ainda, fazendo referência a esses dados, eles demonstram que a proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade, que concluíram o ensino médio e outros níveis posteriores da educação, a porcentagem de pretos(as) e pardos(as) concluintes em 2004 foi de 33,4 e em 2014 de 52,6, enquanto a população branca representou 57,9% em 2004 e 71,7% em 2014. Especificamente, no que diz respeito a frequência no ensino superior, em 2004 era de 47,2% representado pela população branca, e em 2014, 71,4%. Para a população negra e parda, em 2004, era de 16,7%, enquanto em 2014 de 45,5%. Ou seja, embora podemos enxergar um aumento significativo na conclusão do ensino médio e no acesso à graduação pela população negra, ainda percebemos uma enorme distância entre o número de acessos quando em comparação com a população branca que ainda se faz majoritário.

Ainda, questionando sobre as limitações ao analisar apenas a frequência escolar, é preciso que resgatemos os números e as informações que se encontram por trás destes. Embora a taxa de alfabetização no nosso país, conforme explicitam os dados do Censo 2010

⁹ Síntese de Indicadores Sociais uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>.

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, tenha sido reduzida de 12,8% para 9% em comparação ao ano de 2000, o índice de analfabetismo permanece alto no país, apresentando 18 milhões de brasileiros que não sabem escrever e ler. De acordo com o levantamento do Instituto, existe uma “tendência” em países em desenvolvimento, de jovens trocarem a escola por trabalho.

Este movimento no Brasil é decorrente da desigualdade social que assola milhares de famílias e coloca às crianças a necessidade de auxiliar a família com alguma renda, para suprir suas necessidades. Assim, não é à toa que Naoe (2012)¹¹, ao mencionar Silvia Colello, afirma que a população analfabeta no Brasil é aquela que sofre com a fome, com a alienação, com o desemprego e com o subemprego. A jornalista cita Alceu Ferraro para atribuir o analfabetismo "à concentração de terra, de renda e de oportunidades" (s/p). Podemos nos questionar, assim, sobre como o acesso ao conhecimento se faz presente em boa parte da população, já que, de acordo com os dados do IBGE de 2010¹² o número de sujeitos com ensino médio e ensino superior cresceu em, aproximadamente 30 milhões, em dez anos; entretanto, ao mesmo tempo :

(...) somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas (...) um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar (INAF, 2012).

Cidade, Moura Junior e Ximenes (2012), ao escreverem sobre as "*Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano*", apresentam a necessidade de pensarmos a pobreza a partir de outras dimensões que não apenas a dimensão econômica e monetária. Sugerem, por exemplo, a análise de como são afetados os seres humanos, ao não terem seus direitos e necessidades mais básicas supridas ao se encontrarem na pobreza, seja

¹⁰ Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>.

¹¹ Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>.

¹² Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

por meio de uma fome não saciada, seja pelo direito à moradia não garantido, ou mesmo, seja pela precariedade dos serviços de saúde, educação e assistência. Duarte (2004) corrobora o argumento dos autores ao considerar que:

“...” dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras vêem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos (Duarte, 2004, p. 59,60).

Neste sentido, percebemos o atraso cultural que tivemos ao olhar para todos estes dados e relacioná-los com a nossa história. Quando partimos da dimensão *universal* para a *particular* e aprofundamos nossa lente, olhando para o cenário de Campinas, percebemos que esta não foi exceção na reprodução do capitalismo latino-americano tal qual apresentou Quijano (2005).

A cidade de Campinas foi edificada e construída a partir das relações de dominação (étnico-raciais), conforme cita o volume II do “Caderno de Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira: Subsídios à Ação Educativa”¹³. A partir do trabalho das(os) negras(os) escravizadas trazidas da África é que se tornou possível o desenvolvimento da região de Campinas como polo e referência na produção da cana de açúcar e, posteriormente, de café. Além disso, a cidade foi considerada a “*Capital da Escravaria*”, devido à enorme quantidade de negro(as) que eram comprados e daqui transferidos para outras cidades, sendo, ainda, uma “*sede da repreensão armada aos escravizados da região*” (p. 13).

Contudo, diante da proibição do tráfico negreiro e com a vinda de imigrantes europeus para trabalhar nas lavouras, havia a falsa crença disseminada de que negros(as) não eram aptos a exercer esse tipo de trabalho, com o propósito implícito de embranquecimento da população brasileira, por meio da miscigenação. Assim, Campinas tornou-se uma grande receptora de imigrantes europeus, deixando aos negros(as) escravizados(as) e “livres” apenas

¹³ Material produzido pela Coordenadoria do Setorial de Formação, Departamento Pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação (2016).

“os serviços mais insalubres e com os menores salários, além de serem discriminados no acesso ao emprego; deixando um grande contingente dessa população desempregada” (Caderno de Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira: Subsídios à Ação Educativa; 2016; p. 16).

O Caderno das relações étnico-raciais (2016) conta-nos, ainda, que sendo Campinas uma cidade na qual cresceu rapidamente o setor industrial, a cidade trouxe obras que contribuíram para a segregação dos espaços, que, dentre vários objetivos, apresentavam a expulsão dos trabalhadores para a periferia. Um destes exemplos foi o túnel da Estação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Nas décadas de 50 e 60, foram construídas algumas vilas e a COHAB (Companhias de Habitação Popular) para retirar do centro os cortiços em que viviam pobres, negros e outros trabalhadores. Esse processo de dominação, expresso por Memmi em 1920 e reafirmado por Quijano em 2005, é expressão de um processo de marginalização e violação de direitos à população negra que, em Campinas, conforme cita Martins (2011), foi sendo realocada para a periferia com poucos recursos estruturais.

Quando olhamos para os dados dos homicídios cometidos à população negra e nos voltamos para a nossa cidade, se nos dispusermos a ouvir o que a periferia conta (canta) nos versos expressos pelo RAP (Ritmo e Poesia), poderemos perceber como esta realidade se dá na dimensão particular em Campinas:

É proibida a venda da pele de guaxinim, mas a globo vende meu povo e nunca pagou para mim. Aí neguinho, nunca vai pagar para nós. O negro está na mídia mundo mágico de OZ. Na calada madrugada um racista de farda te pega, te esculacha, doze mãos, doze balas, mais lágrimas. Me fala do que vale a sua vaga na universidade? Está garantida, você tem direito a cotas mas não tem direito à vida” (Fuluke e a Máfia Africana).

Este trecho retrata um diálogo entre as dimensões universais expressas por meio da venda histórica do povo negro escravizado; no aspecto particular ao retratar uma chacina que

aconteceu em Campinas¹⁴, matando em um só noite, doze jovens, em janeiro de 2014. Além disso, traz a dimensão singular e o questionamento de como estas realidades afetam individualmente os jovens negros.

Martín-Baró (1990), em pleno contexto de guerra civil em El Salvador nos anos 80, ao refletir sobre os impactos psíquicos e sociais daquele momento histórico pelo qual passava o povo salvadorenho, trouxe contribuições para refletirmos sobre a desigualdade social hoje no Brasil, o nosso país. O autor naquela época dizia-nos sobre os transtornos psicossociais, além de mencionar que os grupos e pessoas que estão mais propensos a experienciá-los são "los habitantes de lugares que pasan continuamente del control de un bando al del otro, o aquellos que son o sometidos a un intenso bombardeo ideológico por una u otra parte sin poder afirmar la propia opción" (p.11). Isso nos traz a seguinte questão: podemos questionar onde se encontram os bombardeios ideológicos no nosso cotidiano?

A questão emergente é importante ser feita, pois, é por meio da ideologia que os sentimentos de identidade são afetados negativamente, na medida em que, ao ser omitido e mentido aspectos constituintes da realidade, promove uma fragmentação dela mesma, dificultando uma compreensão e, por conseguinte, uma apropriação do real, afirma Martín-Baró (1990). O autor (1990), embora se refira, neste trecho, à prolongação da guerra civil salvadorenha, situando-nos historicamente, faz com que olhemos para o nosso contexto e pensemos como essas diversas formas de desigualdade e dominação se encontram no nosso cotidiano, contribuindo para essa apropriação do real ilusório. E como este processo, portanto, diante de um não acesso ao conhecimento, dificulta o processo de construção de identidade e desenvolvimento do sujeito, já que, para que isto ocorra, é necessário uma

¹⁴ Informação disponível em: <http://www.correiciudadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9268:submanchete280114&catid=72:imagens-rolantes> .

apropriação histórica e cultural daquilo que já fora construído pelo gênero humano, como patrimônio da humanidade, e, portanto, direito de todos.

Para Martín-Baró (1990), estas condições, impostas pelo capitalismo como a desigualdade social, as guerras, ambas citadas anteriormente, contribuem na constituição de traumas para o indivíduo. E que, por não ser algo que dependem apenas da experiência do sujeito, intitula o termo “*trauma psicossocial*”. Neste sentido, o autor afirma que as relações sociais mantêm e até multiplicam estes traumas.

Socializarse en un contexto de guerra, la estrictamente militar y la psicológica, pone al niño en el dilema de construir una identidad interiorizando la violencia, la mentira institucionalizada y el tipo de relaciones sociales deshumanizadoras, o una identidad socialmente estigmatizada con frecuencia no menos violenta, y que tiene que recurrir a la mentira social, el juego de la falsedad pública y la autenticidad clandestina, como requisito de supervivencia. Con mucha frecuencia ni los padres ni los maestros o educadores tienen conciencia de él e, por tanto, no ayudan al niño a enfrentarlo constructiva y creativamente. “...” El dilema muestra cómo la situación de guerra pone a los niños ante alternativas existenciales cuya dinámica normal tiende a producir daños, trastornos psíquicos, es decir, lo que hemos llamado traumas psicosociales (Martín-Baró, 1990, p.38).

Ao olharmos essas contribuições de Martín-Baró, pensamos no desenvolvimento humano tal qual foi citado por Bernardes (2010), ao afirmar que a relação entre o indivíduo e aquilo que fora construído ao longo da humanidade não é direta e garantida diante da condição de desigualdade social imposta pelo sistema capitalista, intensificadas com as condições alienantes próprias deste sistema. Assim, não são todos os indivíduos que têm acesso garantido aos bens materiais e imateriais produzidos.

Neste sentido, Moreira (2015) reforça a importância da escola como um espaço de possibilidade, onde estes conhecimentos possam ser apresentados, assimilados e apropriados pelos sujeitos, contribuindo, assim, no desenvolvimento do indivíduo. E, é por enxergar a escola como este espaço, que nosso trabalho se desenvolve nela. Acreditamos que é preciso legitimá-la enquanto tal. Para isto, faz-se necessário compreender a escola, assim como o

sujeito, inserida também em um contexto que a constitui. E assim, a escola se desenvolverá com influências deste cenário que, contudo, não se trata de um desenvolvimento reflexo, mas participativo, em que os diferentes sujeitos podem protagonizá-la, contribuindo no processo de desenvolvimento deste espaço, ao mesmo tempo que eles se desenvolverão.

3. Escola

Depois de explicarmos o desenvolvimento do ser humano e como o sistema econômico vigente em suas diferentes expressões, impactam o indivíduo, tais como a desigualdade social, é preciso aproximar as lentes, perceber como estas questões são impostas ao cotidiano do sujeito, nos diferentes cenários que o constituem. Ao reconhecermos a escola como um destes cenários, discutiremos, neste eixo, seu propósito, suas potencialidades e limitações, a fim de identificarmos possíveis contribuições para o desenvolvimento do indivíduo inserido neste espaço.

3.1. Espaço de reprodução ou emancipação?

Ao tomarmos como guia condutor da trajetória desta pesquisa o método de Marx, reconhecendo as limitações e dificuldades em se alcançar a realidade, devido a sua extensão e movimento contínuo, é preciso que encontremos em nossa análise um objeto social, que tenha em si as contradições da totalidade. Desse modo, poderemos nos aproximar e tomar conhecimento da realidade, tal como de seus impactos no desenvolvimento humano. Neste sentido, a escola e as relações que se constituem ali parecem-nos uma possibilidade de análise do real.

Não pretendemos, neste momento, responder a pergunta feita no início deste eixo – se a escola é um espaço de reprodução ou emancipação. Trata-se de uma questão provocativa

para refletirmos. Aqui, buscamos analisá-la de forma crítica, a partir dos seus desafios, potencialidades e possibilidades.

Quando falamos da escola, assim como se fossemos refletir sobre qualquer outra instituição, é preciso contextualizá-la. Pardal (2010), ao realizar algumas considerações e análises sobre o livro “Escola, Classe e Luta de Classes” de George Snyders, traz reflexões acerca da constituição e do desenvolvimento da escola, enquanto um espaço voltado para o cumprimento dos interesses de determinada classe social. Assim como reproduzir a divisão social do trabalho, garantindo a legitimação, o interesse e o poder da classe dominante. Este trecho ilustra esta reprodução:

Neste âmbito a escola cumpre um duplo papel de extrema importância: por um lado, capacita e instrumentaliza as crianças e jovens de acordo com a necessidade da sociedade burguesa, ensinando os filhos do proletariado os conhecimentos básicos necessários para cumprir sua função, e administrando os fracassos escolares de acordo com estas necessidades. A uma parte do proletariado não é necessário, de acordo com o papel social que lhe reserva a sociedade burguesa, nenhum grau de instrução formal; contudo, conforme se desenvolvem as forças produtivas e, conseqüentemente, se complexificam os processos envolvidos nesta produção, é necessário que os trabalhadores recebam um grau cada vez maior de educação. Alguns terão que ler e escrever, outros precisarão de conhecimentos técnicos sobre as máquinas que irão operar nas indústrias (Pardal, 2010, s/p.)

Assim, o autor afirma que é preciso compreender a educação situada na luta de classes¹⁵. Contudo, referenciando-se em Syneders, Pardal (2010) menciona que, mesmo que a escola tenha sido elaborada e seja, neste momento, um espaço para reprodução da dominação de uma classe sobre a outra, é exatamente por sê-la, e ser um espaço tão contraditório, que ela nos é interessante. Pois suas contradições deixam brechas para a conscientização e organização dos sujeitos sobre suas condições de exploração e dominação, colocando-se contra elas.

¹⁵ É importante dizer aqui, que quando nos referimos à luta de classe, ainda que este seja um conceito marxista, a compreendemos como complexas relações de poder advindas das relações de trabalho, mas que engendram, para sua regulação e legitimação, e portanto, não podemos ignorá-la, as relações de gênero e étnico-raciais, tal qual nos mostrou Quijano (2005).

Porém, salientamos aqui que a simples inserção na escola não permite que tais brechas sejam percebidas e, portanto, utilizadas para o processo de conscientização, e conseqüentemente, a superação da dominação. É preciso que o(a) educador(a) e os(as) protagonistas desse cenário atuem no processo educativo, assim como a(o) psicóloga(o) também de atuar, propiciando e proporcionando espaços para tais reflexões. É preciso situarmos a educação escolar neste cenário, compreendendo como as relações de poder já estabelecidas socialmente sustentam a escola brasileira, assim como investigar os seus “sucessos” e “fracassos”, caso contrário, tenderemos a repetir valores disseminados para exercer tal dominação - como a meritocracia e o individualismo, por exemplo - afirma Pardal (2010).

Enquanto a justificativa dos “fracassos” e “sucessos” forem de cunho individual, as reais condições das escolas brasileiras continuaram sendo ignoradas. Patto (2007), em seu trabalho sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, aponta a precariedade com que vive hoje nossas escolas, oferecidas às crianças das classes populares, e a frequente culpabilização dos políticos sobre os professores e alunos. Ao mesmo tempo, a autora (2007) menciona diversas pesquisas que foram realizadas e que mostram o aumento desta precariedade como efeito de diversos fatores como, por exemplo, o desinteresse dos governantes em investir na formação escolar, desvalorização dos professores, que são remunerados com baixos salários, formações profissionais precárias, etc.

O movimento de culpabilizar o indivíduo pelo seu (in)sucesso, desconsiderando todas as outras dimensões que constituem a sua realidade, inclusive, levando-nos a crer que não existem outras dimensões a serem analisadas, ou seja, ignorando-as, é uma fragmentação do real que é denominada por Marx como ideologia (Duarte, 2004). Casimiro (2006) afirma que este termo se refere a um conjunto de ideias disseminadas na sociedade em diferentes instâncias e estruturas, como as escolas, os livros, a arte, etc., visando a manutenção das

relações de dominação de uma parcela da população (minoría) sobre outra (maioría). Dobles (1999) concorda com a autora e afirma que a ideologia funciona como uma espécie de instrumento de legitimação da injustiça e das desigualdades sociais, na medida em que oculta e mascara algumas “verdades” que vão se reproduzindo cotidianamente.

Patto (2007) apresenta momentos históricos em que a ideologia se encontra incrustada no processo educacional brasileiro, fazendo da escola uma “instituição mantenedora da ordem social” (p. 246). Exemplos mais remotos dados pela autora são observados no processo da colonização brasileira pelos portugueses e no ensinamento dos jesuítas sobre os indígenas; passando pelas influências de Rui Barbosa – “autor do primeiro projeto de reforma geral da educação escolar nacional” (p. 248) - de reformulação da educação no Brasil, chegando ao panorama atual. Fica explícito em seu trabalho a não neutralidade do sistema educacional.

As primeiras escolas, conforme cita Saviani (1989), foram originárias no período antigo e escravista. Aqueles e aquelas que detinham a propriedade da terra, e ao ter pessoas que trabalhassem para si, passavam alguma parte do tempo na ociosidade e é aqui que surge as escolas, de acordo com o autor, para que ocupassem o seu tempo. Contudo, naquela época, a educação não se limitava à escola. Muito pelo contrário, a educação estava muito mais atrelada à vida cotidiana e ao trabalho, sendo, portanto, a instituição uma forma secundária de educação. Porém, com o avanço da burguesia e a constituição do capitalismo e com os processos mercantis, é que a escola se torna um espaço universal de educação, cujo objetivo seria o de disseminar conhecimentos necessários a todos para manter as relações de poder. Assim, os conhecimentos produzidos no âmbito escolar são considerados apenas aqueles que legitimam a sua dominação, tornando-se comum a construção de pedagogias que servissem à reprodução do sistema capitalista.

Saviani (1989) apresenta-nos a real contradição na atualidade sobre a escola: ao mesmo tempo em que se discute e se cria políticas para que o seu horário letivo seja estendido

e, também, a idade inicial de acesso (0 anos), dissemina-se a concepção de escola como fonte secundária de educação. O autor (1989) problematiza esta última questão dizendo que é extremamente interessante àqueles que detém o poder que a maioria da população considere a escola como um espaço menos importante de educação. O motivo desta afirmação é que, se ela passar a ser interessante e apresentar a possibilidade de transformação dos sujeitos que nela – e diante o caráter dialético, transformando também a sua realidade - estão inseridos, torna-se uma ameaça ao poder vigente.

Freire (2013) explicita o papel de reprodução das relações de poder e da dominação na educação e nos traz o conceito de educação bancária para ilustrar este processo, dizendo-nos que a educação tradicional atua como um banco. Assim, o indivíduo deposita o conhecimento que detém no depositário, passando a não deter o conhecimento. Além, de ser uma relação “passiva” de apropriação do conhecimento, que, muitas vezes, é descontextualizada, não condiz com a sua realidade e é transmitida exatamente para manter essa passividade. Este processo atua mantendo as relações de dominação, na medida em que são transmitidos aos estudantes os conhecimentos que são considerados como importantes pelo educador(a), e que não necessariamente se refere à realidade deles. Este aspecto faz-nos lembrar da Lei 10.639/2003, mencionada em outro eixo desta dissertação, pois, tratando-se de uma reprodução de dominação, não é interessante o ensino da história e cultura afro-brasileira e de matriz africana nos espaços educacionais.

Não existe na educação bancária, afirma Freire (2013), a troca de conhecimentos e saberes entre educandos e educadores, considerando, assim, que se existe apenas um saber único, construindo uma relação de dominação e dependência entre aquele que “não o detém” e aquele que “o detém”. Esta prática anestesia a consciência crítica das(os) estudantes, fragmenta e cristaliza o seu cotidiano, quando se coloca como algo dado e inquestionável, afirma o autor.

Podemos problematizar, aqui, que sem o ensinamento da história e cultura afro-brasileira e de matriz africana nas escolas, a não desconstrução da ideia de superioridade branca tende a se reproduzir, por exemplo permitindo que os(as) alunos(as) brancos(as) cresçam reproduzindo as relações de poder do(a) homem/mulher brancos(as) com as mulheres/homens negras(os). Ao mesmo tempo, esta lógica não apresenta outras representações da população negra a não ser a escravizada, como se esta fosse a única referência construída em milhões de anos.

A naturalização e o não questionamento dos indivíduos sobre o lugar em que ocupam na sociedade, aceitando a sua condição de favorecido/não-favorecido como se a estrutura estivesse cristalizada, a tal ponto de não ser possível nenhuma transformação, permite que a opressão possa ser interiorizada e, posteriormente, reproduzida (Freire, 2013). Pensamento tal confirmado pela reflexão apresentada por Patto (2007), quando esta faz menção a fala de um biólogo inglês, incorporada por Rui Barbosa, no processo de reflexão e reformulação da educação de sua época: “todo cuidado é pouco quando se trata de oferecer aos explorados chaves que possam dar acesso à consciência crítica” (p. 252).

Contudo, alguns autores (Freire, 2013; Guzzo, 2005; 2010; Mészáros, 2008; Pardal, 2010; Saviani, 1989; dentre outros) trarão à tona a discussão da necessidade de que a educação na escola rompa com este movimento de reprodução da dominação, a partir dos conhecimentos transmitidos e pela forma como é transmitido. Contrários a este modelo de educação, os autores afirmam a importância do espaço educacional para a emancipação e fortalecimento dos sujeitos;

As relações com a sociedade e as diversas áreas do conhecimento tornam a Educação um espaço onde conflitos e rupturas, em uma perspectiva dialética e contraditória, podem possibilitar processos emancipatórios e de transformação. É por representar um espaço repleto de diferentes mediações e múltiplas determinações, que a realidade educacional retoma sua importância social enquanto instância essencial para a

compreensão de práticas e conhecimento historicamente acumulados (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Faria Neto, 2010, p. 135).

A reflexão apresentada é reforçada por Jinkings (2008) ao afirmar que "educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades" (Jinkings & Mézaros, 2008, p.13). Freire (2013) coloca a urgência de uma pedagogia humanizadora, em que seja permitida uma relação dialógica, não sendo apenas o professor o único detentor do conhecimento.

A construção da pedagogia tratada por Freire (2013) transforma o objetivo da educação de "mera reprodução do conhecimento" para uma apropriação e análise crítica do mesmo, que permite o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito atuante e transformador da realidade - ao mesmo tempo que transforma a si mesmo. E afirma que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem em abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (Freire, 2013, p.98).

Neste sentido, a partir da compreensão de desenvolvimento humano como a relação da apropriação histórica social e cultural e sua objetivação, Duarte (2004) afirma que a formação, a construção do indivíduo, mediatizada pela sua relação no e com o mundo, é sempre um processo educativo.

Bernardes (2010), partindo da concepção histórico cultural menciona que a socialização é um aspecto determinante no processo de humanização e que todo indivíduo é um ser social. Isto é, a socialização se dá em uma dimensão histórica, na qual se é colocado em relação à produção de bens materiais e intelectuais, produzidos historicamente pela sua própria espécie e gênero humano, que continuam a se transformar enquanto a história se faz.

Assim, Guzzo aponta que “os diferentes aspectos da convivência social têm impacto sobre as pessoas” (2005, p. 18) e que é inegável, portanto, “o papel da educação na constituição das pessoas e organização da sociedade” (p. 17), na medida em que é um dos ambientes que propicia uma interação entre os indivíduos. Isto permite aos indivíduos reconhecerem-se, identificarem-se e constituírem-se enquanto sujeitos capazes de transformar a sua realidade, que, neste momento, encontra-se impregnada por uma ideologia que é reflexo de um sistema específico no qual estamos inseridos e que afeta as relações sociais, o capitalismo.

4. Psicologia na escola: fazendo o quê, para que(m) e como?

Depois de apresentarmos nossa concepção de indivíduo, de como ele se desenvolve, da importância da escola para o seu desenvolvimento, traremos agora uma reflexão sobre o papel da(o) psicóloga(o) neste cenário. Para isto, dividimos este eixo em três partes: a primeira conta, ainda que brevemente, o histórico da psicologia na escola, trazendo reflexões sobre suas potencialidades, dificuldades e limitações, visando superá-las. Posteriormente, lançamos reflexões sobre as possibilidades de atuação da psicologia quando olhamos para a escola e a comunidade. Por último, apresentamos uma breve revisão bibliográfica para compreendermos como, cientificamente, tem sido abordada a questão da relação escola, comunidade e psicologia.

4.1 Histórico e reflexões sobre a Psicologia Escolar no Brasil

Seria incoerente da nossa parte se começássemos a discorrer aqui a história da atuação da(o) psicóloga(o) na escola, se assim fizéssemos de forma isolada da sua história, de forma geral, enquanto profissão. Inserida em um contexto específico e que se desenvolve nele, não podemos incorrer no erro de omitir estas informações, ainda que o façamos de forma sucinta.

Nossa intenção, neste sentido, não é o de realizar um aprofundamento histórico, mas, sim, o de trazer elementos do passado, que nos permitam compreender nossa profissão na atualidade, principalmente do contexto escolar. Além, de apresentar possibilidades de ações a serem desenvolvidas.

Alguns autores vem nos alertando sobre a necessidade de olhar para os pressupostos da psicologia, muitas vezes quase despercebidos, de modo a compreender a funcionalidade desta ciência às classes dominantes (Martín-Baró, 1985; 1996; Marvarkis, 2011; Parker, 2009; Teo, 1999; dentre outros).

Marvakis (2011) contextualiza-nos historicamente ao mencionar que o desenvolvimento das ciências sociais (inclusive da Psicologia) contribuiu na dominação da população, através de seus modelos, concepções e teorias, desde a segunda metade do século XIX. Guzzo, et al. (2010) afirma que fez parte da consolidação do capitalismo a contribuição de diferentes conhecimentos que o legitimassem como novo sistema econômico e referências para novos tipos de relações, sendo a Psicologia um deles.

Coimbra (1996) elaborou um estudo sobre como a prática e as demandas psicológicas apareceram no contexto brasileiro e foram deixando resquícios que se encontram presentes, ainda hoje, na prática profissional psicológica. Assim, a partir de uma análise da conjuntura estrutural das décadas de 1960 e 1970 – período da ditadura militar no Brasil -, a autora (1996) discorrerá sobre as implicações que levaram a psicologia ao seu “boom” no país. Naquela época, evidencia-se com maior dimensão e disseminação da produção de formas hegemônicas – e que ainda se fazem presentes nos dias de hoje - que nos diziam sobre quem e sobre como devíamos ser. Uma herança do capitalismo que caracteriza uma visão de mundo e de ser humano atrelado aos seus interesses.

Martín-Baró (1996), ao citar Didier Deleule (1972), retoma o contexto em que a Psicologia surge e como ela foi importante, naquele contexto, por procurar respostas

individuais a problemas sociais, deixando assim, de olhar para os aspectos que estão colocados no cotidiano dos indivíduos e que influenciam o seu desenvolvimento, sua emancipação e seu fortalecimento. Esse "não olhar" para as questões sociais, que cerceia o desenvolvimento humano, tem sido justificado por muitos psicólogos como uma limitação da profissão, pois, não poderíamos assumir uma postura política. No entanto, consideramos que essa omissão se configura como política, pois, quando a psicologia escolhe se omitir, permite que diferentes relações de dominação sejam mantidas e reproduzidas, atuando assim, contra aqueles e aquelas que são oprimidas(os) (Martín-Baró 1996; Teo, 1999).

Guzzo, Moreira e Mezzalira (2011) contam que a psicologia “desde seu aparecimento como ciência e profissão, envolve-se na construção e aprimoramento de instrumentos e procedimentos que visam à realização de diagnósticos” (p. 164), e isto é devido a influência das ciências médicas na sua constituição. A psicologia se impregnou desses valores, e a psicologia escolar não foge a essa regra. As autoras (2011) explicitam como a relação entre as duas áreas se desenvolvem a partir de aspectos adaptacionistas, em que a psicologia pautava sua ação em medir, avaliar, corrigir e adaptar à escola os alunos que apresentavam comportamentos tidos como inadequados, de acordo com os padrões esperados na escola e na sociedade. A atuação do psicólogo, então, foi reduzida a solucionar os problemas de adaptação. Este tipo de reflexão possibilitou problematizar e reconhecer o caráter adaptacionista que vinha sendo desenvolvido na prática psicológica, dentro e fora da escola.

Guzzo, et. al. (2010) mencionam que, ainda hoje, tentamos superar este modelo de atuação baseado na culpabilização e responsabilização do indivíduo, no que concerne aos desafios em sua educação. Sendo possível, assim, que sejam ignoradas e/ou naturalizadas esta culpabilização, a realidade concreta em que estes sujeitos se encontram, caracterizadas por desigualdade e exclusão sociais alarmantes, que influenciam diretamente a vida, o processo de desenvolvimento e o cotidiano destas pessoas. Neste sentido, o Conselho Federal

de Psicologia, juntamente com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), ampliam nossa reflexão ao problematizar nossa atuação, atravessada pela lógica médica:

O que vemos no campo de trabalho na atualidade é que, diante das urgências e da falta de tempo para conversar, as cenas se repetem e a rotina tem sido passar o problema adiante (encaminhamento), culpabilizar (a si próprio, às crianças, aos familiares, ao sistema), lamentar-se (sofrer, adoecer, licenciar-se). Quando a potência de interferir é fragilizada traz como efeito a perda do sentido das práticas e a pouca implicação com o processo de trabalho (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013, p.48).

Quando pensamos nas possibilidades de atuação da psicologia dentro da escola, no nosso contexto – mas acreditando que ele possa se repetir em outras cidades, outros estados -, levando em consideração os diferentes aspectos que a constitui, nos deparamos com uma barreira concreta ao nosso agir: a limitação de tempo.

A ausência de concursos públicos que efetivem nosso trabalho nas escolas, não só tem dificultado nossa inserção neste contexto, como tem nos limitado, pois tem sido através das brechas dadas pela Universidade, por meio de programas de extensão, que tem sido possível entrar nas escolas públicas em nosso município. Moreira e Guzzo (2014) mencionam que, diante desta dificuldade da contratação de psicólogos na rede escolar, uma das possibilidades que tem sido recorrentes envolve práticas acadêmicas que tentam realizar esta inserção por meio de projetos de pesquisa de intervenções, estágios curriculares ou pesquisas de intervenções. A atuação possibilitada por um projeto de extensão universitário e aquela proporcionada por um cargo efetivo se divergem em diferentes questões – que não vamos citá-las todas aqui -, por exemplo no tempo de horas de trabalho permitido em cada um destes modelos de inserção. Na extensão, o horário é reduzido, e nos cargos efetivos existe um número mínimo de trinta horas semanais de inserção no campo profissional. Como, dentro de cinco horas semanais, atender todas as demandas da escola, problematizando-as com os próprios estudantes, profissionais e família e toda a comunidade? No estado de São Paulo, em

2013, o atual governador Geraldo Alckmin vetou um projeto de lei que incluiria nas escolas estaduais a(o) psicóloga(o) e assistente social¹⁶.

Assim, além dos desafios teóricos e práticos, existe no nosso estado - e em outros lugares do país – a urgência, não só em discutir nossas práticas, mas como torná-las possíveis diante de nosso contexto. O CFP (2013) coloca a necessidade de nos apropriarmos das questões relativas às políticas públicas educacionais, do modo como elas são promulgadas, implantadas e funcionam (ou não), para atuarmos na educação básica, e ressaltam: “é importante ressaltar ainda que, embora denominadas de políticas públicas, muitas das ações no âmbito dos estados e municípios não passam de programas de governo e que, em muitos casos, sofrem devido à falta de continuidade” (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013, p. 35).

Este é um breve histórico da psicologia e sua atuação na escola, que nos permite compreender a trajetória da profissão e seu momento atual. É importante ressaltar aqui que existem profissionais que foram pioneiros em enxergar a nossa profissão enquanto instrumento e técnica de dominação de uma parcela da população sobre a outra, na medida em que individualizava as diferenças e desigualdades sociais. Neste sentido, apresentamos algumas organizações que se empenharam e continuam desenvolvendo esta luta, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), fundada em 1990 por um coletivo de psicólogas(os) “interessados em congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional”¹⁷.

¹⁶ Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2013/05/02/governador-alckmin-veta-psicologos-na-rede-publica-de-ensino-e-haddad-aprova-psicopedagogos-nas-escolas-municipais/>.

¹⁷ Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>.

Especificamente no âmbito da pesquisa, temos a atuação do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação de Psicologia (ANPEPP), fundado em 1994 no V Simpósio desta associação, com o objetivo de promover “o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia Escolar - enquanto campo científico de produção de conhecimento, pesquisa e intervenção”, conforme citou Marinho-Araújo (2008)¹⁸. E, recentemente, fora realizada a construção da plataforma PsiNAED (Psicologia na Educação)¹⁹, que é uma ação da Comissão de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia e que pretende “apresentar os principais debates e desafios da área, contribuições teóricas para a formação e legislações envolvendo a Psicologia na Educação”, além, de oferecer um mapeamento dos concursos para a área em âmbito nacional.

Em 2013, o Conselho Federal de Psicologia em conjunto com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas e Conselhos Regionais de Psicologia lançam o caderno de “*Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*”, com o objetivo de orientar os profissionais da categoria sobre seus princípios éticos e técnicos. Ampliando-se, assim, a discussão sobre a atuação no contexto da escola e nas políticas públicas que lhe dizem respeito, mirando possíveis referências, estratégias de atuação e intervenção mais críticas, contribuindo na promoção dos Direitos Humanos.

Porém, para avançarmos na construção de uma psicologia que se proponha promotora destes direitos, é preciso identificar onde se encontram, ao longo da sua história, os aspectos que serviram e ainda servem como ferramentas legitimadoras e mantenedoras da violação desses direitos, além de identificar possíveis brechas para a transformação da sociedade e da nossa atuação profissional.

¹⁸ Disponível em: < http://www.anpepp.org.br/old/XIISimpósio/XII-GTs/GT_44_PsicEscEducacional.pdf>.

¹⁹ Disponível em: < <http://psinaed.cfp.org.br/>>.

Para Teo (1999), quando uma teoria não funciona na prática, então, na prática, ela não é boa. Assim, este trabalho propõe-se também a questionar e evidenciar as fragilidades da psicologia em relação ao seu trabalho para a comunidade escolar. Sendo preciso, desse modo, reconstruir práticas - embasadas em teorias - que sugira elementos que são necessários e deveriam ser levados em consideração quando se atua neste contexto, entendendo as diferentes dimensões que constituem o complexo desenvolvimento humano. Por fim, é necessário iniciar um processo árduo de reflexão do arcabouço teórico que temos até aqui e propor a construção de uma prática e teoria sobre o papel da(o) psicóloga(o) e possíveis técnicas a serem desenvolvidas, que visem de fato ao rompimento com a reprodução daquilo que criticamos e enxergamos como empecilhos à emancipação humana.

A psicologia na América Latina sofreu grandes influências - as quais, inclusive, a nosso ver, sofre até hoje - das teorias e práticas européias e estadunidenses. Importa-se um conhecimento e muitas vezes se esquece de contextualizá-lo e adequá-lo à nossa realidade (Martín-Baró, 1990).

Há quem pergunte: é preciso, então, não considerar o conhecimento adquirido em outros lugares do mundo? Que implicações de fato trazem a nossa prática o conhecimento advindo de outros países? No entanto, acreditamos que as questões são muito mais complexas, como, por exemplo, se indagar como autores europeus e suas produções chegaram ao Brasil com tanta facilidade, e latino-americanos de outros países, como é o caso de Martín-Baró, por exemplo, é extremamente recente. Outro fator que se soma a isso é a importação de um conhecimento, desenvolvido a partir de um cenário construído em outras condições de vida, ser colocado como referência e padrão, mesmo sendo tão distante e distinto do nosso contexto²⁰.

²⁰ É possível que ao ler este trecho do trabalho, alguns leitores percebam uma possível contradição e nos pergunte sobre o uso do Vigotski e Marx neste trabalho, se são, pois, europeus. É importante explicitar que

É preciso reconhecer onde e em que medida a Psicologia serve como aparato àqueles que detêm o poder, percebendo não ser esta uma solução a um problema social, mas reconhecê-la como inserida neste problema (Martín-Baró, 1990). As práticas da psicologia têm-se pautado em ser "*soluções perfeitas*" aos indivíduos, aos seus problemas, conflitos e necessidades. Assim, questionamo-nos: a Psicologia tem em si a solução para problemas e conflitos individuais? Existe uma técnica, uma medida inflexível que é adaptável a toda a população, independentemente de seu contexto?

Martín-Baró (1985) elabora uma crítica sobre as ferramentas utilizadas pela psicologia social, porém, diante de nosso contexto e foco, podemos expandi-la à psicologia de uma forma geral e aos contextos educacionais, às teorias de desenvolvimento infantil adotadas. O autor nos provoca a refletir sobre a comum generalização das técnicas e instrumentos utilizados para se medir um objeto sem antes, contudo, compreender suas limitações, elaborando definições quase permanentes. Traz-nos, assim, uma contribuição que permite enxergar este processo ao mencionar que “el problema de estas definiciones es que delimitam la realidad por lo conocido y confunden ideológicamente lo factual con lo posible (Martín-Baró, 1985, p. 3).”

Parker (2014) afirma que a psicologia “*traiu*” sua proposta de “compreender e ajudar as pessoas”. Nossas teorias, segundo o autor, deveriam servir para possibilitar uma maior compreensão sobre as diferentes formas de ser/existir. Contudo, elas têm servido, exatamente,

ambos os autores tiveram também dificuldades de que suas obras chegassem ao nosso continente, diferentemente de outros estudos europeus, não podendo ser colocado, portanto, ao lado do conhecimento importado e de fácil penetração em solos latino-americanos. Soma-se à isso, que em nossa opinião, ainda que europeus, é preciso mencionar que eles afirmam a necessidade de contextualizar e inserir o indivíduo em sua realidade histórica, política e cultural. Além disso, são estudos que ao referenciar às relações humanas a partir do modelo econômico vigente, faz-nos sentido, pois podemos perceber como a economia afeta diretamente a qualidade de vida, e portanto, o desenvolvido da nossa população. Porém, isso não quer dizer que utilizar estes autores escape às contradições do uso recorrente de autores europeus pela psicologia. Contudo, salientamos aqui, que este trabalho é fruto de uma caminhada que traz consigo elementos que explicam ela mesma. Considero importante dizer que meu contato com Martín-Baró, Maritza Montero, Quijano, só foram possíveis e acessíveis pelo contato com este grupo de pesquisa do qual participo. Não foram citados como possibilidade de leitura estes autores na graduação, ilustrando assim, a dificuldade da exposição de seus conhecimentos e reflexões ainda hoje em nossa formação.

para aniquilar estas diferenças, produzindo padrões de normalidade sobre como agir, sentir ou se comportar. Portanto, Parker afirma que “o conhecimento e a tecnologia que os psicólogos produzem servem para adaptar as pessoas à sociedade” (2014, p. 9). Essa adaptação é, praticamente, uma proposta de não reflexão sobre a realidade, de não intervenção, servindo, assim, à ideologia e a quem a domina. Esta psicologia legitima, portanto, as relações de dominação e opressão

Parker (2014) faz-nos refletir sobre como os argumentos populares, fomentados por essa psicologia, que dizem sobre a natureza e essência humana, fortalecem a concepção de que não é possível uma transformação social, pois “*as pessoas já nascem assim*”. Além, de também confundir nossa atenção, retirando as explicações sociais, histórias, políticas e culturais, afetando a nossa esperança de transformação da realidade.

Por mais que haja ações que se proponham significativas à transformação das condições de vida das pessoas, se estas não se propuserem também a alterar a sua realidade - que é marcada por uma desigualdade e exclusão social - de nada adiantarão (Martín-Baró, 1996). Estas ações estarão fadadas ao fracasso, pois não modificarão os fatores que lhe provocam, estarão apenas remediando os sintomas apresentados pelos indivíduos. Assim, o Conselho Federal de Psicologia afirma que:

À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras (Conselho Federal de Psicologia[CFP], 2013, p. 32).

A partir desta colocação, e reconhecendo que a crítica sem proposições e possibilidades de superações não nos é interessante, iniciaremos reflexões de possíveis atuações comprometidas, social e politicamente, com a emancipação humana.

4.2 Psicologia, Escola e Comunidade: possibilidades de atuação nessa relação.

Este eixo destina-se a trazer elementos para que possamos discutir e construir, entre nós, reflexões sobre a relação entre psicologia, escola e a comunidade, assim como possíveis práticas que podem ser desenvolvidas neste contexto. Contudo, faz-se necessário apresentar, inicialmente, o que queremos dizer com o termo “*comunidade*”, para que, em seguida, possamos problematizar a sua relação com a escola, além de sugerir possíveis intervenções da psicologia, a serem construídas em parceria com os(as) membros(as) da instituição e da comunidade, visando ao fortalecimento de todos(as).

Muitas vezes na realização deste trabalho, durante a revisão bibliográfica, encontramos o termo “*comunidade escolar*” e “*comunidade*”, contudo, sem uma definição precisa de a quem os(as) autores(as) se referem. O Plano Municipal de Educação de Campinas de 2015²¹ reduz o primeiro termo aos pais, alunos e trabalhadores da educação. Consideramos complicado esta definição por ela não incluir outros possíveis responsáveis dos(as) estudantes que não os pais. Além disso, acreditamos que existem outros protagonistas, como os moradores do bairro, que vivem no entorno da escola, e que, não necessariamente tenham filhos(as) e/ou eles mesmos estudem na instituição, mas que poderiam contribuir com a escola e vice-versa, pois a existência da escola faz parte da sua realidade.

Para nós, o espaço físico da unidade escolar é localizado dentro de um espaço geográfico específico, em que habitam pessoas diferentes entre si, que compartilham a mesma realidade e problemáticas, que se encontram presentes nela, e vão, ao longo do tempo, construindo uma história neste local. Esta história, por sua vez, passa, dialeticamente, a fazer parte do espaço geográfico desta realidade e das pessoas que habitam ali. Qualquer instituição que se estabeleça neste bairro, passa, também, a fazer parte da vida e do cotidiano destes

²¹ Disponível em: http://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Campinas-Lei-n-15.029-24_06_2015.pdf

indivíduos – a partir da nossa compreensão de desenvolvimento humano já apresentada neste trabalho. Portanto, ter uma escola no bairro passa a ser mais uma característica em comum entre estes sujeitos.

Peters, Cunha e Tizzei (2006) consideram, tanto a escola como a comunidade como espaços de desenvolvimento e, por isso, atribuem importância em se conhecer estas duas realidades quando trabalhamos nas unidades escolares. Para os(as) autores(as), a escola é o espaço “gerador de possibilidade, por meio de vivências espontâneas ou dirigidas, na qual o sujeito projeta sua história explorando o espaço escola que inclui a comunidade como um todo nos seus diferentes e diversos grupos comunitários” (p.82). Neste sentido, os(as) autores(as) discorrem em seu trabalho sobre a importância de se aproximar do cotidiano dos sujeitos, indo para além dos muros da escola.

Assim, faz-se necessário refletir em como a instituição se relaciona com a história local, ou como também a escola se relaciona com os sujeitos que dela fazem parte, ou seja, com a comunidade, considerando como membros dela seus alunos e não alunos, os familiares/responsáveis, os trabalhadores da instituição educativa e aqueles que moram no bairro da escola, assim como os serviços da rede que se encontram ali e que podem, de alguma forma, contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Almejamos com a reflexão dessa relação possibilitar ações que promovam e fortaleçam a relação entre a *comunidade escolar* e a *comunidade*.

Para nós, os espaços coletivos, chamados por Zavaleta (2012) e Osorio (2014) de comunitários, têm um papel importante no desenvolvimento dos sujeitos, pois lhes possibilita uma reflexão sobre si e sobre o mundo a sua volta, permitindo-lhes alterar a sua realidade e se emancipar frente às condições de opressão que lhes são colocadas.

Neste sentido, acreditamos que a escola possa ser um dos espaços comunitários em que os sujeitos, a partir dos conhecimentos adquiridos, ao frequentarem este contexto, possam

refletir sobre sua realidade, para além dos muros da instituição, a fim de transformá-la. E possam, ainda, transformar a própria instituição educacional. É preciso (re)conhecer o papel comunitário da escola, colocando-a como ferramenta de transformação social e não de dominação da opressão e exclusão, identificando, construindo e fortalecendo seus espaços de participação e reflexão coletiva (Guzzo, 2005).

Guzzo, Mezzalira, Moreira, Sant’Ana (no prelo), diante da realidade escolar e das práticas psicológicas desenvolvidas neste contexto, construídas historicamente, destinadas à culpabilização do indivíduo pelo seu aprendizado, indicam a urgência da transformação desta prática. Para tanto, os autores buscam suporte na Psicologia Social Comunitária como possível referência na construção de uma atuação menos individualizante na escola.

Neste sentido, quando pensamos em como a psicologia comunitária poderia contribuir na psicologia escolar, Oliveira, Ximenes, Coelho e Silva (2008) nos trazem, a partir das relações e aproximações ético-políticas e teórico-metodológicas entre a Psicologia Comunitária e a Educação Popular de Paulo Freire, elementos e conceitos relevantes para a nossa prática. Sendo eles: 1) a noção de sujeito; 2) encontro, diálogo e problematização, e; 3) conscientização. No que diz respeito ao primeiro conceito, é retomada a compreensão do sujeito como ser em constante movimento histórico, portanto inacabado, e que é sujeito na transformação de sua realidade, a partir da sua leitura crítica da realidade e mediante a ação comunitária e coletiva. Existe uma preocupação com o desenvolvimento, a construção e o fortalecimento destes sujeitos ativos e transformadores de suas respectivas realidades. No segundo conceito, aborda-se a importância do “outro” para o desenvolvimento deste sujeito, como uma necessidade ontológica, própria do ser humano, assim ressalta-se aqui a potencialidade do encontro entre os sujeitos, a construção do diálogo de forma dialógica - em que ambos se comunicam e tentam refletir, problematizar e construir coletivamente formas de atuar sobre a sua realidade. O problematizar sendo o processo de examinação crítica da

realidade a partir do cotidiano. A problematização se relaciona, diretamente, com o terceiro conceito, que é a conscientização, explicada por Freire (1980) como o desvelamento da realidade e o tomar posse desta, identificando-se enquanto sujeito capaz de refleti-la e transformá-la, rompendo com as estruturas de dominação. Estas ações vão ao encontro do que Guzzo, et. al (no prelo) propõem, sugerindo a aproximação da escola com a comunidade.

O Conselho Federal de Psicologia (2013) ressalta a importância de nós, psicólogos, contribuirmos na construção de questionamentos e reflexões junto à escola, com o propósito de sair do foco individualizante, que trata os sujeitos como se fossem em si o problema do seu aprendizado e da sua (in)disciplina e que, portanto, não nos resta fazer nada. É preciso ampliar esse sujeito, considerá-lo em seu contexto e em sua relação com este, levando em consideração, portanto, a família, a comunidade, a escola, a infraestrutura que oferece estes espaços, etc. De acordo com o Conselho, o papel do psicólogo não deve ser aquele que foca na resolução de problemas, mas que contribui na ampliação das potencialidades do sujeito.

Se queremos uma inserção para mudanças, é importante nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive do psicólogo. O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades. Certamente não faremos isso se não ampliarmos nossa cultura educacional, se não procuramos nos inteirar das polêmicas da formação, se ficarmos parados num certo “enquadre clínico”, que considera o “humano” como essência. As práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013, p.44).

Neste sentido, acrescentamos a reflexão proposta por Guzzo, et al. (2010), de que a(o) psicóloga(o) deve atuar juntamente aos educadores com o objetivo de contribuir, seja nas reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e jovens, seja nas questões relativas ao seu aprendizado. A atuação, porém, não deve ser reduzida à realidade da sala de aula, sendo

necessário compreender aspectos que fazem parte do seu cotidiano, vida familiar e comunitária. Para Peters, Cunha e Tizzei (2006) a atuação da psicologia, seria como a do educador: “acreditar no potencial do sujeito com o qual atua o que proporciona um desenvolvimento saudável; conhecer o contexto dentro do qual o sujeito se movimenta a partir do qual propõe sua atuação” (p. 82), além de fomentar os processos de conscientização e emancipação dos sujeitos.

O CFP (2013) sugere algumas possibilidades de atuação da psicologia na escola, ampliando a concepção do agir psicológico, sendo elas: 1) no projeto político-pedagógico; 2) no processo de ensino-aprendizagem; 3) na formação com educadores; 4) na educação inclusiva e 5) com grupos de estudantes (CFP, 2013). Consideramos importante incluir aqui a relação necessária com a *comunidade escolar* e a *comunidade*.

Resumidamente, podemos dizer que estes aspectos nos sugerem como reflexão e possível ação a participação ativa da(o) psicóloga(o) na elaboração e problematização do projeto político-pedagógico, contribuindo com seu conhecimento no âmbito da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem; ampliando a discussão dos aspectos que a afetam, como a desigualdade social e as opressões impostas por esta; trabalhar com o incentivo ao reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em contraposição às “queixas escolares” e problemas; a problematização com e da família, escola e a(o) estudantes sobre estas relações e aspectos que os constituem e contribuir no processo de caracterização destes; a atuação visando à inclusão das diferenças e o desmantelamento dos diferentes tipos de preconceitos; grupos que permitam aos estudantes (re)conhecerem-se e também aos outros, fortalecendo-se no processo coletivo da construção de identidades; contribuir no fortalecimento coletivo dos membros da comunidade escolar colocando questões relativas ao respeito à diversidade; dentre outros.

É a partir dessas reflexões que surge o nosso projeto de intervenção e investigação “*Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade*”, que se propõe à reflexão crítica da psicologia nos contextos educacionais., com o objetivo de: “a) identificar a presença de indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, conhecendo como são as suas famílias e seus modos de vida; b) investigar a consciência que eles têm sobre suas condições de vida, olhando para suas necessidades e expectativas; c) desenvolver programas protetivos com a participação da comunidade de pais e educadores”²².

É desta inserção e referência que se desenvolve o projeto “Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” (ECOAR), solicitado por profissionais supervisores e técnicos do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED- Noroeste) de Campinas²³, supervisionado e coordenado pela Prof^a. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, e construída por diferentes mãos de diferentes psicólogas(os). Este projeto tem o objetivo de ser desenvolvido nas escolas públicas, com os diferentes protagonistas que estão inseridos neste cenário. Embora seja um trabalho destinado a proposição de ações interventivas e preventivas no enfrentamento à violência,²⁴ “trata-se de uma prática psicossocial voltada para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização” (p. 2)²⁵.

Para nós, o ECOAR é um espaço que é muito menos físico e muito mais subjetivo. No sentido de que ele pode ocorrer dentro das salas de aula, nos corredores da escola, nos quiosques, na porta da instituição, na quadra, na casa dos estudantes, na quadra do bairro,

²² Produção Técnica sobre Psicologia na Escola. Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. M.; Meireles, J.; Dias, C. N.; Mendonça, G. S.; Pereira, M.L.M.; Santos, L. C. L.; Santos, L. F. B.; Feldmann, M.; Oliveira, N.C.; Gonçalves, M. A. B.; 2015.

²³ O Espaço de Ação e Reflexão, é, portanto, parte um projeto maior denominado “Do risco à proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva”, desenvolvida no Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP) pelo Grupo de Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação – que é composto por estudantes da graduação e pós-graduação de Psicologia, além de contar com uma coordenadora.

²⁴ Para maior compreensão da nossa definição de violência, ler Meireles, J. (2015). *Ecoss da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – São Paulo.

²⁵ Dados retirados de documento não publicado, do Grupo de Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação.

enfim, não existe um local único onde ele se desenvolve. Nossa proposta, então, é construir a possibilidade dos sujeitos falarem, ressignificarem e se fortalecerem diante daquilo que vivenciam como violência e lhes traz sofrimento. Além de pensar coletivamente ações que possam transformar as diferentes violências – que vem de diversos lugares, apresenta as mais variadas formas, trazendo impactos aos sujeitos que a vivenciam de formas distintas - enfrentadas no seu cotidiano.

Não se trata de um modelo em que a(o) psicóloga(o) fica recolhida e limitada à uma “salinha” dentro da escola, esperando que as “queixas escolares” cheguem até ela. A(o) psicóloga(o) percorre todos os lugares da escola e fora dela, observa as relações, compreende o desenvolvimento como um todo constituído por diferentes dimensões, suas dificuldades, entra em contato – quando necessário – com a família, com os profissionais da rede de proteção e saúde, pontos de cultura, etc. Considera e contextualiza o cenário da escola e de seus membros como parte integrante destes.

Para o ECOAR, uma das questões pertinentes ao desenvolvimento humano é o protagonismo dos sujeitos e seu fortalecimento neste processo de se (re)conhecer como transformador da sua realidade, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. O (re)conhecimento da sua realidade e da possibilidade de atuar sobre ela, e neste processo, a apropriação histórica é algo imprescindível, contudo não reduzimos aqui ao conhecimento histórico adquirido e divulgado dentro da sala de aula.

Para nós, a prática diária na escola, o conhecimento adquirido em conjunto com outros – o conhecimento popular, acadêmico, científico – podem contribuir na superação das limitações postas no cotidiano da escola e da sua realidade, que se apresentam como entraves à apropriação daquilo que foi construído, histórica e culturalmente pela humanidade, ao longo dos anos. Neste sentido, concordamos com Osorio (2014) quando ele nos coloca a importância do trabalho na e com a comunidade, como relação necessária para o

desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo que é imprescindível reconhecer a comunidade escolar dentro de outra comunidade e construir pontes entre os conhecimentos populares e aqueles ensinados na sala de aula, para que seja possível aos sujeitos membros destas comunidades reconhecer a sua história e se desenvolver enquanto agentes transformadores de sua realidade e de si mesmos, reconhecendo que este processo não é individual, tal qual prega a psicologia hegemônica e o censo comum.

Em suma, é preciso, a nosso ver, que a(o) psicóloga(o), ao almejar o desenvolvimento humano dos diferentes indivíduos que pintam e constroem o cenário da escola, contribua fortalecendo esta ponte. Resgatando a importância da diversidade e o papel de cada sujeito neste processo de fortalecimento mútuo e emancipação humana.

4.3 Uma breve revisão bibliográfica sobre o tema.

Para pensar a relevância deste trabalho, foi realizada uma breve revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer o que já foi produzido nesta área sobre este tema. Após ter sido delimitada a questão desta pesquisa, escolhemos o BVSPSI (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia) e a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) como fontes seguras em que pudéssemos acessar a produção acadêmica.

Para realizar a busca no BVSPSI e na CAPES, elegemos como palavras chaves os termos: psicologia escolar/comunidade, psicologia/ escola/comunidade, psicologia/educação/comunidade. Além disso, ampliamos a pesquisa ao inglês (school, psychology, community/ psychology, school, community/ psychology, education, community) e espanhol (psicología, escuela, comunidad/ psicología de la escuela, comunidad/ psicología, educación, comunidad).

Ao reconhecer nos títulos ao menos duas palavras chaves, selecionamos o trabalho, lemos o resumo para compreender se aquele trabalho fazia referência ao tema ou o perpassa;

trazendo as três palavras-chave, o trabalho era selecionado (contendo nome das(os) autoras(es), título e resumo) e armazenado em um documento. Não foi especificado na busca o período datado.

É preciso dizer aqui que, diante da escassa produção desta temática e possíveis relações estabelecidas entre comunidade/comunitária, não desconsideramos os trabalhos que encontramos com tal termo quando foram explicitados. Ainda que o termo “comunitária” se referenciasse, por exemplo, à psicologia comunitária ou a outro significado. E, embora nossa área seja a psicologia, quando apareceram os termos “escola” e “comunidade” juntos, mesmo sendo de outra área, por exemplo, da medicina e educação física, por apresentar dois termos no título os consideramos, por acreditar que poderiam trazer alguma contribuição a nossa reflexão.

As investigações encontradas em ambas as fontes foram avaliadas e analisadas posteriormente, a partir de uma leitura crítica dos textos, com o objetivo de compreender as suas limitações, potencialidades e contribuições ao trabalho. Para maior organização, foi construída uma tabela que foi sendo preenchida conforme as informações apresentadas: plataforma (BVSPSI, CAPES, GT), formato (artigo, dissertação, tese, outro), nacionalidade (origem e publicação), data, autores, título, resumo e disponibilidade. Apresentamos uma tabela ao(à) leitor(a) para que pudesse acompanhar a investigação, contudo, ao invés do resumo inteiro, citamos apenas o objetivo.

No BVSPsi, foram encontrados um total de nove trabalhos²⁶, sendo seis artigos, duas teses e um material não especificado; datados de 1970 à 2012. Destes, cinco estavam

²⁶ Alvares, M. A. M. C. (1970). *A psicologia clinica preventiva na comunidade escolar*. São Paulo.; Chávez Zavaleta, C. (2012). Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 43-50; Rodriguez, M.C; Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria; Peters, S., Gonçalves, G., & Tizzei, R. (2006). Uma experiência em psicologia, educação e comunidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 82-87; Giongo, R.C. (2009). O papel do psicólogo escolar e o desenvolvimento (ou não) de intervenções com a

disponíveis e acessíveis na internet e os outros quatro não disponíveis. Na CAPES, identificamos cinco trabalhos, sendo quatro artigos e uma tese. Datados de 2001 à 2008.

Uma das dificuldades enfrentadas neste processo foi a indisponibilidade e o não acesso de alguns dos trabalhos encontrados, o que nos permitia compreendê-los apenas a partir de seu resumo. Consideramos isto negativo, pois muitas vezes ao longo do texto os(as) autores(as) podem ter desenvolvido melhor sua concepção e o termo que buscávamos, fazendo com que tivéssemos uma leitura superficial de suas propostas.

De forma geral, encontramos trabalhos que se remetiam a uma atuação a partir de uma concepção clínica, ou que desenvolviam ações com apenas um dos membros da chamada comunidade escolar, assim, alguns focavam em alunos, outros em professores. Embora nosso objetivo fosse identificar trabalhos que dissessem sobre a relação da escola com a comunidade com seus diferentes protagonistas, os trabalhos que encontramos, realizado com o foco nos

escola em parceria com a comunidade. Ver. Soc. Psicol. Rio Grande Sul; 8 (1): 167-177; Viotto Filho, I. A. Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. 2005. 200 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo; Freitas, M. F. Q., & Oliveira, L. M. P. (2012). A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. *Aletheia*, (37), 177-196; Rodrigues, A. (1983). Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária . s.l.; Vozes; 1983. 140 p. illus.; Lacaz, A. S; Romano, M.; Gotardo, S. M.; Heckert, A. L. C. (2012). Questões contemporâneas no campo das políticas educacionais: Produção comunitária, Criminalização da vida e Práticas de liberdade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.12, n.2, p.479-500.; Oliveira, F. P.; Ximenes, V. M., Coelho, J. P. L., & Silva, K. S. (2008). Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. *Psicologia: teoria e prática*, 10(2), 147-161.; Correia, M. F. B., Lima, A. P. B., & Araújo, C. R. (2001). As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 553-561. ; Peters, S., Gonçalves, G., & Tizzei, R.. (2006). Uma experiência em psicologia, educação e comunidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 82-87.; Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C.; Chaperman, M. C. L., & Batista, B. de P.. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11.; Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124.; Santos, N. I. S. (2002). Escola pública e comunidade: relações em d'obras. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

estudantes ou professores, nos permitiram, ainda sim, construir reflexões sobre a importância e a necessidade de ampliação do termo “comunidade” para outros sujeitos.

Diversos temas foram abordados, como, por exemplo, as relações violentas que se estabelecem na comunidade - contudo, muitos não explicitavam que comunidade a qual se referiam -; a psicologia clínica preventiva na escola; as contribuições que a Psicologia Social Comunitária pode oferecer para a formação de estudantes de graduação, para a psicologia e a educação ; sugestões de propostas de intervenções comunitárias nas escolas com membros e não membros da escola; práticas atuais da psicologia na escola a partir de diferentes perspectivas teóricas; reflexões críticas sobre o termo “comunidade”; demandas das unidades escolares para serviços de psicologia; análise de anais dos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional; dentre outros.

Ficou evidente a influência da Psicologia Social Comunitária (PSC) em diferentes trabalhos (Cuauhtémoc, 2012; Freitas & Oliveira, 2012; Oliveira, Ximenes, Coelho, Silva & 2008), que, diferentemente da Psicologia Cognitiva, Psicanálise e Fenomenologia, foram abordadas apenas em uma investigação cada. A convergência entre estes trabalhos (PSC) centrava-se no abandono de uma prática individualizante na educação - seja no ensino básico ou superior -, na necessidade de compreensão do indivíduo enquanto ser histórico e social, e na construção de reflexões e ações coletivas que almejassem transformar a realidade a partir de espaços participativos na escola/universidade.

Diante de todos os trabalhos identificados, encontramos uma disparidade entre os termos “comunidade” e “comunidade escolar”. Alguns autores utilizavam-se apenas do primeiro termo para referirem-se aos membros da escola, como estudantes e professores e, as vezes, à gestão, não considerando outros trabalhadores da educação e as pessoas que vivem no entorno da escola; enquanto outros utilizavam o termo junto com escola, assim mencionavam “a relação escola e comunidade”, deixando explícito uma dualidade em que

escola e comunidade não são a mesma coisa. Outros (uma minoria) se referiam a comunidade do entorno e a relação com a escola.

Existem, portanto, diferentes concepções do que é “comunidade” e “comunidade escolar”. E essa diversidade faz-nos refletir sobre a discussão que Lacaz, Romano, Gotardo e Heckert (2012) apresentaram sobre este constructo. Os autores problematizaram a construção das políticas no sistema capitalista neoliberal, especificamente no campo educacional, e nos contam sobre como estas políticas são construídas, muitas vezes, com o propósito de exercer o controle da vida dos sujeitos. Embora os autores direcionem suas problematizações para a construção de políticas públicas, especificamente as educacionais, podemos estendê-las nos trabalhos que analisamos.

Para os autores, sua concepção de política de comunidade se refere ao jogo de forças de tudo aquilo que é dito e feito, com o nome *comunidade* no sistema capitalista:

Os aparatos capitalistas se apropriaram de um certo modo-comunidade, que passou a compor com o discurso hegemônico. Assim tem acontecido em muitas produções da/na educação: “atentemo-nos para a comunidade e desse modo formaremos melhor o indivíduo”. Ou seja, a *comunidade* é importante, mas não é nem o foco e nem o fim. Terceiro: nas experiências junto à escola que tomamos como nosso campo de trabalhos-pesquisa, são tecidas outras políticas de comunidade, que falam da produção de redes de solidariedade, partilha e comunicação, as quais desafiam a lógica dominante e, justamente por isso, são “alvos” dos investimentos do poder (Lacaz, Romano, Gotardo e Heckert (2012) p. 484).

É uma contradição. Ao mesmo tempo em que se usa o termo comunidade e comunitário nas construções de políticas públicas para forjar relações solidárias, emancipatórias e coletivas, as reais práticas que promovem estes valores são cotidianamente minadas nas escolas e, também, pelas escolas. Partindo desta reflexão, os autores apresentam como o termo comunidade foi ressignificado e passou a ser interessante ao Estado:

(...) as políticas oficiais dos Estados capitalistas buscam constituir, por meio de propostas de intervenção que propagam o ‘desenvolvimento social’ e a atenção às ‘demandas da comunidade’ uma coesão social que garanta as bases de sua estabilidade política. Desse mesmo modo, colaboram para a reprodução do regime as que seguem o

modelo ‘escola e comunidade devem caminhar juntas’. Isso porque tal constructo polariza e dicotomiza escola e comunidade, como se fossem elementos separados, diferentes. Nessa lógica, escola e comunidade ‘caminhando juntas’ equivale a menos conflitos e menos obstáculos a serem administrados (p. 487).

Um exemplo que ilustra esta ideia é o Programa Escola da Família, criado em 2003 pela Secretaria de Estado da Educação, com o propósito de “abrir” aos finais de semana as escolas da rede estadual de ensino para “criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes”²⁷.

(...) o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Os espaços escolares, que, antes ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades planejadas para a comunidade participante, favorecendo a essa o direito de conquistar e fortalecer a sua identidade. Assim, essa comunidade com responsabilidade, apropria-se desses espaços, agregando no seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Como, efetivamente, estas atividades promovem a inclusão social? As atividades são para ou são propostas pela comunidade? Peters et al.(2006) apresentam-nos uma reflexão em seu trabalho de como esta proposta de programa, que é desenvolvida por estudantes universitários – que não necessariamente moram no bairro e vivem esta realidade - por meio da concessão de bolsa, muitas vezes não vão ao encontro das reais demandas destas comunidades. Sendo assim, são elaboradas atividades que sequer despertam o interesse e a participação de seus membros.

Vejam, esta não é uma crítica aos trabalhos executados pelos estudantes da graduação que desenvolvem seus projetos neste programa, mas sim uma crítica a um programa do governo que se utiliza de uma proposta dita “comunitária”, sem necessariamente envolver a participação de membros da comunidade na construção destas atividades. É como se o sistema usurpasse o termo “comunidade” para dele se beneficiar, apresentando como desculpa

²⁷ Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>>.

um discurso solidário e comunitário. Os autores encontrados na busca apresentam diferentes reflexões de como o sistema se utiliza deste constructo, inclusive na escola. Assim, afirmam que embora exista um aumento de dizeres sobre “parcerias com a comunidade”, “consultas à comunidade”, diversas complicações podem aparecer quando, de fato, esta comunidade resolver ocupar o espaço físico da escola. Podemos questionar, aqui, o intuito da utilização destes termos não apenas nas políticas públicas, mas, também, nas investigações científicas e, até mesmo no cotidiano escolar. Por isso questionamo-nos que comunidade é esta que tanto se fala e o que pretendem de fato com o seu fortalecimento?

Contudo, Lacaz, et. al (2012), citam que é possível e necessário - embora invisibilizados muitas vezes - movimentos que tentem protagonizar, de fato, outro constructo de comunidade, sendo a resistência cotidiana aos valores e reproduções capitalistas dentro das escolas. Estes movimentos precisam ser identificados, visibilizados e potencializados para a construção efetiva de políticas comunitárias coletivas. Assim, conforme citam os autores, faz-se necessário buscar no cotidiano da escola, um espaço e ações que caracterizem essa resistência.

Em suma, o que podemos concluir desta breve investigação é que ainda são escassas as pesquisas que se propõe, de fato, a refletir, a dialogar e a construir uma relação entre a Psicologia, a Escola e a Comunidade - considerando esta como os membros que se encontram dentro e no entorno do espaço físico escolar - na articulação e promoção de ações coletivas, que almejassem transformar a realidade dos sujeitos inseridos neste cenário. E que, faz-se necessário atentar-nos e posicionarmo-nos sobre qual o sentido de comunidade ao qual estamos nos referindo e o que queremos com ele, assim como de que escola estamos falando e qual a psicologia que fazemos e queremos neste cenário.

Objetivos

Geral

*Investigar a relação de uma **escola** da região noroeste de Campinas com a **comunidade** a qual está inserida.*

Específicos

1. Realizar uma caracterização dos protagonistas da escola e da comunidade em que está inserida;
2. Elencar – caso existam – as ações integrativas entre a escola e a comunidade, assim como os espaços institucionalmente estabelecidos que sustentam esta relação;
3. Identificar os desafios e as potencialidades da relação escola/comunidade a partir do cotidiano da escola;

Método

1. De onde partimos: fundamentos teórico-metodológicos.

Quando inicia-se um processo investigativo, é possível encontrar diferentes pesquisas que partam de lugares diferentes, mirem caminhos já ou nunca percorridos, munidos de mapas, portando diferentes ferramentas, que cheguem a lugares já encontrados (ou não). Contudo, quando escolhemos caminhar, é preciso partir de algum lugar e o nosso ponto de partida é a realidade de uma escola pública de uma cidade do interior paulista.

Essa investigação só foi possível diante da nossa inserção neste campo e, portanto, só existiu porque estávamos ali. É no trabalho cotidiano, no convívio, na construção de vínculos, no pensar junto, que permitiu o objetivo desta pesquisa ser elaborado diante de questões que consideramos pertinentes para a construção da escola enquanto um espaço de desenvolvimento humano e emancipador para aqueles que estão nela e em seu entorno. Esta investigação propôs ser uma pesquisa ação-participação (McTaggart, 1997)

De acordo com o autor, este modelo de investigação é construído a partir da inserção do pesquisador(a) em uma realidade, da qual é parte integrante. Ele pressupõe um processo de transformação desta realidade em conjunto com os outros integrantes dela, exatamente por estar inserido ali. Assim, o(a) pesquisador(a) é membro participante da comunidade, a qual será investigada. Este é um princípio da Pesquisa-Ação-Participação (P.A.P.), de que é necessário a inserção em um cenário específico para refleti-lo e transformá-lo, junto aos demais indivíduos que dele também fazem parte como agentes atuantes e transformadores. Assim, os sujeitos não são objetos de investigação da pesquisa.

A PAP considera os seres humanos como seres sociais, pertencentes a diferentes grupos: participantes ativos na vida, no local, e no processo concreto de construção e reconstrução da linguagem, atividades e relações que constituem e reconstituem a cultura de seus grupos. Para mudar a cultura de um grupo as pessoas precisam mudar a si mesmas. A base da consciência individual e a decisão grupal é construída na

coletividade e na colaboratividade em direção a melhorias em suas práticas. O diálogo entre os participantes é fundamental. As melhorias sociais implicam em análises explícitas e mudanças exploratórias que transformam tanto o lado individual quanto o lado da cultura do grupo. Muda a linguagem e relações sociais entre os grupos que configuram a sociedade e cultura (Mc Taggart, p.34, 1997).

Neste sentido, esta pesquisa não propõe ser realizada com um indivíduo, observando-o e analisando-o. Trata-se de uma investigação que se preocupou com as relações, especificamente, entre a escola e a comunidade, como esta foi estabelecida pelos diferentes sujeitos, quais seus desafios e potencialidades, propondo uma atuação sobre esta relação.

Como já foi dito no início deste trabalho, a lente da qual fazemos uso para enxergamos a realidade, o fundamento teórico que nos sustenta, o mapa que nos orienta é o materialismo histórico e dialético. Paulo Netto (2011), a partir de seus estudos sobre *“Introdução ao estudo do método de Marx”* nos ajudou a compreender como devemos caminhar afirmando que não existe caminho correto, fórmula mágica, receita de bolo que deve ser enquadrada em uma determinada realidade para estudá-la.

Quando dizemos que nos orientamos pelo materialismo histórico e dialético, dizemos que para nós, o processo investigativo, a construção de uma teoria, é o conhecimento de um objeto em sua estrutura e dinâmica. A instância de verificação da verdade de uma teoria a partir deste referencial teórico é *“a prática social e histórica”* (Paulo Netto, 2011). Assim, é neste movimento de percorrer o caminho, inserindo-se no mundo, que se aprende a caminhar e a lidar com o que aparece nesta trajetória. É na construção do processo investigativo que o método se constrói em conexão com a teoria, no movimento de tornarmo-nos consciente, ser possível no nosso plano ideal a reprodução daquilo que é concreto e tido no real, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

É importante dizer que esta reprodução na mente do sujeito não é um ato mecânico e passivo. Exige a inserção na realidade, a busca daquilo que é estrutura e que dá movimento, e

o processo de tornar-se consciente destes aspectos, ao mesmo tempo em que o sujeito atua sobre esta realidade. O nome deste movimento é dialética (Paulo Netto, 2011).

De acordo com Konder (1981), qualquer percepção e ação humana é uma parte do todo, que é muito maior e complexo pois está sempre em movimento, e para acessá-lo é preciso que tenhamos uma visão do conjunto para além da soma mecânica entre estas partes, que estão em permanente movimento, exigindo-nos sempre a construção de novas reflexões. Desta forma não é possível esgotar nossa compreensão sobre a realidade, pois ela se modifica, sendo sempre “mais rica do que o conhecimento que temos dela” (p.36). Contudo, menciona o autor, não devemos nos eximir do esforço de elaborar síntese, pois esta é “a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada” (p.36). Esta visão do conjunto é chamada totalidade.

De acordo com o autor, para explorarmos a totalidade é preciso identificar as contradições e as mediações das relações estabelecidas entre estas partes. Ou seja, pensar quais os aspectos que a diferenciam e aqueles que as unem.

Em um processo de investigação que se propõe caminhar a partir destas referências, mostra-nos que quando iniciamos nossa trajetória temos alguma referência, que vai sendo aprofundada ao longo caminho, quando as contradições e as mediações se revelam, expressando-se de formas mais ou menos (i)mediatas (Konder, 1981).

No nosso caso, o que é relevante aqui é desvelarmos o que não é imediato, as cortinas que cobrem o palco e as cenas que se desenrolam entre a relação comunidade e a escola, assim como os seus panos de fundo.

2. *Contexto*

Nosso contexto, como já explicitado brevemente durante a fundamentação teórica deste trabalho, diz respeito ao município de Campinas, uma cidade que se desenvolveu e se

É possível perceber ainda hoje as discrepâncias entre algumas regiões de Campinas, sendo a noroeste e sudoeste as mais precarizadas. A nossa escola fica localizada na região noroeste que é composta de acordo com dados da Prefeitura Municipal de Campinas, por aproximadamente 145 mil habitantes, em uma área de 65,64 km², contendo 63 bairros²⁹. E apresenta, na área da educação: 5 EMEF, 11 CEMEI, 11 EMEI e 1 Nave-Mãe; 13 Centros de Saúde, 1 Vigilância em Saúde (VISA), 1 Serviço de Atendimento Domiciliar (SAD), 2 Centros de Apoio Psicossocial (CAPS III e AD), 2 Centro de Convivência, 1 Centro de Especialidades Odontológicas (CEO), 1 Pronto Atendimento; 1 Distrito Policial e uma Companhia da Polícia Militar; 1 espaço de Lazer localizado no Parque Valença; como patrimônios³⁰ menciona: Praça Maria Mãe do Povo, Praça de Esportes dos Trabalhadores Brasil de Oliveira, Igreja Guadalupe, Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe e tendo como lugares naturais históricos o Bosque do Parque Valença. Além de ter no seu território a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Hospital e Maternidade Celso Pierro.

Além destas informações, de acordo com informações da prefeitura, temos que a região noroeste concentra uma enorme quantidade de pessoas que utilizam o transporte público, sendo aproximadamente 70% de toda a população do município (aproximadamente, hoje, pelos dados do IBGE, 1.173.370).

²⁹ Casa dos Velinhos, Jardim Monte Alto, Castelo Branco, N. R. Santa Isabel, Nova V. Teixeira, Parque Eucaliptos, Ribeirão, Vila Antônio Vitorino, Chácara Rec. Colina Verde, Vila Ferreira, Delta I, Vila Fortuna, Jardim Garcia, Vila Mogiana, Jardim Ipaussurama, Vila Passadore, Jardim Londres, Vila Padre Manoel Nóbrega, Vila Teixeira, Cidade Satélite Íris, Jardim Lisa, Portal CPO. Grande, Jardim Maracanã, Santa Clara – Clube, Jardim Marialva, Chácara B. Jesus Pirapora, Jardim Maringá, Chácara Colina Verde, Jardim Marlene, Chácara Cruzeiro do Sul, Jardim Metanopolis, Chácara Maringá, Jardim Nova Esperança, Chácara Marisa, Jardim Novo Maracanã, Chácara Morumbi, Jardim Pampulha, Chácara Paraíso, Jardim Princesa D'Oeste, Chácara Primavera, Jardim Recreio Leblon, Delta II, Jardim Rossim, Fav. Jd. Maracanã, Jardim S. B. Jesus Pirapora, Fav. Jd Metanopolis, Jardim São Caetano, Fav. Jd. São Judas, Jardim São Judas Tadeu, Fazenda Agro-Pec. Acácia, Jardim Sta. Clara do Lago, Fazenda Bela Aliança, Jardim Sta. Rosa, Jardim Campina Grande, Jardim Sul América, Jardim Campo Grande, Parque da Floresta, Jardim Florence, Parque Itajaí, Jardim Itacolomi, Parque R. Campina Grande, Jardim Liliza, Parque Valença I e II.

³⁰ E citam: “A preservação de bens históricos proporciona ganhos significativos para a sociedade, pois são considerados de interesse relevante para a identidade histórica, natural e cultural”.

É importante citar que, ao realizar uma busca de informações do site da prefeitura, percebemos que ele encontra-se desatualizado. Ao desejarmos fazer uma comparação entre todas as regiões, os dados sobre de algumas localidades com os seus habitantes, áreas, e serviços não estavam disponíveis. Isso impossibilitou uma análise mais consistente.

Contudo, fazendo uma comparação apenas da região noroeste e norte – que são aquelas que apresentam maiores informações - temos que, enquanto a população na primeira é 145 mil habitantes em uma área de 65,64km², na segunda são 200 mil habitantes em 200km². É discrepante a quantidade de pessoas convivendo em um território. Enquanto a noroeste apresenta apenas um local de lazer, cinco patrimônios (em sua maioria igrejas), a norte apresenta cinco parques, seis espaços culturais, cento e cinco praças, treze referências de patrimônio, onze áreas de lazer. Curiosamente, a Prefeitura apresenta no seu site apenas informações relativas à cor da população na região norte³¹.

Além destes aspectos regionais, ao olharmos para todo o município, Campinas no que diz respeito à educação apresenta um número considerável de sujeitos que nunca frequentaram creche ou escola, representando um total de 68.363 pessoas, conforme dados apresentados pelo de Censo 2010 do IBGE³². Indivíduos de dez anos ou mais com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, temos um total de 167.123 pessoas, paralelamente a um total 324.646 indivíduos que frequentava creche ou escola. Apresenta ainda uma população analfabeta com 15 anos ou mais um total aproximado de 33.915 pessoas, de acordo com o MEC³³.

³¹

Disponível

em:

http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/populacao_residente_segundo_raca_cor.php

³² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=350950>

³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf>

5 *Cenário e Protagonistas*

Depois de contarmos sobre o contexto no qual se desenvolve nossa pesquisa, ilustraremos brevemente o seu cenário e seus protagonistas. No município de Campinas, a Secretaria Municipal de Educação age de forma descentralizada. Isto significa que ela divide sua administração pelas regiões do município sendo, portanto, cinco: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Esta organização é protagonizada pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e engloba as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Educação de Jovens e Adultos (EJA), também as escolas da rede particular.

Cada sede do NAED, é composta por representantes regionais, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, com o objetivo de assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas³⁴. Foi por meio do NAED – Noroeste, que se deu nossa inserção em seis escolas desta região por meio de um projeto de inserção social - ECOAR, com o propósito de estabelecer uma relação de integração entre Psicologia e Educação, tendo início em 2014.

O ECOAR (Espaço de Convivência Ação e Reflexão) é o projeto de inserção social que nasceu desta relação com o objetivo de construir junto aos diferentes protagonistas da escola, práticas psicossociais que contribuam no processo de desenvolvimento dos sujeitos ao longo do seu processo de escolarização, propondo ações interventivas e preventivas frente às diferentes violências cotidianas postas em suas realidades. Trata-se de uma proposta que visa à inserção desta temática no projeto pedagógico, com o reconhecimento e apropriação desta discussão aos profissionais, educadores e a comunidade escolar³⁵. Além de construir

³⁴ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>.

³⁵ De forma específica, o projeto ECOAR propõe-se à: 1. Conhecer o que pensam estudantes, professores, orientadores pedagógicos, membros do Conselho das Escolas, Diretores e Vice-diretores e funcionários sobre a violência na escola. 2. Identificar episódios descritos como violentos pelos participantes e analisar as categorias dos elementos por eles apontados para explicar razões e encaminhamentos aplicados em casa caso. 3. Avaliar as

pesquisas que possam contribuir para essa realidade. É por meio da inserção na escola, que foi possível levantar as questões que objetivamos neste trabalho.

Inserida em uma dessas escolas municipais, nosso trabalho se desenvolve em uma Unidade Escolar (U.E.) que, de acordo com informações ela mesma, tem seu período de funcionamento no turno matutino (da 1ª ao 5º ano, contando com 281 estudantes matriculados neste período), vespertino (do 6º ao 9º ano, com 284 estudantes) e noturno (EJA, com 96 estudantes), contando com um total de 661 alunos matriculados no ano de 2015. Em 2016, nos mesmos turnos, mas contando com um total de 623 alunos (244 no matutino; 266 no vespertino; 93 na EJA e 20 da FUMEC).

Em relação aos profissionais, contamos tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016 com uma direção; uma vice-direção; duas orientadoras pedagógicas (uma do turno matutino e outra do vespertino) sendo que uma delas entrou no segundo semestre do ano passado; 35 professores (sendo dois da FUMEC), 2 inspetores; 2 secretárias. Dos funcionários terceirizados temos 3 funcionárias da limpeza, 4 zeladores, 2 vigilantes, 3 cozinheiras, 2 cuidadoras. Além disso, a escola conta com 3 estagiárias(os) de Pedagogia, 2 de Psicologia (do Projeto ECOAR), 1 de Educação Física e 1 de Biblioteconomia.

A escola apresenta em sua estrutura uma portaria, nove salas de aula com janelas e ventiladores; um laboratório de informática; sala de audiovisual, uma sala de artes; uma biblioteca; banheiro feminino e masculino; sanitário adaptado a pessoas com deficiência; dois pátios, sendo que, um deles é cercado por grades que dá para ver a rua e contém algumas árvores e um palco, e o outro tem um quiosque; uma lavanderia; uma copa; cozinha para

ações propostas pelos diferentes segmentos da rede educativa quanto a diferenças nas perspectivas de cada função e propor novas ações e orientações como uma política para a região. 4. Propor espaços de ação e reflexão sobre os temas manifestos pelos participantes para planejamento de ações conjuntas e institucionais; 5. Identificar a presença de indicadores de risco no processo de desenvolvimento de estudantes conhecendo suas famílias e modos de vida; 6. Acompanhar o processo de desenvolvimento de estudantes envolvendo seu campo de relações sociais dentro da escola e fora dela (dados retirados de documento não publicado, do Grupo de Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação).

funcionários; vestiário feminino; uma sala de professores; uma sala de Coordenação/Orientação Pedagógica; uma sala da secretaria – contendo aqui, banheiro masculino e feminino.

A escola conta com um depósito de alimentos; uma cozinha e um refeitório - que foi recentemente reformado, integrando à cozinha uma das salas de aula, pois, antigamente o refeitório não suportava a quantidade de alunos, e assim, as crianças tinham que sentar no chão no corredor diante da ausência de lugares -; existe um corredor extenso que liga a cozinha ao pátio principal da escola. Tem também uma quadra de cimento descoberta cercada por grades e um portão que fica aberta à comunidade e outra quadra de areia; existe uma grade que comunica o pátio da creche vizinha com a quadra da escola.

Nosso trabalho não diz respeito à um participante específico, mas a vários protagonistas deste cenário, como estudantes, professores, funcionários, famílias/responsáveis, a gestão, a equipe ECOAR e outros membros da comunidade que serão melhor apresentados nos resultados deste trabalho. Nosso objetivo é compreender a relação que se estabelece entre estes diferentes sujeitos, os agentes internos da escola com os agentes externos da escola - membros da comunidade.

4. Fontes de Informação

Para alcançarmos os objetivos deste trabalho, utilizamos diferentes fontes de informações. Para realizarmos a caracterização da escola e comunidade - assim como colocamos como primeiro objetivo específico desta pesquisa – utilizamos os dados fornecidos pela própria instituição, disponibilizados no Projeto Político Pedagógico (P.P.P) e informações obtidas por meio do diálogo com funcionários.

Para atingir o segundo objetivo, que foi elencar quais as ações integrativas entre escola e comunidade, assim como os espaços institucionais que proponham esta relação,

também utilizamos o P.P.P. da escola como fonte de dados. Além disso, utilizamos algumas informações e esclarecimentos sobre o projeto e esta relação, colhidas durante o cotidiano escolar com diferentes protagonistas da instituição.

Com o propósito de alcançar o último objetivo proposto, que foi analisar a partir do cotidiano da escola como se dá a relação escola e comunidade, foram analisados cento e cinquenta diários de campo (DC) elaborados pela equipe de Psicologia no desenvolvimento do projeto ECOAR. Esta equipe no ano de 2015 era composta por duas psicólogas e dois estagiários de psicologia e em 2016, uma psicóloga e duas estagiárias. Estes documentos estão armazenados e guardados no Banco de Dados do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP), sob a responsabilidade da Professora Raquel Souza Lobo Guzzo, supervisora e responsável pelo projeto.

O diário de campo é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Os autores sugerem que ao longo do processo investigativo, o pesquisador construa uma espécie de diário pessoal, em que possa ser registrada tais experiências. Este processo permite que o próprio investigador faça um acompanhamento do projeto, como este está sendo afetado diante daquilo que lhe é colocado ou sentido, permitindo, assim, uma reflexão crítica contínua deste processo, tal qual sugere nossos fundamentos metodológicos.

É importante dizer aqui que a nossa presença na escola enquanto psicólogas e psicólogos se deu por meio do ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), e os diários de campo são ferramentas de registro que ao serem redigidos possibilitam que emergjam reflexões do cotidiano escolar e da nossa atuação ali. Neste sentido, eles não foram escritos com o propósito específico de registrar dados que dizem respeito apenas aos objetivos

desta pesquisa. Para nós, o diário de campo é também um documento, conforme cita Flick (2009).

De acordo com o autor, uma pergunta importante para fazermos é o contexto em que estes documentos foram produzidos. Pois, assim, permite-nos compreendê-los melhor. Assim, é importante compreender o momento em que os diários de campo foram redigidos, assim como os aspectos que influenciaram (ou não) na sua escrita e também do projeto pedagógico da escola.

No que diz respeito à validade dos dados, existem diferentes tipos de triangulação que permite-nos assegurar a qualidade da pesquisa (Flick, 2009). Neste trabalho, utilizamos diferentes fontes, vindas de perspectivas diferentes. Assim, a busca sistemática de dados sobre a caracterização da escola e da comunidade, o levantamento de ações de integração sugeridos pelo projeto pedagógico, somados a informações extraídas do cotidiano escolar permite-nos acessar e analisar a relação escola e comunidade.

5. Processos para obtenção das informações

Primeiramente, foi solicitado pela pesquisadora à gestão da escola o Projeto Político Pedagógico, sendo ele disponibilizado apenas com o fim de análise, por meio de um site oferecido pela Prefeitura Municipal em que ficam registrados e são passíveis de edição em determinado momento do ano os P.P.P's das escolas. A partir desta leitura, surgiram algumas dúvidas que foram elencadas e esclarecidas com a coordenação, estudantes, membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e outros funcionários da instituição. Estas questões diziam respeito ao conceito de comunidade citado no P.P.P., a caracterização de alguns dados ali apresentados, a participação de membros da comunidade escolar e comunidade de forma geral, avaliação das atividades desenvolvidas na escola, dentre outras.

No que diz respeito aos diários de campo, foi solicitado à professora Raquel Guzzo - membra do Laboratório de Avaliações e Medidas Psicossociais (LAMP) e responsável pelo banco de dados da equipe ECOAR - a autorização para uso dos dados analisados datados de fevereiro de 2015 à setembro de 2016, afim de elencar o máximo de informações possíveis.

Como já mencionado, os diários de campo são elaborados a partir de uma reflexão do trabalho cotidiano desenvolvido na escola. Neste sentido, são produzidos a cada ida na instituição - que acontece em quatro horas semanais, totalizando no ano aproximadamente 36 idas na instituição e 144 horas de trabalho. Soma-se a estas horas algumas idas específicas na escola além das quatro horas.

Os Diários de Campo foram redigidos no desenvolvimento do ECOAR, a partir de: a) mapeamentos; b) projetos coletivos desenvolvidos nas salas; c) acompanhamentos individuais; d) diálogo com a coordenação, professores; e) participação nas reuniões de Conselho de Escola, f) participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA); g) Trabalho Discente Coletivo (TDC); h) Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional; h) Trabalho intersetorial.

Mapeamentos

Este momento diz respeito ao primeiro contato realizado entre a equipe de Psicologia e as(os) estudantes. São chamados um a um nas salas de aula por cada Psicóloga / estudante de psicologia, e são feitas questões aos alunos que dizem respeito à sua realidade, como por exemplo, onde mora, com quem mora, se a rua é de asfalto ou terra, o que tem de bom e ruim no bairro, se participa de atividades de contra-turno, etc. O mapeamento foi realizado no ano de 2015 com as turmas do 6º ao 9º ano, durando, aproximadamente, todo o primeiro semestre desse ano e em 2016 apenas com os 6º anos, durante três meses.

Projetos coletivos desenvolvidos nas salas

São realizadas em todas as salas, do 6º ao 9º ano, atividades coletivas para reflexão sobre contextos e condições de violência experienciados pelos estudantes. Além de ser um momento de propor possíveis encaminhamentos e pensar em formas de transformar esta realidade. Foram realizadas três encontros em cada sala, totalizando 30 encontros no segundo semestre de 2015 e em 2016, até o desenvolvimento deste trabalho, 9 encontros no primeiro semestre.

Acompanhamentos individuais

Ao longo do cotidiano escolar nos deparamos com momentos em que, diante de situações de violência experienciada pelos alunos, eles nos procuraram e desenvolvemos com eles ações para o enfrentamento a esta realidade, além de ser uma forma de acompanhamento do desenvolvimento do sujeito, visando o seu fortalecimento, sendo necessário, em alguns momentos, realizar o diálogo intersetorial para maior compreensão e reflexão do caso.

Diálogo com a coordenação e professores

Este diálogo é frequente e ocorre praticamente em todas as idas na instituição. São discutidas com a direção, vice-direção, orientadora pedagógica e professores o trabalho desenvolvido na escola e possíveis ações que precisam ser desenvolvidas.

Conselho de Escola

A participação nas reuniões do Conselho de Escola se deu apenas uma vez, em que fora citado que haveria uma reunião deste junto à Comissão Própria de Avaliação. Foi mencionado que os membros do Conselho são os mesmos da CPA.

Comissão Própria de Avaliação

Foram aproximadamente sete encontros em que se deu a participação neste espaço.

Trabalho Discente Coletivo

A participação neste espaço ocorreu, aproximadamente, nove vezes.

6. Considerações Éticas

No que diz respeito às considerações éticas, é importante dizer aqui que, embora tenha diferentes concepções e discussões acerca do que é “ética”, nos referimos a esta como explícita Osorio (2014)³⁶. Antes de qualquer reflexão, é preciso não ignorar que a Psicologia enquanto ciência e profissão encontra-se inserida em um contexto de desigualdades sociais, opressões e exclusões, e, sendo assim, também não se esquecer que estas condições afetam diretamente aqueles sujeitos com os quais trabalharemos.

Assim, nosso compromisso ético primeiro é não vender os olhos – nem os nossos, nem os daqueles e daquelas com os quais trabalhamos –, nem se omitir em relação àquilo que traz sofrimento real aos indivíduos inseridos nesta realidade. É, pelo contrário, negar, no sentido de não ser conivente e construir outra forma de existir, que se proponha à superação das condições de opressão e exclusão sendo, portanto, uma ética da libertação (Osório, 2014).

Contudo, não se trata uma libertação das(os) psicólogas(os) para os indivíduos. Mas uma libertação coletiva e comunitária, em que apenas a partir da relação com o outro, da construção de uma reflexão crítica, é possível tornar-me consciente da minha realidade e transformá-la. O conceito de ética para o autor significa contribuir no processo de (re)conhecimento do ser humano por ele mesmo e por toda a sociedade enquanto um sujeito de direitos, que devem ser respeitados e garantidos. É lutar para que todas e todos tenham a

³⁶ Referenciado nos trabalhos de Leonardo Boff, Dussel, Sanches, dentre outros.

mesma possibilidade e oportunidade de se desenvolver de uma forma saudável: sendo possível produzir, reproduzir e reconstruir sua história e sua vida em comunidade, afirma o autor.

Nosso trabalho, parte, portanto, de um respeito à vida dos sujeitos com os quais desenvolveremos junto esta pesquisa. Comprometendo-nos com a transformação social de sua realidade, de sua comunidade, dos sujeitos e de nossa profissão – pois almejamos também transformá-la no sentido de que ela seja instrumento contrário à exploração e opressão e, sim, a favor da diversidade étnica e cultural, sem que exista uma relação hierárquica de dominação entre culturas.

Não sendo possível protagonizar uma transformação sozinha, preciso de outras mãos, pés e cabeças pensando e transformando junto, e para tanto, faz-se necessário que aceitem o convite de caminharmos juntos e iniciarmos esta construção que não pretende se encerrar aqui.

Foi, portanto, apresentado aos outros protagonistas desta pesquisa, referenciados na figura da direção da escola e da Coordenadora do NAED³⁷, uma carta de autorização, com o objetivo de apresentar esta investigação e termos os seus consentimentos para iniciá-la. Além disso, foi solicitada a autorização da Professora Raquel Souza Lobo Guzzo para acessar e analisar o banco de dados do projeto ECOAR.

Esta pesquisa está pautada nas resoluções normativas nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que diz respeito às diretrizes e normas da Ética aplicáveis em pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos, não sendo necessária a submissão ao Comitê de Ética com a justificativa dele de que se trata de uma análise documental de registros da escola e da pesquisadora.

³⁷ Segue o termo de autorização à Instituição NAED e à escola nos Anexos.

Este projeto não apresenta riscos à população envolvida. Pelo contrário, propõe trazer reflexões e possibilidades de atuação neste cenário visando ser uma construção com e para os diferentes protagonistas da comunidade escolar a qual estamos inseridos, na tentativa de ser elaborado em uma estrutura horizontalizada, construída com a reflexão coletiva

Resultados e Discussão

Quando nos propusemos a realizar este trabalho objetivamos identificar a relação entre escola e comunidade, assim como os entraves e as potencialidades desta relação. A leitura do Projeto Político Pedagógico - documento que rege as orientações pedagógicas a todos os(as) membros(as) da instituição - e dos Diários de Campo – escritos a partir do cotidiano escolar-, foram estruturais para desenvolver este processo de análise.

Este capítulo se dividiu, portanto, da seguinte forma: 1) De onde falamos: a nossa escola e a nossa comunidade; 2) Escola e Comunidade no Projeto Político Pedagógico; 3) Escola e Comunidade a partir dos Diários de Campo; 4) Encontros e Desencontros: A Escola e a Comunidade no dia-a-dia reflexões necessárias e as contribuições da Psicologia.

O primeiro item diz respeito à uma caracterização da escola e da comunidade a partir dos dados oferecidos no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da instituição.

O segundo, destinou-se a uma análise do P.P.P. a fim de compreender como, institucionalmente, se apresenta, nesse projeto, a relação da escola e comunidade. O terceiro, como esta relação se efetivou (ou não) na prática cotidiana pedagógica, assim como, suas dificuldades e potencialidades. O quarto e último, almejou trazer uma reflexão e junção destas análises, afim de ser possível uma síntese desta relação.

Para olharmos para os nossos dados, utilizamos o processo construtivo-interpretativo de Gonzáles Rey (2013) que considera as diferentes fontes de informação como partes integrativas de um todo que, ao serem analisadas isoladamente, não detêm sentido. A investigação é um processo de construção do conhecimento em que diferentes elementos e fontes de informação se integram e interagem entre si, em um processo organizado e desenvolvido pelo autor, possibilitando a construção de uma teoria.

Assim, a construção destes quatro itens almeja trazer o máximo de elementos possíveis dentro das limitações que existem de não apreensão total da realidade. No primeiro item,

identificamos informações a partir do Projeto Político Pedagógico elencando trechos que diziam respeito ao nosso objetivo. Contudo, no segundo e terceiro momento foram construídos planos de análises que serão apresentados em cada um destes eixos. E o último momento trata-se da tentativa de uma síntese destas informações obtidas.

Para nós, assim como afirma González Rey (1997), a pesquisa é parte de um processo que não se esgotará com ela por considerar que esta realidade está em constante mudança. Porém, como bem lembra Konder (1981), é preciso que nos esforcemos em buscar alcançar sínteses da realidade ainda em transformação, pois elas contribuem para uma compreensão da totalidade, desmistificando as observações e informações tidas de imediato no cotidiano.

1. Caracterização da Escola e Comunidade

Campinas é uma cidade, como já fora mencionado neste trabalho, marcada por um grande contingente populacional de negros(as) que, embora nem sempre citados – especialmente quando analisamos a história da cidade expressa no site da prefeitura municipal³⁸, contribuíram para o desenvolvimento econômico, político e cultural da cidade. A região noroeste em que atuamos é contextualizada por Martins (2011) como um território que já fora majoritariamente composta pelos descendentes das(os) negras(os) que foram escravizadas e trabalhavam nas antigas fazendas que ali se encontravam. Estas propriedades foram com o tempo desmembradas e vendidas, dando origem aos bairros que ali se constituíram:

Por volta de 1860, à beira da Estrada Campo Grande, surgiu uma pequena colônia agrícola onde a mata dava lugar a um campo aberto. A partir desse lugarejo, os colonos italianos se estabeleceram em aglomerados rurais ou em sítios e fazendas na Região do Campo Grande. Com suas economias compraram propriedades, formaram os bairros mais antigos da região e contribuíram para a estruturação de seu contexto físico, social e econômico. Seus herdeiros permaneceram ainda estabelecidos em alguns bairros das cercanias, como, por exemplo, o Jardim Metanópolis, Jardim Florence II, Jardim Santa Rosa, Jardim Santa Clara, Jardim Rossim, entre outros, conforme demonstram depoimentos e histórias de famílias que ali se radicaram em um passado distante (...) (Martins, p.45, 46)

³⁸ Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/sobre-campinas/origens.php>>.

Atualmente, o bairro no qual se situa nossa escola foi fruto de um processo histórico de desmembramento de uma destas grandes fazendas da região noroeste, cujo proprietário era membro de uma família com grande influência política na cidade. De acordo com Martins (2011), sua família teve acesso e direito a cinco sesmarias. Diferentemente dos descendentes europeus, não existe, de acordo com a autora, nenhum vestígio de que descendentes de africanos tenham adquirido vastas propriedades de terra, embora nesta região tivesse um grande contingente de negras(os) escravizadas(os). Soma-se a isso a grande quantidade de negros(as) que foram realocados do Centro e Cambuí para esta região diante o processo de implementação de um política higienista conforme já fora mencionado neste trabalho.

Nossa escola, antes considerada rural, foi fundada na década de setenta e de acordo com informações da própria instituição, tinha a grande maioria dos seus alunos provenientes de classes populares e zonas rurais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar em que atuamos, anuncia-se a necessidade de compreensão, pelos educadores, do “aluno como um todo, bem como situar o entorno onde a escola está localizada, podendo assim melhor entender as demandas da comunidade” e ressaltam ainda:

A importância de levantarmos as características de nosso grupo escolar se dá em função das demandas preexistentes relativas ao meio que está inserido nosso aluno. Quais as particularidades desse ambiente? De onde podemos partir, que conteúdo priorizar em função das especificidades desse grupo? A escola deve dialogar com a comunidade trazendo/buscando ‘espaços’ para intervenção nessa realidade” (Projeto Político Pedagógico, 1.Características da Unidade Escolar/ 1.3 Características sócio-econômicas e culturais da comunidade e seu entorno; s/p.)

É diante destas questões que se desenvolvem e se desenrolam a complexidade deste trabalho. Pois, quando nos propomos (enquanto trabalhadoras(es) da educação) a investigar a realidade dos alunos como forma de compreendê-lo em sua totalidade, tal qual sugerido acima, além de pensar em pontes com a comunidade, deparamo com a seguinte problemática: de aproximadamente 670 alunos, apenas 36% residem no bairro da escola. Os outros 64%

divide-se em: 39% bairros próximos à instituição; 14% e 11% em bairros ainda mais distantes localizadas nas proximidades do Campo Grande e Ouro Verde³⁹ respectivamente. Sendo que apresentam como tempo de moradia nestas regiões: mais de cinco anos 65% dos alunos; de um a cinco anos 28%; menos de um ano apenas 7% dos estudantes. Quando pensamos como estes alunos fazem para acessar a escola, 40% vem a pé, de ônibus fretado da prefeitura 30%, transporte público urbano 10%; 9% são levados pelos responsáveis de carro e 11% vão de perua escolar.

No que diz respeito às atividades de contra turno, apenas 4% fazem atividade em outras instituições, enquanto 62% dos estudantes ficam com parentes – tendo em vista que a maioria dos responsáveis trabalha; 21% ficam em casa sozinho; 3% com pessoas que moram perto de suas casas (vizinhos); e 10% em outros locais. Estes dados são importantes de serem analisados junto com as atividades de lazer que realizam e que evidenciam a precariedade/ausência de espaços físicos para atividades esportivas e culturais: 19% gostam de jogar futebol; 13% frequentar o shopping; visitar parentes/amigos 7%; dentre outras atividades.

Outro dado interessante de acrescentarmos aqui é o que diz respeito às dificuldades encontradas em seus respectivos bairros, sendo o transporte mencionado por 11% dos estudantes; violência por 18%; policiamento com 20%; infraestrutura com 25%; e saúde 26%.

Contudo, quando analisamos ainda os dados sobre os alunos do EJA, nos deparamos com uma situação ainda mais delicada: 68% dos alunos moram em bairros próximos à escola; apenas 14% no bairro da instituição; 12% no distrito Campo Grande e os 6% restante em outras localidades. Dos alunos, aqueles que moram a mais de dez anos na região a

³⁹ É importante salientar que esta e outras informações que mencionaremos agora, foram obtidas a partir de um levantamento realizado pela própria instituição no ano de 2015 em que os alunos levaram um questionário para casa e o trouxeram respondido; e encontram-se disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

porcentagem é de 80%; de um a cinco anos 17%; e menos de um ano 2%. Utilizam como forma de chegar à instituição em sua maioria o transporte público (61%); condução própria (12%) e existem ainda aqueles e aquelas que vão a pé (24%). Sobre as dificuldades encontradas nos bairros, 50% das queixas destinam-se à saúde e os outros 50% à violência. No que diz respeito as atividades de lazer, não desfrutam delas.

Estas informações dialogam com a realidade que Martins (2011) nos apresentou quando mencionou sobre as ações higienistas nas décadas 60, quando as camadas mais pobres eram realocadas para lugares sem alguma estrutura e que, menciona a autora em 2011, ainda se mantém. Ao olharmos para essa realidade, percebemos que ela ainda existe.

2. *Escola e Comunidade no Projeto Político Pedagógico*

Para maior organização e compreensão do(a) leitor(a), este eixo foi dividido em dois momentos: a) Caracterização e apresentação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.); b) A relação da Escola e Comunidade a partir do P.P.P. Os dados de caracterização deste documento foram obtidos por meio do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2010 e do próprio Projeto Político Pedagógico da instituição, além de informações complementares obtidas pela gestão da escola. Ao longo da leitura, apareceram dúvidas da pesquisadora diante o projeto que foram esclarecidas com funcionários(as) da instituição durante o cotidiano de trabalho.

Para analisá-lo, o Projeto foi lido e, em seguida, nele identificados os momentos em que o termo “comunidade” se evidenciavam ou que explicitavam esta relação. Ao serem identificados, foi construído um quadro⁴⁰ com a seguinte disposição: 1) Categoria (se referindo à comunidade ou à comunidade escolar); 2) Em que lugar; 3) Página; 4) Unidade; 5) Sub-Categoria. Estas categorias foram classificadas em: I. Compreensão da importância da

⁴⁰ Em anexo.

relação entre escola e comunidade; II. Relação da escola com a comunidade. Além destas, foram classificadas categorias que diziam respeito apenas à comunidade escolar.

É importante dizer que foi analisado apenas o Projeto Político Pedagógico sem os seus anexos, como atas de reuniões, etc.

2.1 Caracterização do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é, de acordo com o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2010⁴¹, “o documento que registra o compromisso da comunidade escolar em aperfeiçoar, continuamente, a educação ofertada na unidade educacional” (Art. 174 do Título VII, do Capítulo II), devendo estar à disposição da comunidade escolar. Deve ser elaborado a partir da Resolução Específica da Secretaria Municipal de Educação (SME), levando em consideração conforme cita o Art.175 “I - os indicadores de qualidade e os relatórios da auto avaliação da unidade educacional elaborados pela CPA; II – as metas, as estratégias, as ações e as responsabilidades coletivas e individuais, definidas pela CPA”.

O documento tem validade de quatro anos, podendo ser acrescidos adendos conforme as Resoluções propostas pela SME. É “coordenado, elaborado, sistematizado, implementado e avaliado” (Art. 44) pela Orientadora Pedagógica; enquanto à direção da instituição cabe a função de “responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação e avaliação”, além de “aprovar e divulgar o Projeto Político Pedagógico (Art.42, I, II).

⁴¹ Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf>>.

O P.P.P. da nossa escola é dividido em quatro partes principais, sendo elas 1. *Caracterização da Unidade Escolar*; 2. *Avaliação Institucional*; 3. *Compromissos da U.E.*; e 4. *Organização Pedagógica da U.E.*⁴².

2.2. A relação da Escola e Comunidade a partir do P.P.P.

Uma aparente confusão na não explicitação da distinção ou similaridade entre os termos *comunidade* e *comunidade escolar* foi identificada na revisão bibliográfica deste trabalho e foi novamente identificada ao longo da leitura do Projeto Político Pedagógico, além do uso do termo *comunidade do entorno da escola*.

Questionamos se teriam o mesmo significado os três termos, sendo uma dúvida importante no desenvolvimento deste trabalho. Confirmarmos com a O.P. da instituição o significado, sendo apresentado uma diferenciação como: 1) *Comunidade Escolar*: aquela tal qual referenciada pelo Regimento do Município, que diz respeito a estudantes, pais, professores e demais funcionários da unidade escolar; 2) *Comunidade*: membros “de fora”

⁴² Subdivididos em vários itens a saber: 1.1 Identificação da U.E; 1.2. Histórico da U.E; 1.3 Características sócio-econômicas e culturais da comunidade escolar e seu entorno; 1.4 Ações intersetoriais em que a escola está envolvida; 1.5. Infraestrutura predial, recursos físico e materiais/equipamentos; 1.6 Quadro das salas de aula com os respectivos horários de ocupação de cada turma; 2. 1 Autoavaliação dos Colegiados da Escola e da Equipe Educacional; 2.2. Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; 2.3 Relatório da CPA; 2.3.1 Processo de ensino-aprendizagem; 2.3.2. Cumprimento das metas da U.E; 2.3.3 Projetos desenvolvidos; 2.3.4 Formação continuada dos profissionais na U.E. e/ou em outros espaços; 2.3.5 Atividades de integração com o Conselho da Escola e com as famílias; 2.3.6 Incentivo à organização do Grêmio Estudantil; 3.1 Apresentação dos propósitos da U.E; 3.2 Plano de Ação da U.E; 3.2.1 Problemas identificados; 3.2.2 Prioridades estabelecidas; 3.2.3 Metas definidas; 3.2.4 Ações para o cumprimento das metas; 3.2.5 Responsáveis pelas ações; 3.2.6 Indicadores para monitoramento das ações; 3.2.7 Cronograma das ações planejadas; 3.3 Plano financeiro: previsão de investimentos para aquisições, manutenção e formação dos profissionais; 4. Organização Pedagógica da U.E.; 4.1 Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida pela U.E.; 4.2 Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes; 4.3 Organização pedagógica dos tempos e espaços escolares (TDI, TDC, CHP, HP, tempo destinado à formação do AEI/ Monitor infanto-juvenil, com os respectivos planejamentos e formas de avaliação); 4.4 Metodologia e registro dos processos avaliativos e de recuperação de estudos; 4.5 Matriz Curricular; 4.6 Eixos temáticos e sua articulação com os componentes curriculares (Ensino Fundamental) ou planos de ensino (Educação Infantil); 4.7 Calendário Escolar; 4.8 Plano de trabalho da Equipe Gestora considerando as Metas da U.E.; 4.9 Indicação de demandas de formação continuada dos profissionais da U.E; 4.10 Planos de Ensino de Agrupamento, Ciclo, Termo e Turma/Ano ou componente curricular em articulação com a Educação Especial e as Descrições de Saberes, de acordo com as Diretrizes Curriculares vigentes; 4.11 Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de Trabalho da Classe Hospitalar; 4.12 Plano de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional; 4.13 Plano de Trabalho da CPA; 4.14 Programas de Projetos desenvolvidos pela U.E, contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação;

(sic) da escola, a sociedade civil, o comércio, o postinho, etc; 3) *Comunidade do entorno*: relativo às questões geográficas (as ruas, rede de esgoto, etc.). Assim, por compreender que existe uma diferenciação, analisaremos como cada um destes termos aparece no projeto.

2.3 Comunidade Escolar

O termo “Comunidade Escolar” foi citado nos seguintes momentos do P.P.P. : a) Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escolar e seu entorno (item 1.3) ; b) Avaliação Institucional Participativa / Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental / Relatório da CPA/ Projetos desenvolvidos/ CPA (item 2.3.3); c) Atividade de integração com o Conselho da Escola e com as famílias (item 2.3.5); d) Organização Pedagógica da Unidade Escolar / Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de Trabalho da Classe Hospitalar (item 4.11); e) Plano de Trabalho da CPA (item 4.13); f) Programas e Projetos desenvolvidos pela Unidade Escola contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação / Projeto CPA (item 4.14).

Foi identificada as seguintes categorias: a) Compreensão da importância da relação entre escola e comunidade escolar (que não necessariamente é uma ação); e b) Relação da escola com a comunidade escolar (que pressupõe uma compreensão também da importância, mas diz respeito especificamente às ações que evidenciam esta relação).

No que diz respeito à primeira categoria, no início do projeto, no item 1.3 na Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escolar e seu entorno, percebe-se que a instituição considera como importante o conhecimento da caracterização socioeconômica e cultural dos alunos, pais, professores, funcionários e do entorno da escola. Foi feito, inclusive, pela instituição, uma caracterização presente no P.P.P. sobre os alunos com questões relativas aos bairros que moram, como são suas moradias, com quem moram,

quantos integrantes tem a família, quantos trabalham e quais são os locais de trabalho, tempo que estudam na instituição, o que fazem no contra-turno escolar, a escolarização dos pais, a quanto tempo moram na região, como os alunos chegam à escola; sua religião; as atividades de lazer que realizam; o que mais gostam e não gostam na escola e seus meios de comunicação. Informações estas que são importantes para a escola e poderiam, por exemplo, estarem nas fichas dos alunos matriculados.

De acordo com uma das funcionárias da instituição, este trabalho de caracterização acontece a cada dois anos e são encaminhados aos estudantes questionários para que possam responder em casa com os seus responsáveis e devolver respondido à instituição. Esta caracterização especificamente foi realizada em 2015.

No que diz respeito à segunda categoria, visando neste momento explicitar onde e como a relação escola e comunidade acontece de acordo com o Projeto Político Pedagógico, podemos elencar alguns momentos: I – PPP; II – CPA; III- Atuação dos Educadores Especiais; e IV- Projeto de Uso Racional da Água em escolas Públicas Mais Futuro para a nossa água – Programa REÁGUA.

No primeiro momento, explicita-se no projeto que, diante das informações da caracterização, é possível “construir um diálogo em toda a comunidade escolar, dando suporte às decisões tomadas pelos professores e pela gestão da escola, pois algumas questões influenciam diretamente no trabalho da escola”. São citados ainda no P.P.P. estas questões: “a dependência do transporte” – já que muitos alunos precisam dele para acessar a escola, dificultando a participação em espaços oferecidos no contra turno, como, por exemplo, reposição de aula, reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Conselho de Escola (CE), dentre outras atividades –; “pouco tempo com a família; os professores tendem a adequar o plano de ensino à realidade de falta de acompanhamento pelos pais”.

Além disso, é mencionado que os professores devem considerar as vivências culturais selecionando aquelas que ele pode e deve desenvolver com os alunos; o reconhecimento se o aluno tem ou não acesso à internet oferece informações aos professores sobre como o aluno poderá ou não realizar determinados trabalhos e investigações em casa; os planos de ensino são adequados aos estudantes especiais devendo o professor diversificar seus métodos e, por último, levando em consideração os aspectos religiosos, de forma que sejam respeitadas nos planos de ensino e nas aulas a diversidade da manifestação religiosa dos estudantes.

Desta forma, percebe-se que existe uma compreensão da necessária relação entre a escola e a comunidade escolar. Assim como a realidade da comunidade escolar implica diretamente a forma como o projeto pedagógico da escola é constituído. Ações como este levantamento são, portanto, extremamente relevantes para a Unidade Escolar.

No segundo item, no que diz respeito à Comissão Própria de Avaliação (CPA), temos que esta Comissão tem por objetivo contribuir na sistematização de ações que visem aperfeiçoar o trabalho pedagógico “através dos olhares da comunidade escolar identificar pontos de melhorias, podendo assim auxiliar a escola a focar os seus esforços na construção permanente de um espaço educativo de qualidade” (item 2.3.3). É colocado que ao longo do ano de 2015 haveria ações como reuniões dentre outras, com toda a comunidade escolar com o propósito de “diagnosticar, através de diálogos e reflexões, pontos de melhoria da unidade escolar”, além de “sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância e a necessidade da Avaliação Institucional, apresentando e discutindo resultados” (ainda no item 2.3.3). Assim, percebe-se uma preocupação em realizar a construção de uma Comissão que considere toda a comunidade escolar para pensar em melhorias para ela mesma. Os objetivos da CPA, estão sistematizados e melhor especificados em:

Realizar a auto-avaliação da unidade escolar; Refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas, quais destas favorecem ou desfavorecem a aprendizagem e se estão de acordo com a proposta pedagógica da escola; Sistematizar e registrar nosso fazer (cartazes, comunicados, entre outros) no sentido de promover ações que incentivem a participação efetiva das famílias no cotidiano escolar; Resgatar as solicitações conclusas ou não do ano anterior; Dinamizar a Avaliação Institucional: analisar o Projeto Político Pedagógico para identificação das possibilidades de melhorias no espaço escolar. Refletir quais os pontos a serem modificados ou não na escola, o que é possível ser feito para obtermos um trabalho pedagógico ainda melhor do que o já realizado; Aperfeiçoar o apoio escolar (Mais Educação) e as atividades diferenciadas desenvolvidas na escola, visando a progressão no desenvolvimento dos alunos (Projeto Político Pedagógico, item 2.Avaliação Institucional Participativa/ 2.3.3 Projetos desenvolvidos/ CPA).

Embora não seja mencionado no P.P.P. sobre a organização da C.P.A., o documento disponibilizado pelas funcionárias da instituição de Regimento desta Comissão orienta, conforme o Art.6º, que esta deve ser composta por minimamente um representante do corpo docente, dos alunos, famílias, funcionários e equipe gestora, além de contar obrigatoriamente com um(a) Orientador(a) Pedagógico(a)⁴³.

Além disso, conforme cita no Art.3º: “IV, estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna; V – incluir, co-responsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise dos dados coletados no processo de Avaliação Interna; VI - manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Interna, seus encaminhamentos e resultados”, dentre outros. Importante ressaltar que, conforme cita o regimento, o funcionário da instituição membro da Comissão, participa dela durante sua jornada de trabalho. Sugerindo, assim, que não cumpra mais horas além das que lhe é de direito. Outro ponto interessante é que o representante de cada segmento deverá ter disponibilidade para participar das reuniões.

Ainda em relação à C.P.A. no Projeto Político Pedagógico da escola, no item sobre Atividade de integração com o Conselho de Escola e com as famílias (item 2.3.5), menciona-

⁴³ Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_CPA.pdf

se, para além do acompanhamento do quadro de metas da U.E., desenvolver algumas atividades junto à comunidade escolar.

No que diz respeito à terceira dimensão, em que aparece o termo “comunidade escolar”, o item Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de trabalho da Classe Hospitalar (item 4.11) menciona que “as profissionais de educação especial nortearão o seu trabalho com o objetivo de promover de forma articulada com a comunidade escolar, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação”. Embora seja mencionada a necessidade da articulação das educadoras especiais à comunidade escolar, não é especificado como esta relação se desenvolverá.

No que diz respeito ao quarto item, sobre o Projeto de Uso Racional da Água em escolas Públicas Mais Futuro para a nossa água – Programa REÁGUA, esta não foi uma ação construída pela unidade escolar e sim um serviço prestado pela SANASA (Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento), gerenciada pela Secretaria de Saneamento e Recursos Hídricos (SSRH) do Estado de São Paulo e financiada pelo Banco Mundial, com o objetivo de “Promover o uso racional da água nas atividades cotidianas no âmbito da comunidade escolar, em consonância com as diretrizes do Programa REÁGUA, da rede municipal e estadual de educação, e da SANASA” (Item 2.3.3 Projetos Desenvolvidos).

O projeto apresenta diferentes possibilidades de técnicas e ações para serem desenvolvidas na escola. Trata-se de uma iniciativa interessante, porém precisamos nos questionar até que ponto trabalhos como este em que a realidade de alguns alunos é nem ter saneamento básico em casa, podem ser desenvolvidos. Não obtivemos grandes informações sobre o resultado deste trabalho, apenas que “não foi tão viável diante da não adesão de alguns professores ao projeto” de acordo com a fala de alguns profissionais.

Conclui-se a partir do Projeto Político Pedagógico, no que diz respeito à comunidade escolar, que existe uma compreensão da importância da relação da instituição com a comunidade escolar, sendo a C.P.A. um espaço (não físico) de possibilidade de articulação. É considerado a necessidade específica dos educadores especiais se aproximarem da comunidade escolar. Embora pareça que esta preocupação aconteça apenas com estes profissionais, percebe-se logo no início do P.P.P. uma preocupação ainda mais ampla – a de que todos os educadores reconheçam a realidade dos alunos e da sua comunidade, situando-os em um todo, conforme descreveremos a seguir.

2.4 Comunidade

No que diz respeito ao termo “comunidade”, ele foi encontrado diversas vezes no Projeto Político Pedagógico, sendo citado nos seguintes momentos: a) Histórico da Unidade Escolar (item 1.2); b) Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escola e seu entorno (1.3); c) Cumprimento de Metas da U.E (2.3.2); d) Plano de Ação da U.E (item 3.2, constando: Prioridades estabelecidas / Plano de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico – CPA 2015 (3.2.2); e) Metas definidas (3.2.3); f) Ações para o cumprimento das metas (3.2.4); g) Responsáveis pelas ações (3.2.5); h) Indicadores para monitoramento das ações (3.2.6); i) Cronograma das Ações Planejadas (3.2.7). Além disso, encontramos também no trecho que diz sobre Plano de Trabalho da Equipe Gestora considerando as metas da U.E (4.8).

Ao serem analisadas, assim como o termo comunidade escolar, pudemos perceber que houve momentos em que evidenciam-se as duas categorias: a) compreensão da importância da relação da escola com a comunidade, e b) ações que dizem respeito à ela.

Percebemos a compreensão da instituição sobre a importância da sua relação com a comunidade, no momento em que o Projeto cita que no item do Histórico da U.E (1.2) a

escola foi uma conquista da comunidade. Por não encontrarmos maiores informações que descrevessem este processo, fomos conversar com uma das funcionárias da escola que nos contou que aquele bairro antigamente era uma fazenda e tinha uma escola rural. Contudo, diante de algumas mobilizações de moradores foi que a escola se efetivou e se tornou municipal. Acreditamos que seria interessante que essa informação estivesse no P.P.P., pois embora cite a importância da comunidade para a escola, não discorre sobre este histórico.

Outro momento que evidencia a compreensão da relação da escola com a comunidade, é quando mencionam que “o educador deve conhecer o aluno como um todo, bem como situar o entorno onde a escola está localizada, podendo assim melhor entender as demandas da comunidade”. Além de citar que:

A importância de levantarmos as características de nosso grupo escolar se dá em função das demandas preexistentes relativas ao meio que está inserido nosso aluno. Quais as particularidades desse ambiente? De onde podemos partir, que conteúdos priorizar em função das especificidades desse grupo? A escola deve dialogar com a comunidade trazendo/buscando “espaços” para intervenção nessa realidade (Projeto Político Pedagógico, item 1.3 Características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar e seu entorno).

Este trecho demonstra a preocupação da instituição em reconhecer as demandas da comunidade. Contudo, podemos problematizar aqui, tendo em vista a própria caracterização da escola, como tentar conhecer as particularidades do ambiente em que os sujeitos vivem, priorizar suas especificidades, tentar dialogar com a comunidade “trazendo/buscando ‘espaços’ para atuar nesta realidade se os alunos partem de lugares distintos e ainda, muitos deles, distantes da instituição? Esta é uma das questões que permeia o cotidiano escolar.

Quando olhamos para a segunda categoria, que diz respeito à relação da escola com a *comunidade*, ressaltamos, como já mencionado quando discutimos sobre a *comunidade escolar*, que esta categoria não exclui a primeira. Pelo contrário, ela pressupõe a primeira e permite identificar as ações para além da compreensão da importância da relação.

Neste sentido, identificamos as seguintes ações: 1) Metas da Unidade Escolar; 2) Atividade da CPA para comemorar os 40 anos da instituição; 3) Ações da Orientação Pedagógica; 4) Ações culturais, palestras, campanhas de incremento.

Expressos no item de Cumprimento de Metas da U.E (2.3.2), nas Prioridades Estabelecidas (3.2.2), nas Metas definidas (3.2.3), nas Ações para o cumprimento das metas (3.2.4), nos Responsáveis pelas ações (3.2.5), nos Indicadores para monitoramento das ações (3.2.6), no Cronograma das Ações planejadas (3.2.7), temos que: a Unidade Escolar colocou como uma de suas metas “Melhoria das relações entre a escola e a comunidade”. A ação proposta seria a “Criação e implementação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola”. Os responsáveis por promover estas ações seriam a própria Unidade na figura da gestão, professores, funcionários e alunos. Os indicadores desta melhoria seriam expressos, conforme exposto no P.P.P., por meio do “aumento da quantidade de participantes”, havendo um cronograma para o ano de 2015.

Contudo, podemos refletir aqui que, se são ações que se propõe a melhorar a relação da escola com a comunidade, considerando a comunidade enquanto sociedade civil (o comércio, o Centro de Saúde, etc.) como já fora mencionado, a criação de campanhas de fomento à participação não deveria englobar toda a sociedade? Caso contrário, trata-se de uma ação mais próxima à comunidade escolar que a comunidade em si.

Ainda que se refira à comunidade escolar, quando é mencionado o fomento à participação dos pais/responsáveis, estes não deveriam ser também co-responsáveis na construção desta ação? Assim já seria atribuída a sua participação enquanto construtor deste processo entendido como uma relação em que ambos têm responsabilidades, se não atribuímos somente à escola o papel da aproximação.

Outro ponto ainda sobre a participação dos pais na instituição que devemos nos atentar é: será que a quantidade de pais diz respeito sobre a qualidade da sua participação? Isto é, a

quantidade é um indicador considerável. Contudo, é preciso pensar indicadores que também demonstrem a participação para além da presença, de modo que os pais/responsáveis se tornem protagonistas também da escola.

Mais uma vez, indagamos: como fomentar a participação de pais que, em sua maioria, não moram no bairro da instituição e precisarão se deslocar até a escola? Não pretendemos aqui responder todos estes questionamentos, mas não nos eximiremos da importância de questionar e pensar juntos possíveis caminhos a traçar diante estas questões.

No segundo item, sobre a Atividade da C.P.A. para comemoração dos 40 anos da instituição, mencionada no item Cumprimento de Metas da U.E (2.3.2), temos que: “Para garantir maior participação da comunidade na vida da escola em 2015, a unidade escolar junto à CPA propôs para este ano um cronograma de atividades envolvendo alunos, professores e comunidade para comemorar 40 anos da escola”. Por não termos acessado os anexos do Projeto, não acessamos o cronograma de atividades. Contudo, buscamos referência em profissionais da instituição que nos explicaram que tal ação dar-se-ia por meio de entrevistas com moradores antigos do bairro e ex-alunos da escola, realizadas por membros da C.P.A. como uma forma de realizar um registro histórico da Unidade Escolar, construindo, assim, uma espécie de documentário que seria exibido na instituição ainda no ano passado – 2015. Contudo, o documentário ainda não foi exibido à comunidade escolar e a comunidade.

Acreditamos que tal ação é de extrema importância quando reconhecemos, a partir da nossa compreensão de desenvolvimento humano citada neste trabalho, que a apropriação histórica e cultural contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos.

No terceiro item sobre Ações da Orientação Pedagógica, encontramos no item Plano de Trabalho da Equipe Gestora considerando as metas da U.E. (4.8), temos que:

(...) a diretora e vice-diretora organizará os tempos pedagógicos adequando-os a demanda da U.E frente as normativas propostas pela SME. Enquanto que a orientação pedagógica desempenhará esforços buscando sempre através do diálogo entre

professores/alunos/comunidade resultados satisfatórios na construção do conhecimento (Projeto Político Pedagógico, item 4.8).

Compreende-se por este trecho que o diálogo com professores, alunos e a comunidade é importante. Contudo, podemos mais uma vez, questionar se, neste momento, o termo “comunidade” diz respeito à comunidade escolar ou a comunidade em si. E, sendo o sentido este último, como este diálogo tem sido feito.

Sobre as ações culturais, palestras e atividades de incremento, citadas ainda no Plano de Trabalho da Equipe Gestora considerando as Metas da U.E (4.8), temos que:

Melhoria da relação entre escola e comunidade é também uma das metas da U.E. para 2015 a diretora e vice tem se proposto em organizar campanha de incrementos através de palestras para os pais e alunos, apresentação artística dos alunos para os pais com envolvimento de todos os professores da U.E (Projeto Político Pedagógico, item 4.8).

Quando nos deparamos com este trecho, fomos atrás de funcionárias da instituição para compreender como se desenvolviam estas atividades, de onde vinha a demanda das palestras e atividades culturais e a informação que tivemos é que são levantadas a partir das reuniões da C.P.A. E as ações que tiveram no ano de 2015 foram a atividade acima citada para comemorar os quarenta anos da instituição, a reforma da quadra – que era uma queixa antiga dos alunos e usuários da quadra que moram no bairro e também fazem o uso dela –, e avaliação unificada que é uma forma de reconhecer em cada trimestre possibilidades de atividades para serem desenvolvidas nas salas de aula como palestras e outras ações diferenciadas daquelas que existem cotidianamente.

Entendemos a importância de ações como estas para os alunos e aos pais/responsáveis. Embora tenha sido citado no trecho que as ações se destinam apenas a estes sujeitos, percebemos por meio do diálogo que algumas ações como, por exemplo, a reforma da quadra, acabam atingindo diretamente a comunidade que, não necessariamente, está matriculada na instituição e faz o uso dos espaços como formas de lazer, esporte e recreação.

2.5 Comunidade do Entorno

O único momento que este termo foi utilizado no Projeto Político Pedagógico foi no item Avaliação Institucional Participativa (Item 2), explicitando sobre o Programa REÁGUA, já mencionado anteriormente. Na descrição do projeto, mencionaram a importância de elaborar e organizar manuais práticos para orientar a comunidade do entorno da escola, assim como funcionários sobre as ações desenvolvidas pelos participantes do Programa na instituição, como uma forma de educação ambiental.

2.6 Conclusão

Em suma, podemos concluir a partir do Projeto Pedagógico da instituição que existe uma preocupação da escola em considerar tanto a *comunidade escolar* quanto a *comunidade*. Contudo, existem informações no próprio projeto que poderiam ser inseridas, como a própria história da escola enquanto uma conquista da comunidade; e outras que precisam ser analisadas com maior atenção para perceber como se desenvolvem na prática – se é que ocorre -, afim de pensar em melhorias na relação escola e comunidade.

É importante salientar que ao longo do projeto identificamos outros espaços (não físicos) que são de participação de membros da comunidade escolar e foram citados no P.P.P., como as Reuniões de Pais, as Assembléias de Classe e o incentivo à construção do Grêmio Estudantil. Contudo, não são espaços que abrangem os protagonistas dos diferentes segmentos da comunidade. De acordo com o regimento do Conselho de Escola, permite a participação de membros da Associação de Moradores do bairro.

Além disso, é importante ressaltar que existem outros espaços de participação de membros destas comunidades que, embora não citados no Projeto Político Pedagógico, se evidenciaram no cotidiano escolar, conforme observaremos no próximo eixo.

3. *Escola e Comunidade a partir dos Diários de Campo*

Este é o momento que tentaremos refletir a partir do que foi possível observar do cotidiano escolar, como se manifestaram as relações entre escola e comunidade, tentando identificar, conforme os objetivos deste trabalho, os seus encontros e desencontros. Para nós, os *encontros* são as ações em que se evidenciam a relação da escola com a comunidade, os *desencontros* seriam os desafios com os quais nos deparamos para que isto se concretize.

Assim, para analisarmos os diários de campo, dividimos este trabalho em três momentos: primeiramente falaremos sobre como foram analisados os D.C.'s, em seguida abordaremos os encontros e posteriormente os desencontros.

3.1 *Os Diários de Campo*

Como já mencionado no método deste trabalho, os diários de campo são registros documentais do cotidiano, e que, no nosso caso, contaram com cinco autoras(es) diferentes; dentre elas(es), duas psicólogas e quatro estagiárias(os). Datados de 30 de março de 2015 a 20 de setembro de 2016, foi realizada a leitura de um total de 150 diários.

Pelo fato de o diário de campo ser uma observação construída a partir de diferentes formas de enxergar a realidade, optamos por fazer uma análise de forma distinta da que foi realizada no Projeto Político Pedagógico, cuja análise contemplava a identificação do termo *comunidade* no texto. Foram selecionados os D.C.'s que permitiam o reconhecimento da relação da escola com a comunidade ainda que não fosse explícito este termo, por quaisquer atores. Foram identificados 68 diários que mencionavam como se desenvolve ou não esta relação, ou ainda sugeriam a importância dela, conforme apresentamos a seguir:

	Cód. do D.C.		Cód. do D.C.
1	DCB042015	35	DCF192015
2	DCB052015	36	DCF202015
3	DCB062015	37	DCF2112015
4	DCB072015	38	DCA012016
5	DCB092015	39	DCA032016
6	DCB112015	40	DCA042016
7	DCB142015	41	DCA052016
8	DCB152015	42	DCA072016
9	DCB172015	43	DCA122016
10	DCB212015	44	DCA142016
11	DCM082015	45	DCL012016
12	DCM132015	46	DCL032016
13	DCM142015	47	DCL052016
14	DCM152015	48	DCL082016
15	DCM162015	49	DCL102016
16	DCM172015	50	DCL122016
17	DCM242015	51	DCL162016
18	DCM252015	52	DCP022016
19	DCE012015	53	DCP032016
20	DCE012015	54	DCP042016
21	DCE022015	55	DCP052016
22	DCE032015	56	DCP062016
23	DCE042015	57	DCP072016
24	DCE052015	58	DCP092016
25	DCE062015	59	DCP102016
26	DCE102015	60	DCP142016
27	DCE162015	61	DCP162016
28	DCE162015	62	DCP212016
29	DCE182015	63	DCP242016
30	DCF042015	64	DCP272016
31	DCF132015	65	DCP282016
32	DCF152015	66	DCP292016
33	DCF172015	67	DCP302016
34	DCF182015	68	DCP312016

Tabela 1- Diários de Campo selecionados

O primeiro desafio deste trabalho ao se propor pensar a relação com a comunidade foi especificar de qual *comunidade* estamos falando. Limitamos-nos neste trabalho a considerá-la como sendo os moradores do bairro da escola, o comércio, os equipamentos da rede de saúde, assistência, Conselho Tutelar, Pontos de Cultura. Contudo, ao nos depararmos com a realidade da instituição na qual atuamos que apresenta em sua maioria alunos que moram em

bairros distantes da instituição e, para não desconsiderá-los, optamos por ampliar um pouco mais nosso conceito.

É por considerarmos a importância das diferentes realidades nas quais os sujeitos estão inseridos que isso foi necessário para compreensão do seu desenvolvimento. Neste sentido, não excluímos os trechos em que foram redigidos nos momentos em que os estudantes expressavam sobre a sua realidade, sobre a sua comunidade e o seu bairro.

Além disso, faz-se necessário ressaltar que quando mencionamos o termo “*escola*” nos referimos a todos os seus protagonistas: seus estudantes, professores, gestores e demais funcionários que trabalham na instituição. Assim, procuramos selecionar os trechos que, independentemente do seu agente, se direcionavam à comunidade.

Identificados os momentos que pudessem ilustrar a complexidade da relação, foi elaborado um quadro de análise que contém as seguintes informações: 1) Código do D.C.; 2) Data; 3) Unidade (trecho retirado do D.C.); 4) Síntese Interpretativa; 5) Ações; 6) Possibilidades; 7) Agentes. Posteriormente foi construído outro quadro para organizar as informações contendo as ações, que foram agrupadas em categorias e sub-categorias e separadas em duas dimensões que são o objetivo do nosso trabalho: I Encontros; II Desencontros, a serem apresentados a seguir.

3.2 Encontros

No que diz respeito aos encontros, identificamos diferentes ações, protagonizada por atores distintos. Contudo, foi possível, ainda, reconhecer nos diários de campo, ações que diziam respeito à organização, implementação e/ou ausência de políticas públicas como um dos fatores que cria obstáculos diretos na relação entre a escola e a comunidade. Neste sentido, consideramos importante mencioná-los. Assim, esta parte do trabalho divide-se em quatro momentos, sendo eles: I. Políticas Públicas; II. Ações da Escola; III. Ações da

Comunidade; IV Ações do ECOAR. Cada um deles apresenta as categorias e o número de vezes que foi mencionada nos diários. O ECOAR não foi colocado como protagonista da escola (embora seja), pela necessidade de diferenciar as ações da Psicologia.

a) Políticas Públicas

Categorias	Sub-categorias	Ações
Educação		Identidade dos equipamentos públicos
	Estrutura	Especificidade de cada escola em sua estética
	Formação	Formação com professores sobre a relação com a comunidade
	Conselho de Escola	Permite a participação de membros da Ass. de Moradores do bairro

Tabela 2. Categorias de Encontros relativas a Políticas Públicas.

Enquanto analisávamos os diários de campo, encontrávamos algumas questões que, facilitavam e/ou dificultavam a relação escola e comunidade e que não eram ações que partiam destes dois segmentos. Assim, encontramos mais um sujeito neste cenário que são as políticas públicas e embora não esteja colocado como objetivo deste trabalho, acreditamos que, ao ser identificado nos diários de campo e influenciar diretamente esta relação, deva ser, portanto, mencionado.

Diante da ida a todas as escolas municipais da região noroeste em que o Projeto ECOAR se desenvolve, a percepção dos alunos de psicologia citada em um dos D.C.'s é de que existe uma padronização nas instituições municipais. Ao mesmo tempo em que existe a possibilidade de uma ou outra diferenciação e que pode ser atribuída, possivelmente, à influência da comunidade sobre a unidade escolar. Esta informação nos faz pensar em como o município, ao mesmo tempo que mantém um padrão, permite uma flexibilização para expressão das características locais.

Outro ponto encontrado, foi a formação que um dos professores está participando, desenvolvida pelo CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional)⁴⁴, que dizia respeito à relação da escola com a comunidade e a sua importância. Além disso, de acordo com os profissionais da instituição, existe uma política que se refere à participação no Conselho de Escola de um membro da Associação de Moradores do bairro. Estas duas ações demonstram o reconhecimento das políticas educacionais no município, da importância da relação escola e comunidade propondo, inclusive, que participem dos espaços de participação e deliberação da instituição.

b) Ações da Escola

Categoria	Sub-categoria	Ações
Estrutura da Escola (física)	Grades	- Estrutura da escola e contato com a comunidade (grades ao invés de paredes) - Entregas pelo portão da escola
	Quadra	- Quadra aberta aos moradores do bairro
Questões Pedagógicas	Metas no P.P.P.	Metas da Unidade escolar: relação escola e comunidade
	Docentes	Formação de Professores (CEFORTEPE) para trabalhar escola e comunidade
		Compreensão dos professores da importância da relação escola e comunidade
		Ações propostas por docentes para trabalhar a relação escola e comunidade
Docentes e Gestão		Ações propostas por docentes que trabalham identidade com o bairro/território
		Possibilidade de parceria: docente e psicologia (trabalho sobre comunidade)
		Coleta de assinaturas da comunidade para melhoria do espaço físico
		Remanejamento dos horários de TDI – questão do horário/alunos que moram longe

⁴⁴⁴⁴CEFORTEPE é “um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação”. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>>.

	Gestão	Preocupação da gestão com a exclusão de alunos
	Aluna	Aluna sugere atividade na comunidade e para a comunidade
CPA	Ações	Resgate histórico de moradores do bairro e ex-alunos da escola
		Possibilidade de encaminhamento
	Conselho Tutelar	Encaminhamento de caso
		Contato quando necessário
		Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.T
		Não acionou o C.T.
		Necessidade de orientação
		Busca referência e encaminha
	CRAS	Desinformação sobre atividades do CRAS
		Busca referência e encaminha
Relações Intersetoriais		Encaminhamento desnecessário ao C.S. (dificuldade de comportamento/aprendizagem)
		Encaminhamento ao C.S.
		Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.S.
	Centro de Saúde	Necessidade de orientação
		Desconhecimento da aluna do serviço
		Aluno fazendo uso de medicação controlada – acompanhamento médico frequente, sem acompanhamento psicológico, desconhecimento da escola
		Busca referência e encaminha
	PAEFI	Diálogo com PAEFI para acompanhamento de caso
		Necessidade de orientação
	CRECHE	Sabem de quais creches as crianças estão vindo
Relações com outros segmentos	Guarda Municipal	Fiscalização da segurança
	Ponto de Cultura	Parceria com P. C.

Tabela 3. Categorias de Encontros relativas a Escola

Podemos ver que as ações foram agrupadas em cinco dimensões, sendo elas: estrutura física, questões pedagógicas, CPA, relações intersetoriais e com outros segmentos. Vamos falar um pouco mais sobre estas ações, começando pela estrutura.

Embora o fato de a escola possuir grades em vez de muros não seja uma ação concreta, permite que o contato entre aqueles que estão dentro e fora da instituição aconteça. Não sabemos dizer se o motivo da construção era intencional para que os membros da escola possam visualizar a rua, a comunidade, e vice-versa. Contudo, percebemos que a grade viabiliza este contato.

Esta possibilidade traz pontos positivos e ao mesmo tempo desafios. É interessante que as grades, – antes grades que muros!- permitem às crianças e aos profissionais que estão ali dentro acessar outras visões e reduzir a sensação de “espaço fechado”, permitindo, inclusive, o diálogo entre os atores internos da escola quando estão no pátio com membros externos. Vale ressaltar que o momento em que ficam no pátio é o intervalo.

No entanto, um dia observamos uma aluna pegando uma blusa de frio pelo portão com um membro da comunidade. Pensamos ser interessante esta comunicação, contudo, ela tende a exigir uma atenção maior dos funcionários – que são poucos – no momento do intervalo para que eles possam ter controle sobre o que “pode entrar na escola”. Esta comunicação viabilizada pelas grades pode se tornar possível na quadra da instituição que também é cercada por grades.

Ainda sobre a quadra, percebemos que é um espaço aberto à comunidade fora do turno das aulas. Consideramos importante esta abertura da instituição, pois, ela demonstra um reconhecimento de que outras pessoas – que não apenas os alunos – podem fazer o uso do seu espaço, tanto em dias de semana quanto nos finais de semana. E quando temos informações dos alunos que o bairro quase não oferece estruturas a sua comunidade, uma quadra de cimento possibilita um espaço de convivência, esporte e lazer. Assim, percebemos que a estrutura desta escola permite um contato com a comunidade.

Com relação à parte pedagógica, nos deparamos com a preocupação em estabelecer esta relação por diferentes protagonistas: gestão, professores e alunos. Durante uma reunião

do Conselho de Escola, foram citadas as Metas da instituição presentes no Projeto Político Pedagógico, sendo uma delas o “fortalecimento da relação escola e comunidade”. Embora não tenha sido exemplificado e debatido quais estratégias deviam ser desenvolvidas para promover esta ação, consideramos que ao mesmo tempo existe, institucional e teoricamente, esta preocupação. Contudo, faz-se necessário pensar e avaliar, cotidianamente, qual o caminho traçado e como se caminha para alcançar tal fim.

Sugerimos aqui um possível indicador positivo desta relação evidenciado nos diários de campo. Para se efetivar a construção de uma cobertura na quadra, a instituição precisou colher assinatura de membros da comunidade e obteve aproximadamente 820 assinaturas. Esta informação foi obtida por um profissional, sugerindo a parceria com a comunidade. Contudo, nos falta informações sobre como foi realizada tal ação e de quem ela partiu.

Outra ação da instituição, esta acordada entre gestão e professores, foi a troca do horário do Trabalho Docente Individual no programa de dupla docência, conforme nos conta o diário:

Durante a conversa dos casos a gestão explicou o que é o programa de Dupla Docência realizado na escola, e colocou que os professores que tem TDI, realizavam cargas horária dupla e ficavam com os alunos que necessitavam de maior acompanhamento. Disse que esse ano mudou a atividade e que os professores do TDI ficam em suas janelas nas aulas de outros professores (não necessariamente da sua matéria) acompanhando os alunos. Essa mudança se deu pois as Duplas Docências aconteciam após o horário escolar e não havia transporte para os alunos retornarem as suas casas, então muitos faltavam e o trabalho passou a ficar desfalcado (DCL032016).

Percebe-se a flexibilidade dos docentes, da gestão e a construção de alternativas para um desafio cotidiano no que diz respeito à dificuldade de participação dos alunos no reforço escolar por morarem distantes da instituição. Considerando, assim, as distintas realidades que compõe a escola e que nem todos vêm de um mesmo local.

Embora a gestão demonstre interesse e preocupação diante da realidade dos alunos - principalmente em questões que digam respeito sobre o receio de não participação e a

consequente exclusão das atividades escolares e extracurriculares por alunos que morem distantes da escola - percebemos que a maioria das ações que visam a relação escola e comunidade partem, muitas vezes, dos professores.

Identificamos alguns docentes reconhecendo a importância de levar em consideração os aspectos da realidade do sujeito, e estes chegaram a desenvolver algumas ações específicas que trabalhavam a relação alunos e comunidade.

Contudo, percebemos que esta preocupação está explícita na fala de apenas cinco docentes. Um deles chegou a fazer uma formação com o CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional)⁴⁵ que tinha este objetivo, trabalhar a relação escola e comunidade. Este mesmo professor chegou a conversar com a equipe de Psicologia em 2015 para pensar propostas de atuação e intervenções pedagógicas neste sentido. Contudo, este docente foi transferido de instituição, restando quatro docentes. Estes quatro, desenvolveriam um projeto coletivo com uma das turmas do sétimo ano em 2016 também com este fim.

Este é um exemplo da necessidade de conhecer e compreender a realidade que o estudante vive. Identificando como as condições concretas do seu contexto afetam (ou não) suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O Professor G. me apresentou seu trabalho realizado com os alunos do sétimo ano sobre a sua comunidade, com a parceria de mais três professoras. Mencionou que gostaria de fazer um trabalho assim com todas as turmas, porém, demandaria muito trabalho e este seria uma espécie de “projeto piloto” para ver como se desenvolveria. Trata-se de uma espécie de pesquisa sobre a comunidade (DCP312016).

Entretanto, na realização deste projeto, o professor deparou com um desafio, conforme expressa os diários de campo. A turma com a qual o professor desenvolveu o projeto tem 40% dos alunos que moram em outro bairro que não o da escola.

⁴⁵CEFORTEPE é “um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação”. Disponível em:<<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>>.

Este fator dificultou a execução do projeto tal como gostaria que fosse realizado, pois, seria inviável neste ano letivo, a ida as outras comunidades, aos outros bairros que não aquele da escola. Demonstrou receio desta decisão “excluir” alunos que moram em outros bairros. Por isso, optou que este trabalho que fosse construído especificamente com visitas ao bairro da escola, porém, que as informações a serem buscadas fossem sobre todos os outros bairros (DCP312016).

Conforme cita este diário de campo, este trabalho denominado PESCO (Pesquisa na Comunidade) foi desenvolvido da seguinte forma: foi entregue aos alunos um questionário para que respondessem dizendo sobre a realidade dos seus bairros; foram realizadas entrevistas com moradores antigos do bairro; ida a campo – sendo apenas o bairro da escola diante das dificuldades encontradas – com a coleta de informações. Foram registradas a ida ao campo por meio de fotos. O Professor organizou as informações em um slide e estava pensando em como fechar e devolver este trabalho aos alunos, além de como apresentar à instituição.

Podemos problematizar e refletir aqui diferentes aspectos. O primeiro deles é como seria se este projeto contasse com uma parceria e adesão maior entre os professores, em que cada um deles pudesse, dentro de sua área, trabalhar questões específicas da realidade dos alunos e da sua comunidade. Por exemplo, as crianças poderiam identificar no seu bairro por, meio das aulas de educação física, os espaços de esporte que encontrados no bairro. Eles existem? Como são? Refletir sobre esta realidade e pensar possibilidades de tentar atuar coletivamente sobre ela?

Outro ponto é como pensar em projetos deste tipo incluindo as outras comunidades? A instituição se disponibilizaria, por exemplo, a oferecer algum recurso de transporte para que um dia a sala pudesse ir para o outro bairro para conhecer a comunidade dos outros colegas?

Este tipo de trabalho vem ao encontro da nossa concepção de desenvolvimento humano⁴⁶, retomando a importância da criança conhecer a sua realidade e a história do seu contexto. Sendo a escola uma das responsáveis por disseminar o conhecimento produzido ao longo do desenvolvimento da humanidade, possibilitar que as crianças registrem e identifiquem parte de sua história, contribui para o seu desenvolvimento enquanto sujeito que, ao conhecê-la, pode refletir para transformá-la.

Contudo, nos parece que este trabalho, especificamente, diante de toda a demanda colocada ao professor foi interessante para os alunos refletirem sobre sua comunidade, mas poderia ter sido um espaço ainda de maior reflexão se outros professores também se debruçassem sobre esta questão. Se a instituição também a acolhesse, formalmente, como uma possibilidade pedagógica, colocando por exemplo, questões relativas a esta realidade nas provas e outras atividades.

Além da gestão e dos docentes, uma aluna procurou a equipe de Psicologia especificamente para propor uma ação na comunidade. Conforme afirma o diário de campo, a menina gostaria de desenvolver uma ação para o combate à dengue no bairro, passando de casa em casa para conscientização dos moradores. Uma reflexão interessante apontada no D.C. foi que a psicóloga explicou para a estudante que esta ação já é desenvolvida pelo Centro de Saúde do bairro. Contudo, posteriormente refletiu que perdeu a oportunidade de saber se no bairro em que a criança mora de fato há ação dos agentes comunitários de saúde neste processo de conscientização, pois se a menina colocava como uma demanda é porque possivelmente ela existia.

Percebemos ainda na instituição em 2015 que a relação com a comunidade foi uma preocupação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que se dispôs a realizar um trabalho

⁴⁶Proposta por Vigotski e retomada por Bernardes, 2010, sobre as dimensões universais, particulares e singulares.

de entrevistas com antigos moradores do bairro que conhecem a história da escola, presente no trecho:

Sobre a continuação das atividades da CPA, a professora R. realizará uma atividade por mês. A proposta é convidar ex-alunos e moradores antigos do bairro para, possivelmente, fazer um vídeo que irá ser apresentado para a escola. Neste, haveriam depoimentos de moradores mais antigos do bairro, desde que este era Fazenda, sendo eles/elas: João (ajudou a fazer a calçada); Torres (estudou na Fazenda); Humberto (todos os filhos/netos e bisnetos estudaram e estudam na escola) (DCE052015).

Porém, na prática, o vídeo elaborado não foi divulgado. Assim, deparamos com alunos que sequer sabiam que esta atividade estava sendo desenvolvida. Percebemos assim uma falha de comunicação entre membros da CPA e o restante da escola, evidenciada também pelo diálogo da equipe de Psicologia com outros funcionários:

Ainda tentando nos explicar sobre estes espaços, comentou que existe a proposta de entrevistar moradores do bairro, resgatar a história de ex funcionários, mas não soube explicar exatamente que atividade seria essa. Apenas mencionou que seria uma atividade e que devia conversar com a P. para me informar melhor (DCE022015).

Consideramos que esta atividade seria uma possibilidade de conhecimento para os alunos sobre uma história da qual eles, talvez, nunca tenham ouvido contar. Além disso, o processo de dialogar com antigos moradores e ex-alunos volta à pedagogia da escola para uma possibilidade diferente: aprender sobre a história com quem não necessariamente está no espaço institucional, valorizando assim, o conhecimento e saber popular. A ponte entre a escola e estes sujeitos pode ainda ser importante para eles, demonstrando o reconhecimento pelo que fizeram com suas próprias mãos e por sua participaram nesta história, sendo, portanto, parte da história.

Quando falamos *comunidade*, como já citado, não nos referimos apenas aos moradores do bairro e ao bairro em si, mas também às estruturas e instituições que estão localizadas neste bairro e pensam, coletivamente, sobre suas questões. Assim, falaremos agora sobre a relação intersetorial na escola por parte da gestão.

Podemos perceber por meio dos diários de campo a menção de cinco equipamentos: Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Saúde, o serviço do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Proteção Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), e Creche.

O maior contato da escola se dá com o Centro de Saúde, em que o número de encaminhamentos apareceu maior do que em relação aos outros quatro equipamentos. Sendo seguidos pelos encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Com a creche foi apenas mencionado que a maioria dos alunos que chegam nesta EMEF vem da creche “x”, não sendo citada a possibilidade de contato mais estreito. Em relação aos serviços da assistência, não foi realizado nenhum encaminhamento. No caso do CRAS, observamos um desconhecimento do serviço:

O Professor L., indagou se não seria possível um contato com o CRAS da região e questionou qual o contato da escola com o mesmo, se ele não oferecia atividades de contraturno. Neste momento, percebi um silenciamento que me soou como um distância e possível desinformação sobre o mesmo (DCE052015).

Em relação ao PAEFI, embora a gestão tenha entrado em contato com o serviço para discussão de caso de uma aluna da escola, percebemos um desconhecimento do serviço, e, neste caso, tanto pela instituição, quanto por membros da equipe de Psicologia. O desconhecimento da gestão se evidenciou quando comentaram que o serviço poderia acolher as crianças encaminhadas pela escola, sem envolver outras as outras complexidades. Contudo, não foi mencionado em quais condições, tendo em vista que se trata de um serviço específico. O desconhecimento de membros da equipe ficou evidente ao redigir a sigla da forma como se pronuncia e não de acordo com o seu significado.

A gestão, me contou sobre uma conversa que teve com a psicóloga V. que está acompanhando o caso da P., do 6ºB. A V. trabalha no PAEFE em uma ONG que faz parte da política de Assistência Social do CREAS (média complexidade). A gestão me contou ainda que, essa psicóloga está à disposição para receber crianças encaminhadas pela escola e que ela, junto à uma assistente social, podem atendê-las. (...) continuei nossa conversa dizendo que seria interessante eu também conversar com a psicóloga,

pois o foco dela pode ser bem diferente do nosso, como psicóloga escolar (DCF202015).

O desconhecimento sobre como lidar com alguns casos na escola, e a necessidade de acessar o Conselho Tutelar foi citado em uma das reuniões da CPA:

(...) Neste dia, havia "sumido" da escola dois estudantes (um menino e uma menina), que haviam ido para a instituição e depois desapareceram e foram encontrados fora da escola. I. mencionou a necessidade de conversar com o Conselho Tutelar (CT) sobre este e os demais casos, para uma orientação e contribuição dos mesmos para lidar com algumas situações e crianças/adolescentes (DCE052015).

Ao longo da leitura dos diários, percebemos que o encaminhamento ao C.S. e o C.T. é recorrente. Contudo, muitas vezes o encaminhamento realizado diz respeito a questões de comportamentos de indisciplina na sala de aula e dificuldade de aprendizagem. Aspectos estes que precisariam de uma melhor orientação sobre quando encaminhá-los de fato, com a reflexão de quanto a escola avaliou suas possibilidades de ação. O recorte abaixo demonstra quando a Equipe de Psicologia vai ao Centro de Saúde para dialogar com a Psicóloga do serviço, apresentando casos encaminhados pela escola, desnecessariamente:

Apesar de termos ido com o objetivo de discutir o caso de uma aluna em particular, percebemos a possibilidade de nos apropriarmos de outros casos em que o problema se encontra na instituição e não em outros aspectos da vida da criança (DCM132015).

E, também a situação em que encaminharam um aluno para o acompanhamento ao C.T.:

Quanto ao caso do J. apresentaram uma carta de encaminhamento para a psicóloga e contaram que haviam atuado, em suas palavras, que enviariam o caso do aluno para o Conselho Tutelar, pois ele estava impossível e a mãe colocou que não sabia mais o que fazer frente a situação (DCL012016).

Sendo o Conselho Tutelar um serviço que atua, especificamente, no atendimento a crianças e adolescentes que estão expostos a alguma violação de direitos, neste caso, seria este o melhor encaminhamento? Em contrapartida, quando nos deparamos com um caso em que houve esta violação de direitos, que é o caso de uma aluna que apresentava dificuldades de

aprendizagem e, sendo encaminhada ao Centro de Saúde e sem a ação da mãe como responsável legal de acompanhá-la, ignorando a fala da escola de que a menina estava com dificuldade de aprender, possivelmente, por um déficit visual, não estaria esta menina tendo o seu direito violado? Nesse sentido, não seria interessante acionar o C.T. para orientar esta mãe?

Ainda sobre essa garota, a mãe foi chamada no ano passado e informada sobre a sua dificuldade em aprender, além de ter sido mostrado sua escrita defasada. A mãe, exaltada, disse que a filha é inteligente e que não iria considerar o que estavam lhe dizendo. A escola ainda lhe deu um encaminhamento para o centro de saúde, objetivando que a menina passasse por uma avaliação.” (DCA032016).

Em suma, percebemos que existe um encontro da escola com os serviços da rede, que ela os reconhece e as vezes até os referencia. Contudo, é preciso entender em quais momentos e quais casos ela busca esta referência. Para trabalhar em encontro com a rede, é necessário identificar as responsabilidades e as limitações de cada serviço. Tarefa esta, que não deve ser realizada de forma isolada, por exemplo com a escola tentando sozinha buscar informações sobre os serviços, mas de forma coletiva, com o incentivo e participação em reuniões intersetoriais, em que os casos que aparecem na escola como desafios possam ser compartilhados e refletidos pela rede de proteção à criança e ao adolescente.

Para isso, é preciso também que a gestão da escola considere as idas às reuniões intersetoriais como parte da carga horária do profissional que realiza as orientações pedagógicas e professores especiais, não se tornando assim uma sobrecarga ao profissional.

Além dos serviços da rede, nos deparamos com outros dois segmentos em que a escola demonstrou algum tipo de relação. Um deles é com a Guarda Municipal, que tem como parte de sua rotina a visita à escola para averiguar a sua segurança, conforme explicitado no diário de campo:

Quando os alunos maiores saem para o intervalo, M. é convidado por um deles para jogar xadrez, enquanto o resto da equipe “investiga” a presença da Guarda Municipal na escola. Questionamos o porteiro sobre tal acontecimento e ele nos responde que é um procedimento de “praxe” e eles estariam apenas averiguando se está tudo certo na escola e aos arredores dela (DCB112015).

Outra relação foi estabelecida com o Ponto de Cultura local, em que uma professora de artes da escola chegou a levar os alunos no local para realizar uma atividade de produções de máscaras africanas. Contudo, quando a professora saiu da escola o projeto se encerrou e não manteve nenhuma relação da instituição com o P.C., além de não conhecê-lo.

c) Ações da Comunidade

Categoria	Ações
Parceria/ Diálogo	Assinaturas para conquista de quadra coberta
	Comércio do entorno dialoga com a instituição

Tabela 4. Categorias de Encontros relativas a Comunidade.

As ações identificadas a partir do protagonismo da comunidade foram as menores. Encontradas em três momentos, sendo um deles quando a escola consegue a sua colaboração com aproximadamente 820 assinaturas para exigir da gestão municipal a cobertura da quadra.

Outro momento foi quando o comércio do entorno na escola a aciona diante de uma situação com a qual não havia deparado anteriormente, achando estranho e entrando em contato com a instituição:

Outro aluno que a escola tem se preocupado é o J. do 8ºA, pois a padaria do lado da escola entrou em contato com a instituição avisando que ele havia gastado 150 reais em salgadinho (DCF192015).

Esta ação demonstra que a escola é uma referência no cuidado deste aluno e que, embora os comerciantes não conheçam sua família, ao reconhecerem-no com o uniforme escolar, ligaram para a instituição, acreditando que ela tem responsabilidades sobre o estudante e que acessará a família caso algo não esteja correto.

d) *Ações do ECOAR*

Categoria	Sub-categoria	Ações
Expressão/Compartilhamento de vivências		Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade
	Questões étnico-raciais	Contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais.
		Mediação da Psicologia entre família, aluno, professores e gestão
		Visitas Domiciliares
<i>Relações Intersetoriais</i>	<i>Rede</i>	Trabalho em rede
		Oportunizar a referência e acesso a equipamentos culturais do território
	<i>Centro de Saúde</i>	Diálogo com C.S para acompanhamento de caso
		Diálogo com C.S. para pensar atividade intersetorial na escola
Relações com Outros segmentos	Ponto de Cultura	Encaminhamento e diálogo sobre déficit visual dos alunos
		Oportunizar a referência e acesso a equipamentos culturais do território
		Diálogo/Aproximação com P.C.
		Convidar o P.C. a ir à escola
		Possível visita ao P.C. com estudantes

Tabela 5. Categorias de Encontros relativas a Equipe ECOAR.

Pelo fato de o Projeto ECOAR ser o Espaço de Convivência Ação e Reflexão destinado a olhar para o desenvolvimento das crianças e jovens com os quais trabalhamos e com a prevenção e intervenção da violência, o contato com questões relativas às suas realidades foram frequentes. Informações estas que nos fizeram questionar sobre a importância do conhecimento de seus contextos para compreender o seu processo de

desenvolvimento. Foi quando deparamos com o mapeamento realizado em 2015 com todos os alunos do 6º ao 9º ano e identificamos que muitas das violências vivenciadas dizem respeito à precariedade e ausência de estruturas em seus bairros, em suas comunidades.

Neste sentido, consideramos importante apresentar o que encontramos nos diários de campo relativo tanto às práticas que fomentassem e construíssem a relação com a comunidade, quanto àquelas que permitissem aos próprios alunos (e também membros de suas respectivas comunidades) pensar sobre elas. Apresentaremos aqui algumas ações que permitiram este tipo de reflexão, assim como suas consequências.

Uma dessas ações foi o processo de mapeamento, que é um instrumento utilizado para dialogar com cada um dos estudantes com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre si e sua realidade:

O mapeamento é uma ferramenta para nos aproximar dos alunos e do seu cotidiano. Neste sentido, fazemos perguntas sobre sua família, com quem mora, onde mora, o que existe no seu bairro de bom e de ruim, o que gosta de fazer, se participa de algum núcleo ou projeto na escola, dentre outras questões (DCP072016).

Trata-se de um momento individual com os profissionais de Psicologia em que os sujeitos podem refletir e apresentar outros contextos que vivenciam. Em um segundo momento, foram realizadas atividades coletivas nas salas de aula para conhecer o que os alunos entendem por violência, assim como se já a vivenciaram, o que sentiram e o que foi feito a respeito. Estas duas ferramentas permitiram acessar informações que muitas vezes as crianças trazem para escola, como cita este trecho:

Apareceram como exemplos violências verbais, físicas, psicológicas como exemplos: bullying - assim dito pelos próprios estudantes, brigas na escola, abuso de autoridade de policiais ("os traficantes nos protegem mais que os policiais"), proibição de acesso à lugares públicos (shopping), gênero (apareceu no medo dito pelas meninas em caminhar sozinha nas ruas, principalmente à noite ou quando a polícia está no bairro; chamar outra pessoa de "gayzinho" como algo pejorativo), raça-etnia (como os negros(as) são alvos da polícia, como discutir a redução da maioria penal neste contexto), assalto (o medo de ser assaltado), rua ser de terra, não ter "nada" nos bairros para fazer (...) Algumas histórias nos chamaram maior atenção: uma menina que tomou uma pedrada de um policial que estava em seu bairro e depois a reconheceu na

rua e lançou olhares à ela; teve um momento que disse uma frase que me chamou muita atenção "a gente não anda sozinha, ainda mais quando tem policial" (...) Foi mencionada também violência por segregação social e abuso de poder policial. Algumas histórias nos chamaram maior atenção: uma das crianças contou que estava com um amigo indo para o shopping quando foi barrada sua entrada na porta do recinto. Paralelamente, dois jovens aparentemente da mesma faixa etária, brancos e vestidos "de playboyzinho, mais arrumadinho" (sic), puderam entrar no shopping. Neste momento o menino questionou: "Só rico pode entrar? Pobre não!?". A mesma criança contou que já tomou um tapa de um policial" (DCE042015).

Vivências estas que, contudo, as crianças muitas vezes não possuem espaço para expressá-las:

Também contaram sobre violência na escola, vinda tanto dos alunos quanto dos professores. Violência vivenciada em suas casas, em seu bairro, quando vão ao shopping, violência de gênero e étnico-racial. Discutimos que a violência existe em diversas formas, seja física ou psicológica. (...)Percebi também que os estudantes não só tinham muito o que contar, mas principalmente precisam de um espaço onde possam compartilhar e compreender essas questões (DCM142015)

Podemos refletir aqui como o cotidiano do medo de andar na rua sozinha impacta esta estudante, que necessariamente precisa se locomover para acessar a escola e outros espaços. Percebemos que a maioria das violências cometidas pela polícia são citadas pelos alunos nos diários de campo e aconteciam com maior frequência com os alunos negros.

É preciso compreender como a violência vivida dentro e fora da instituição afeta o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Destaca-se nas atividades do ECOAR esta possibilidade de refletir como a realidade afeta os indivíduos com os quais trabalhamos e pensar formas de superar as condições de violência colocadas no seu dia a dia.

A partir do cotidiano escolar, evidencia-se como estas situações experienciadas ou não no espaço institucional acabam por emergir ali. Nesse sentido, quando o aluno entre na escola, não deixa suas outras vivências do lado de fora do portão. É preciso problematizar e buscar entender como as diferentes realidades lhe constituem, quais os sentidos singulares que o sujeito atribui a estas vivências.

Além do mapeamento e dos espaços coletivos em sala de aula para expressão, reflexão e ação sobre suas vidas, foram realizadas também visitas domiciliares em casos específicos, em que a equipe de Psicologia pôde conhecer melhor a família, seu modo de organização e funcionamento, o que possibilitou uma compreensão maior sobre o caso que acompanhávamos.

Este conhecimento da família e do território é fundamental. Para nós, a escola é uma comunidade (escolar) feita de sujeitos, que se fazem ali e em comunidades nas quais existem ainda mais pessoas para pensar coletivamente sobre suas questões. Assim, a rede de assistência social, saúde, e outras instituições presentes na comunidade tem grande importância. Abordaremos agora as relações intersetoriais desenvolvidas

Quando deparamos com alunos que moram no mesmo bairro ou mesmo em outros, dizendo no mapeamento que não existe “nada de bom” onde mora e que não participam de atividades no contra turno, identificamos a necessidade de nós, enquanto equipe de Psicologia, identificarmos os(as) parceiros(as) da região. Isto significa tentar nos aproximar da realidade dos bairros para ver o que eles oferecem. Criar referências e pontes com os serviços, trabalhar em rede.

Neste sentido, nossa relação foi mais estreitada com a rede de Saúde e em outros segmentos, como o Ponto de Cultura local. Com o primeiro, as atividades desenvolvidas foram o diálogo para acompanhamento de caso, a construção de um processo de avaliação de acuidade visual dos alunos da escola e o planejamento de uma atividade intersetorial para discutir e refletir com os alunos a temática da sexualidade.

Na ida ao C.S., como já mencionamos acima, percebemos que existem casos que são encaminhados ao serviço de psicologia e que não necessariamente deveriam ter sido encaminhados por se tratar de casos em que o processo de aprendizagem e a “indisciplina” ainda não esgotaram as potencialidades da escola.

A busca pelo C.S. vem pelo reconhecimento e referência do serviço. E a busca pelo Ponto de Cultura se deu pelo mesmo motivo. Ao longo das atividades realizadas com os alunos, e em diálogo com as Orientadoras Pedagógicas da instituição, percebe-se a necessidade de construção de um espaço de reflexão sobre as questões étnico-raciais:

Diante a reflexão sobre a relação das crianças da escola com seus bairros e as condições de não pertencimento e não identidade negra, pensamos na possibilidade de nos aproximarmos enquanto equipe, do Ponto de Cultura, referência de cultura afro-brasileira e das matrizes africanas. A reunião foi agendada previamente com a coordenadora e referência do P.C. Fomos eu e a outra psicóloga nesta reunião. O objetivo seria pensar possíveis ações da nossa equipe mediando a relação escola e o Ponto de Cultura em uma tentativa inicial de as aproximarem. O intuito dessa aproximação está na possibilidade da construção dos jovens da escola de referência com o bairro e a cultura negra. Dissemos que gostaríamos que as crianças pudessem se referenciar no ponto de cultura, pois a maioria delas não realiza atividade no contra turno, e estar desenvolvendo atividades no P.C. pode ser uma atividade preventiva e de intervenção direta nas violências étnico-raciais que enfrentam cotidianamente (DCE062015).

Neste sentido, a equipe tentou algumas ações, dentre elas, convidar membros do P.C. para irem à instituição para dialogar com os alunos sobre a violência étnico-racial e cogitaram uma visita dos alunos ao ponto de cultura. Esta iniciativa foi considerada importante pelas Orientadoras Pedagógicas da instituição, que reforçaram a necessidade e importância de ações como esta.

A partir desse tema trazido por nós, as orientadoras pedagógicas, que são negras, nos contaram algumas situações em que foram oprimidas pela questão da cor. Elas gostaram muito da ideia de uma mulher negra também poder discutir sobre o tema (DCF192015).

Percebemos aqui que a referência e identidade são temas importantes de serem desenvolvidos na escola.

Ainda que alguns destes trabalhos não tenham sido efetivados, a equipe de Psicologia entende que não trabalha sozinha. Assim, precisa reconhecer e buscar as(os) parceiras(os) da saúde, assistência, pontos de cultura e outras instituições que tenham o propósito de fortalecer o sujeito no seu processo de desenvolvimento, seja a partir de uma atenção destinada à

prevenção e intervenção na saúde, nas construções de vínculos dos serviços de assistência e enfrentamento à violação dos direitos, seja nos processos de fortalecimento da identidade e reconhecimento da sua história e cultura.

Além de buscar membros das comunidades para construir estas relações de rede de cuidado e proteção, é necessário fortalecer também a comunidade escolar, na mediação das relações entre família, alunos, professores, funcionários e gestão. Ações que também foram encontradas nos diários de campo protagonizadas pela equipe ECOAR.

Observar quais os momentos em que a escola e a comunidade se encontram é de extrema importância, pois assim podemos retomar as potencialidades e os desafios desta relação. Contudo, é possível visualizar que, mesmo quando nos referimos aos *encontros*, existem algumas complexidades e contradições que precisam ser analisadas criticamente a fim de superá-las. Porém, para alcançar esta superação é preciso compreender também onde se dão os desencontros e, a partir deles, propor novas formas de fortalecer e constituir o vínculo escola e comunidade. Seguimos assim, para os desencontros.

3.3. Desencontros

Este é o momento do trabalho em que nos propusemos identificar os momentos e os fatores que contribuem para o desencontro da relação escola e comunidade, a fim de, ao identificá-los, pensar possíveis ações para superá-los. Neste sentido, agrupamos as categorias identificadas em quatro dimensões: I. Políticas Públicas, II Escola, III Comunidade e IV ECOAR. A ordem da apresentação destas dimensões é proposital, pois nos permitiu compreender as relações dialéticas e contraditórias que se apresentaram.

a) *Políticas Públicas*

Categorias	Sub- Categoria	Ações/Ausência de Ações/ Dificuldades
Políticas Públicas em geral	Todas as políticas	Falha nas políticas públicas em geral x identidade dos alunos com os bairros
	Saúde, Esporte, Lazer e Cultura	Ausência de espaços de saúde, entretenimento nos bairros coletivos.
Políticas Públicas de Educação	Acesso à escola	Falha na política de educação de acesso à escola
	Responsabilidades	Responsabilização/culpabilização da escola e da família pelo acesso à educação
	Relação com a Instituição	Descaso Municipal com a Instituição

Tabela 6. Categorias de Desencontros relativas a Políticas Públicas.

Assim como foi mencionado nos encontros, percebemos que determinadas políticas públicas influenciam diretamente a relação escola e comunidade. Além de, ser necessária a reflexão de como a ausência destas políticas afetam e constituem o desenvolvimento dos sujeitos.

Neste sentido, podemos observar a partir dos diários de campo, que a inexistência de algumas estruturas básicas no bairro dos alunos foram mencionadas por eles como algo ruim. A rua de terra, a ausência de saneamento básico, ofertas de espaços promotores de atividades culturais, lazer e esporte, centros de saúde, são questões que, de alguma forma, implicam prejuízos no desenvolvimento do sujeito, que, para se desenvolver com saúde, precisa de todos estes espaços. Já que, conforme afirma Organização Mundial da Saúde, "saúde é o completo bem-estar físico, mental e social e não a simples ausência de doença"⁴⁷.

A precariedade de vida na maioria dos bairros que os alunos residem provoca muitas vezes no estudante uma não identificação com a sua comunidade. Como considerar o seu bairro como “legal”, um lugar “agradável” de se viver, quando ele não oferece o mínimo:

⁴⁷ Disponível em: <http://www.saude.sc.gov.br/gestores/sala_de_leitura/saude_e_cidadania/ed_02/03_01.html>.

Chama-nos atenção que para todas as séries, com exceção do sétimo ano, o que apresentam como bom no bairro são as relações interpessoais que estabelecem e não haver “Nada”. Esta palavra chegou em mim muito forte, pois era frequentemente utilizada. Aqueles poucos alunos que tinham alguma estrutura em seu bairro, a citavam, por exemplo, “Parque”, “Mercado”, “rua de asfalto”, “centro de saúde”, etc. Este mapeamento e aproximação com os alunos evidenciaram a precariedade em que vivem em seus bairros, e um descaso municipal no que diz respeito às ofertas básicas de direito como, asfalto, saneamento básico, acesso à educação, saúde, esporte, lazer e espaços culturais (DCE012015).

Assim, o que faz o bairro “ser bom”, limita-se às relações interpessoais. Não que isto seja menos importante, contudo percebe-se a violação de direitos dos sujeitos que residem em bairros que não existe investimento público. Essa ausência de investimento incide também sobre as políticas educacionais:

Alguns exemplos mencionados foi a dificuldade dos estudantes que moram no bairro X e outros que não o da escola em participar das aulas de reforço, pois, por ser em horário diferente ao da aula, os estudantes teriam que se deslocar e pagar o transporte público para participar destas aulas. Considerando as condições econômicas das famílias, nem sempre ir à estas aulas é viável. Essa exclusão não se dá apenas nas aulas de reforço, mas também em outras atividades que a escola e outras organizações do bairro constroem e na dificuldade das crianças que moram em ruas de terra acessarem à escola quando chove - principalmente as que moram em outro bairro. Outra questão é quando, por algum motivo, as crianças são liberadas mais cedo para irem para casa, mas aquelas que vão de transporte escolar precisam esperar o mesmo chegar. Y. questionou o alto investimento do município em transporte para as crianças que moram em bairros próximos estudarem na escola ao invés de construir mais escolas no próprio bairro em que habitam (DE032015).

Percebemos que, o município, ao invés de fomentar a construção de escolas nas diferentes comunidades, opta por investir no transporte escolar. Isso faz com que estudantes de outras localidades se desloquem para ter acesso ao ensino. Embora seja garantido o ônibus escolar pela prefeitura, ele está disponível em apenas um horário.

Uma das reclamações da direção foi que tem alunos que realmente não tem condições de pagar pelo passe de ônibus circular para chegar até a escola, por isso usam o ônibus fretado disponibilizado pela prefeitura nos limitados horários acadêmicos, portanto se precisam estar na escola para aula de reforço ou para outras atividades em horários alternativos, não conseguem comparecer e saem prejudicados. (DCB142015).

Estes trechos elucidam as implicações desta realidade no cotidiano dos alunos. Podemos problematizar aqui como os alunos que precisam estar no reforço escolar ou mesmo participar de atividade extracurriculares conseguem acessar a instituição. É um direito da criança e do adolescente o acesso à escola, conforme menciona o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁸, Art. 53, ter assegurado: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Contudo, na forma como é colocado em prática, cabe às instituições escolares e às famílias a responsabilidade de pensar como permitir o acesso à escola quando o sujeito precisa estar nela em outro turno. Além disso, de acordo com o Art.59, “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

Porém, na nossa região percebemos algumas dificuldades. A Quadra da escola é, se não a única, um dos raros espaços cimentados para os moradores jogarem bola. É positivo saber que a escola oferece este espaço e seja aberto à comunidade, contudo ele não é suficiente e acaba por abrigar um diversidade de sujeitos que os utiliza para diferentes tipos de convivência.

Outro fato citado pelos alunos (quase todos da turma) foi a precariedade da quadra de esportes, eles reivindicam que ela seja coberta o mais rápido possível, pois faz anos que a cobertura é prometida pela prefeitura, também se incomodam pelo fato do espaço ser dividido com a comunidade, pois os mesmos não cuidam dela, já que os alunos reclamam de sujeira, cacos de vidro e até restos de drogas no local (DCB052015).

Percebemos, assim, que existe um desencontro, pois ao não oferecer outros espaços no bairro, os membros da sua comunidade acabam por ter como referência a quadra da

⁴⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm.

instituição e a utilizam para diversos fins, demonstrando que, embora seja um encontro da comunidade com a escola, existem alguns conflitos.

b) *Escola*

Escola			
Categorias	Sub-categorias	Ações/Ausência de Ações/ Dificuldade	
Ausência de espaços para a comunidade	Atividades/ Eventos	Inexistência de atividade na escola no final de semana Deveria haver eventos para a comunidade	
	Relação	Antiga parceria escola e comunidade	
Ausência de espaços para falar sobre a realidade		Inexistência de um espaço para os alunos falarem sobre violência e suas realidades.	
		Necessidade dos alunos falarem sobre violência e suas realidades.	
		Aprendizagem, violência, perda de vontade de ir à escola	
		Desinteresse dos alunos em relação aos seus bairros	
Problemas de acesso à escola		Distância de moradia dos alunos da instituição	
		Dificuldade de acesso à escola	
	Participação		Dificuldade de acesso à escola pelos alunos em outros turnos
			Dificuldade de participação dos alunos que moram distante
		Não comparecem às aulas de reforço e reposição (alunos que moram distantes)	
	Exclusão		Acesso desigual às atividades educacionais (ordem financeira)
		Receio de construir ações/eventos que excluam alunos	
		Exclusão dos alunos que moram outros bairros	
		Desafios de incluir os alunos de	

		outros bairros
	CPA	Horário de pais x horário de alunos: desafios para CPA
Questões Pedagógicas	Limpeza/ Funcionários da Faxina	Dificuldade de limpar a escola após o término das aulas
	Gestão	Dificuldade na relação Gestão e comunidade
	Professores(as)	Relação educadores e comunidade
		Carência de formação dos professores para lidar com a realidade dos alunos
		Esgotamento dos professores
Outros	Necessidade de explorar outros recursos pedagógicos	
	Ausência dos alunos no reforço escolar (não só pela distância)	
Relações Intersetoriais	Assistência Social	Formas de punição que inviabilizem o acesso à escola
		Desinformação dos profissionais sobre o funcionamento da assistência social
	Conselho Tutelar	Desinformação dos profissionais sobre funcionamento do C.T.
	Relação intersetorial	Relação intersetorial

Tabela 7. Categorias de Desencontros relativas a Escola.

Quando olhamos para os desencontros a partir das ações da escola, nos deparamos com questões que dizem respeito a seis dimensões, sendo elas: 1) Ausência de espaços para a comunidade; 2) Ausência de espaços para falar sobre a realidade; 3) Problemas de acesso à escola; 4) Questões Pedagógicas; 5) Relações Intersetoriais; 6) Relações com outros segmentos.

No que diz respeito ao primeiro item, percebemos nos diários de campo, alguns alunos mencionando que a instituição deveria realizar atividades nos finais de semana e abrir seus espaços à comunidade, demonstrando, assim, que essas atividades não existem. Embora tenhamos informações de que em um determinado momento histórico a escola já teve suas portas abertas para além dos portões da quadra.

De acordo com alguns funcionários, a biblioteca era aberta aos moradores do entorno da escola. Assim, aqueles que tinham ou não filhos matriculados, poderiam acessá-la, conforme citam as informações do D.C. Além disso, foi mencionado sobre como a comunidade antigamente se organizava junto à escola na construção de eventos para arrecadar fundos para ela.

Acreditamos que a relação com a comunidade é importante, pois, ao mesmo tempo que ela poderia servir de incentivo às pessoas – não somente aquelas matriculadas – a estudar e ter uma referência de local onde possa acessar histórias e literaturas que não seja apenas a biblioteca municipal tão distante de seus bairros, como também, estabelecer parcerias para a melhoria da instituição.

Porém, percebemos como está explícito na segunda dimensão (ausência de espaços para falar sobre a realidade) que não se trata apenas de uma dificuldade de comunicação com a comunidade e, sim, de uma dificuldade de a instituição reconhecer a necessidade de espaços em que os alunos possam expressar suas vivências sobre suas realidades. Assim não há/ou são raros os momentos em que os(as) estudantes podem trazer estes aspectos para a sala de aula.

Esta impossibilidade de expressão permite uma fragmentação na compreensão do desenvolvimento do aluno que leva à individualização das questões que possam se expressar na escola, como dificuldade de aprendizagem, comportamentos e inclusive as faltas excessivas. É preciso o conhecimento do que o sujeito vive dentro e fora da escola para melhor compreendê-lo.

Os lugares em que ocorreram tais agressões foram no ambiente familiar, escolar, shopping, perua escolar e na rua. Eles sentiram tristeza, dor, raiva, magoa e vergonha ao viverem tais situações, chegando a não desejarem ir pra escola (DCA072016).

Este trecho evidencia como as vivências fora e dentro da escola influenciam na vontade de frequentar este espaço. Por isso, reforçamos a importância do compartilhamento

das situações de vida e o fortalecimento diante das diferentes violências experienciadas no cotidiano, sejam elas na dimensão física, psicológica, social, etc. Podemos refletir aqui que, na ausência de espaços que promovam a convivência social em alguns bairros, a escola passa ser um dos poucos - às vezes até o único - espaço oferecido a estes sujeitos.

Uma das questões que foi frequente nos diários de campo, refere-se ao terceiro item, que são os problemas de acesso à instituição pelos alunos, vista por nós como uma das violações de direito das crianças e adolescentes que frequentam esta unidade escolar. Com frequência encontramos diferentes categorias com relação à distância de moradia dos alunos à instituição.

Quando olhamos para os bairros, vemos que apenas 32% moram no bairro da escola. Enquanto que, 38,8% moram em um bairro próximo à instituição, mas que, contudo, os alunos que residem ali carecem de meio de transporte para acessar à escola devido à distância. E os outros 29,2% moram em outras localizações, algumas delas ainda mais distantes. Percebemos que apenas 39,6% vão para a escola a pé, sendo o ônibus fretado escolar 44,12% o maior transporte utilizado para acessar a instituição. Os outros 16,28% diz respeito à outros meios de locomoção como carro próprio ou vans, etc. Assim, podemos concluir que a maioria dos alunos não moram no bairro da instituição e precisam de transporte para acessá-la. Podemos problematizar aqui, como, diante esta distância e a dependência do transporte escolar, estes estudantes poderiam participar de outras atividades no contra-turno escolar, seja um reforço ou reuniões da CPA, por exemplo (DCE012015).

Estas informações foram obtidas por meio do mapeamento com alunos pela equipe de Psicologia. Contudo, estas questões foram também problematizadas por uma das funcionárias da escola quando, em um momento de diálogo com a equipe, conversavam sobre as dificuldades de aproximação da instituição com a comunidade:

Y. diz ser muito complicada a relação da escola com os bairros, pois a mesma acolhia crianças de diferentes bairros que, portanto, têm diferenças ao acesso à escola. Alguns exemplos mencionados foi a dificuldade dos estudantes que moram no bairro X e outros que não o da escola em participar das aulas de reforço, pois, por ser em horário diferente ao da aula, os estudantes teriam que se deslocar e pagar o transporte público para participar destas aulas. Considerando as condições econômicas das famílias, nem sempre ir à estas aulas é viável. Essa exclusão não se dá apenas nas aulas de reforço, mas também em outras atividades que a escola e outras organizações do bairro constroem e na dificuldade das crianças que moram em ruas de terra acessarem à escola quando chove - principalmente as que moram em outro bairro. Outra questão é

quando, por algum motivo, as crianças são liberadas mais cedo para irem para casa, mas aquelas que vão de transporte escolar precisam esperar o mesmo chegar (DCE032015).

E reafirmadas pela gestão em outro momento:

As diretoras relataram bem angustiadas diante a dificuldade que a escola tem com seus alunos que não moram no bairro da escola. Pelos estudantes não morarem perto e alguns dependerem de ônibus circular e outros do ônibus escolar que tem determinados horários, eles não podem comparecer nas aulas de reforço e de reposição. Esses alunos acabam sendo prejudicados em seu desenvolvimento e para além disso, em atividades extracurriculares que ocorrem na escola, pois não tem condições para participar, ou por questões financeiras, ou por locomoção (DCF182015).

Percebemos, portanto, diferentes sujeitos mencionando, como um dos desafios da instituição, a aproximação dela com a comunidade e a construção de atividades de forma que possam participar aqueles que moram no bairro da escola ou em outras localizações. É possível concluir que existe uma desigualdade de participação nas atividades extracurriculares, de passeios, reforços e reuniões entre aqueles que moram e não moram próximos à unidade escolar, trazendo possíveis prejuízos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja a perda de oportunidade de ter um reforço em uma matéria que o aluno tem mais dificuldade, seja na de desenvolver reflexões ou mesmo se colocar em espaços participativos da instituição.

Diante desta dificuldade de participação dos alunos de outros bairros, o horário da CPA foi modificado para o período vespertino ao invés de noturno.

As reuniões da CPA voltaram a acontecer no mesmo horário das aulas pela dificuldade dos alunos que moram distante da escola se manterem presentes na reunião. Assim, foi possível que um número maior de estudantes, representantes de todas as salas, estejam presentes na CPA. Contudo, neste horário, continua participando apenas uma mãe (que também é funcionária da unidade escolar) e não há a participação dos alunos da EJA (DCP242016).

Assim, vimos que embora tenha se buscado uma alternativa, ela ainda inviabiliza outras participações. Eis um desafio a ser refletido a fim de ser superado.

Quando olhamos para a quinta dimensão do quadro, que diz respeito às questões pedagógicas, deparamos ainda com outras problemáticas. Como, por exemplo, quando foi citado em um diário de campo que enquanto as crianças do período vespertino não saem da instituição – pelo fato de morarem distantes, estão esperando o transporte e/ou os responsáveis para buscá-los – fica difícil o processo de limpeza dos banheiros. Fato este que chegou a ser mencionado por uma aluna do EJA na reunião da CPA, em que a aluna se queixava dos alunos do noturno, diante desta realidade, nunca “pegar o banheiro limpo” (sic).

A dificuldade da relação tanto da gestão quanto dos professores com a comunidade foi algo que apareceu em alguns diários. Foi mencionado que a gestão tem dificuldades de aproximação com a comunidade.

Em outro momento, em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), registrado em um diário de campo, um dos professores mencionou a dificuldade de dialogar com os alunos sobre a sua realidade por estarem tão distantes dela. Assim, percebemos a necessidade de formação com docentes que se apresenta como desafio.

Foi mencionado pelos alunos a objeção em relação à didática de alguns docentes, por ficar apenas reduzida “a giz e lousa” (sic). E que as ausências nos reforços escolares não se dão apenas pelo fato da distância, mas pelo não interesse dos alunos; frequentando apenas quando estão em séries que correm o risco de repetência, mencionou uma funcionária, conforme cita o D.C.

Paralelamente, foi observado em um momento o esgotamento de alguns professores diante destes desafios que estão colocados. Pensamos assim que construir atividades que sejam mais próximas da realidade dos sujeitos com os quais se trabalha possa ser positivo tanto para os alunos aprenderem e se identificarem com o que aprendem, quanto para os docentes, ao perceberem que envolvendo os alunos de outras formas terão menos desgaste ao ministrar as aulas na sala.

Houve um momento nos diários, em que encontramos o diálogo da gestão com o motorista do ônibus escolar sobre alunos que estavam “dando trabalho” (sic) de comportamento no ônibus. A sugestão era que estes alunos fossem punidos ficando sem utilizar este transporte por alguns dias para “aprenderem a lição” (sic). É preciso refletir que, de fato, os jovens podem estar dando algum trabalho “a mais” para os motoristas. Contudo, a punição como corte do acesso à escola pelo serviço público não nos parece o melhor caminho. Questões como esta deveriam ser encaminhadas ao NAED para pensar em formas pedagógicas que possibilitem a criança refletir sobre seu comportamento sem que, para isso, ela perca o que lhe é de direito: o acesso à escola pelo transporte da prefeitura.

No que diz respeito ao último item do quadro, sobre as relações intersetoriais, ao mesmo tempo em que percebemos o reconhecimento de diferentes serviços da rede pela unidade escolar, reconhecemos também uma ausência de informação sobre eles. Assim, diante da desinformação sobre as reais responsabilidades dos serviços, evidenciamos a partir dos diários de campo momentos em que encaminhamentos foram realizados desnecessariamente, além de não terem sido realizados aqueles que eram necessários.

c) Comunidade

Categorias	Ações/Ausência de Ações/ Dificuldades
Desencontro da Comunidade com a Escola	Relação da comunidade com a quadra (não cuida). Dificuldades de participação da comunidade nos espaços coletivos. Desinformação sobre a realidade da escola Ausência de membros da Ass. de moradores no C.E.

Tabela 8. Categorias de Desencontros relativas a Comunidade.

Quando nos referimos aos desencontros da comunidade, esbarramos em quatro pontos. Um deles é sobre a relação de não cuidado com a quadra da escola que a comunidade usufrui,

pois, diante deste fato citado por alguns alunos e professores, mencionado nos diários de campo, alguns estudantes não concordam com o uso do espaço por membros do bairro. Contudo, acreditamos que possa haver iniciativas que possam transformar esta relação. Como, por exemplo, os protagonistas da escola tentarem se aproximar destes outros sujeitos que utilizam a quadra em um processo de conscientização do espaço coletivo. Isso poderia ser uma ação a ser construída afim de valorizar este que, aparentemente, é um dos poucos espaços de lazer, esporte e convivência oferecidos no bairro, gratuitamente.

Embora tenhamos mencionado a quadra, essa necessidade de conscientização do espaço coletivo se faz necessária em uma forma mais ampla. Outro aspecto que apareceu foi a ausência de participação de representantes membros da comunidade nos espaços de decisão, como é o caso do Conselho de Escola.

Discutimos a composição do Conselho de Escola, que, deveria ter na sua composição alunos, educadores, pais, membros da Associação de Moradores. H. e K. comentaram que a comunidade não é ativa, até tem nome no Conselho mas não participa. E que, o Conselho de Escola é forte, mas as pessoas não sabem o poder dele. Podemos nos questionar aqui, porque não participam? Será que as reuniões são divulgadas? Será que a população que não mora no bairro tem como se locomover para participar destes espaços? Quais os motivos implicam essa não participação e quais consequências ela pode trazer para a reflexão da construção da escola enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento? Porque será que as pessoas não sabem o poder do C.E.? Além destes pontos discutimos sobre a dificuldade de professores inserirem atividades para a comunidade. Ao mesmo tempo que, existe uma dificuldade da comunidade de se envolver (DCP212016).

Percebemos aqui que existe uma dificuldade na comunicação com a comunidade, especificamente, neste momento, com membros da Associação de Moradores. A participação destes sujeitos neste espaço é de extrema importância, pois é a representação direta da realidade que circunda e envolve a escola, possibilitando que haja a possibilidade de se refletir pedagogicamente, como discutir o conteúdo a ser ensinado a partir do contexto em que os alunos estão inseridos. Além de pensar em possibilidades que possam surgir desta parceria,

como, por exemplo, o fomento da participação das famílias do bairro para fazer desta instituição um espaço de desenvolvimento humano.

Por último, percebemos a desinformação da comunidade em relação à realidade da escola quando a maioria dos professores aderiram à greve realizada em 2016 e conversavam na porta da escola mencionando que:

Chegando na escola, ainda na calçada, vi duas mulheres conversando sobre a escola estar sem movimento e uma disse a outra que era porque era feriado, e que a creche também estava sem movimento (DCL102016).

Assim, percebemos também um descontextualização de membros da comunidade em relação à realidade da escola e a situação política que passava a cidade naquele momento. E que, contudo, poderia possibilitar uma aproximação da instituição diante das suas demandas, que, naquele momento, era relativa aos salários dos professores e a possibilidade de diferentes funcionários terceirizados, como os da faxina e da guarda de todo o serviço público do município, serem demitidos.

d) Equipe ECOAR

Categoria	Ações/ Ausência de Ações/ Dificuldades
Instabilidade	Instabilidade do serviço na rede.

Tabela 9. Categorias de Desencontros relativas a Equipe ECOAR.

No que diz respeito aos desencontros da equipe de Psicologia, o único aspecto identificado nos diários de campo foi a instabilidade do serviço na rede. Diante do fato de não haver um contrato, pois depende da direção aceitar ou não o trabalho do ECOAR ali e também do NAED, a atuação da psicologia não é estável. E, sendo assim, prejudica a relação escola e comunidade no sentido que, tem se empenhado a fortalecer esta, ao mesmo tempo que se empenha em construir espaços em que os alunos possam compartilhar suas realidades e

buscar coletivamente formas de enfrentá-las, sendo assim mencionado pelos estudantes a importância deste espaço

A sala contou que gostou muito do nosso trabalho e enxerga como necessário a continuação no próximo ano. Eles falaram que tiveram a possibilidade de conversar sobre temas que estão presentes dentro e fora da escola, de forma que são assuntos importantes para seu dia a dia (DCM242015).

Podemos concluir esta parte do trabalho identificando que existem mais encontros que desencontros. Esperamos com esta reflexão, ao mencionar os encontros, identificar e reforçar as ações que serviram para fortalecer esta relação, para que sejam (re)conhecidas, mantidas. Em contraposição, que os desencontros também possam ser identificados e sirvam para reflexão sobre a necessidade de superá-los, assim como possíveis ações que contribuam para este fim.

4. *Encontros, Desencontros e Possibilidades: A escola e a comunidade no dia-a-dia, reflexões necessárias e as contribuições da Psicologia para esta relação*

A visão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de *totalidade*. A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. (Konder, 1981, p.36).

Este trecho do Konder (1981), elucida o esforço necessário em uma investigação. Buscamos alcançar, ao máximo, a totalidade e a complexidade que constituem a relação escola e comunidade, perpassando desde os seus atores, suas ações e os aspectos que a facilitam e/ou a dificultam e que estão ou não explícitos. Na tentativa de realizar uma síntese diante de tantas informações obtidas neste trabalho, optamos por dividir este eixo em três momentos, sendo eles: I. *Desencontros, contradições e desafios*; II. *Encontros e possibilidades*; e III. *Contribuições da Psicologia*.

4.1 *Desencontros, contradições e desafios.*

Como nosso óculos escolhido para este trabalho foi o materialismo histórico e dialético e a concepção de desenvolvimento humano histórico-cultural, seguiremos concluindo este trabalho tentando ser coerente ao que nos propusemos. Analisando todas as informações obtidas, elaboramos algumas sínteses possíveis construindo um diálogo entre a teoria (aquilo que fora instituído no Projeto Político Pedagógico) e a prática (o que vimos a partir do cotidiano).

Contudo, reforçamos que este trabalho não pretende, de forma alguma, colocar as contradições de forma a “condenar a escola”. Muito pelo contrário, objetiva analisar criticamente a situação colocada e sugerir possibilidades de avanços e superações dos desafios cotidianos. Ao longo deste trabalho, percebemos que muitas informações se confrontaram e que como o nosso trabalho se preocupa com as contradições, iremos esboça-las.

Percebemos que a escola produz mais ações do que aquelas que são mencionadas no Projeto Político Pedagógico. E que existem informações, na prática, que não estão registradas no P.P.P e que, contudo, seriam complementares ao projeto. A primeira delas, seria a distinção entre os termos *comunidade*, *comunidade escolar* e *comunidade do entorno*. Esta diferenciação é importante, pois permite diferenciar as demandas e as ações a serem realizadas para determinado público.

Diante desta diferenciação, sugerimos que seria interessante a apresentação destas ações e que, não necessariamente se encontram todas no P.P.P. Quando nos referimos à *comunidade*, percebemos que existem ações como o contato intersetorial e com outros segmentos e ações proposta por alguns professores que não foram incluídas. A comunicação com a rede é de extrema importância, pois é ela que tece as medidas e possibilidades de cuidado com a criança/adolescente em desenvolvimento.

Identificamos ainda uma ausência de orientação de alguns profissionais em saber diferenciar as respectivas funções dos serviços da rede. Esta desinformação leva muitas vezes aos encaminhamentos desnecessários a determinados equipamentos como, por exemplo, o Centro de Saúde.

Na comunidade escolar, identificamos reuniões extraordinárias desenvolvida com alunos, pais/responsáveis/docentes/gestão. Essa não inclusão reduz teoricamente o trabalho que efetivamente a instituição desenvolve.

Em um momento do projeto é mencionado que a instituição e os docentes devem atuar de forma contextualizada diante das reais demandas da comunidade. Contudo, na prática, percebemos que existe uma dificuldade dos professores atuarem em consonância com estas questões, exatamente pelo seu distanciamento da realidade do aluno e ausência do conhecimento de como estas questões impactam o seu aprendizado.

Além disso, é necessário refletir como estas demandas são levantadas e registradas, considerando que seria importante estarem explícitas no P.P.P., e não somente. O mapeamento desenvolvido pela instituição para obter informações que dizem respeito à realidade de cada estudante poderia estar incluso nas fichas de matrícula, por exemplo. Esta ação permitiria que a escola, ao se deparar com o conflito com algum aluno, pudesse, imediatamente, reconhecer tanto os outros serviços que o estudante frequenta, quanto aspectos que ajudam a compreender o seu desenvolvimento apresentando dimensões que constituem uma totalidade.

Embora existam as reuniões da CPA (espaço aberto à comunidade escolar) e Conselho de Escola (espaço da comunidade escolar que inclui a participação de um membro da comunidade representante da Associação de Moradores do bairro), percebemos que existe uma dificuldade de participação de membros da comunidade.

Refletimos sobre diferentes questões que desafiam os sujeitos a participarem, sendo elas: a) a distância da moradia dos alunos/pais/responsáveis da instituição que implica em um gasto a mais para aqueles/aquelas que queiram participar e uma reorganização do trabalho; b) a falha na comunicação entre os membros destes espaços e aqueles e aquelas que não participam do mesmo; c) a ausência de espaços pedagógicos protagonizados pelos próprios alunos participantes para que sejam feitos os repasses aos seus colegas não participantes e para os responsáveis; d) o consequente desconhecimento e não ampliação e a participação de outros alunos diante da não informação; e) a impossibilidade de uma efetiva participação em que os próprios participantes possam sugerir pautas e a abertura da gestão para que os mesmos possam fazê-las.

A distância de moradia dos alunos da escola e os desafios consequentes disso aos profissionais, às famílias, à gestão e aos próprios estudantes foi um dado que apareceu com frequência nos diários de campo. Contudo não ficou explícito no P.P.P. como esta realidade afeta a escola – os seus protagonistas, a pedagogia e os métodos de aula desenvolvidos- nem as possibilidades de ações que a gestão vem encontrando para driblar esta questão.

Percebemos a partir do P.P.P. que é considerado como importante o contato com a comunidade sendo até considerado como uma das metas da instituição esta aproximação. Além de colocar como necessário o conhecimento da história do bairro e identificação das demandas – como já mencionado. Contudo, identificamos poucas informações sobre esta história no projeto que apenas cita que a instituição foi uma conquista da comunidade.

Acreditamos que, partindo desses pressupostos da importância desta relação, seria interessante que o material produzido pela Comissão Própria de Avaliação de resgate da história do bairro e da escola fosse divulgado para todos. A apropriação histórica sobre a realidade permite a compreensão das limitações do cotidiano. Porém este documento não foi

divulgado. Assim, é preciso se questionar para quem são os materiais pedagógicos produzidos quando os próprios alunos não os acessam?

No que diz respeito à meta acima citada, entramos no mesmo debate já mencionado sobre a participação e a construção de atividades coletivas. As possibilidades de eventos a serem organizadas na escola terão o caráter que os participantes das suas reuniões sugerirem. Contudo, se as famílias não participam pode ser que não se sintam representados. Assim, é preciso pensar em formas de se comunicar e se aproximar das famílias para a compreensão das demandas e construção coletiva. Ao mesmo tempo que é necessária, também, uma posição dos pais/responsáveis no seu papel de protagonista da instituição, assumindo a construção coletiva deste espaço.

A avaliação sobre esta meta ter atingido seus objetivos seria avaliada ao ter um aumento no número de participantes. Contudo, para nós, quantidade não é sinônimo de qualidade de participação. É preciso que as famílias e alunos participem destes espaços de forma que se posicionem, deem suas opiniões, críticas e sugestões, e estas sejam acolhidas pelos outros membros.

Foi possível perceber, tanto no P.P.P. quanto nos diários, que existe um esforço da escola em manter e melhorar a sua estrutura - embora ainda vejamos que existem muitos desafios e contradições. A reforma da quadra é um exemplo deste empenho. Consideramos importante o fato da instituição manter o portão da quadra sempre aberto para que os moradores possam utilizá-la como espaço de convivência, esporte e lazer. Esta é uma informação que achamos que poderia ser incluída no projeto. Além de refletir e também incluir formas de dialogar sobre o uso e o cuidado coletivo deste espaço frente o descaso da comunidade com o mesmo.

4.2 Encontros e possibilidades;

Neste momento do trabalho, fizemos uma síntese entre os encontros encaminhando possíveis sugestões e ações a serem desenvolvidas. É importante dizer que não se trata apenas de ideias que “brotaram” da cabeça de quem redigiu este trabalho, mas que partiram também de possibilidades colocadas pelos próprios protagonistas da escola, explícitas nos diários de campo.

Diante das dificuldades encontradas pelos sujeitos em se fazerem presentes em reuniões como CPA, Conselho de Escola, RPAI, entre outras, por diferentes motivos, sugerimos algumas ações. A primeira delas é a comunicação e reflexão conjunta à instância responsável pela instituição – no caso, o NAED Noroeste – sobre a necessidade de garantir o igual acesso à participação de quaisquer alunos e famílias que morem ou não no bairro da escola e que queiram fazer parte destes espaços de construção da escola.

Além de considerarmos necessária a construção de estratégias que permitam superar as falhas de comunicação como, por exemplo, deixar exposto no pátio da escola um quadro explicativo destes espaços de participação, constando seus horários e datas de reuniões. Para fortalecer esta ação, pensamos ainda em possibilitar que os alunos que frequentem estas reuniões tenham um espaço em que possam dialogar com seus colegas os temas discutidos e possíveis demandas. Indicamos o espaço do horário das assembleias de classe para tal diálogo.

Outra sugestão é avaliar, sempre que possível, como esta participação vem ocorrendo e não apenas pelo número de sujeitos que nestes espaços estão presentes. É preciso que os sujeitos que ali se encontram possam se sentir membros ativos. Conforme nos cita Freire (1980) não é o conhecimento da realidade e a sua inserção nesta que a modifica, mas a conscientização, a reflexão crítica e ação afim de transformá-la.

É preciso ainda, com muito esforço, alcançar a possibilidade das reuniões acontecerem em horário que sejam viáveis tanto para as(os) estudantes, quanto para seus responsáveis,

professores e funcionários. Sendo que, de acordo com o regimento da Comissão Própria de Avaliação, esta deve acontecer no horário de serviço dos trabalhadores da instituição para que não extrapolem sua carga horária.

As informações obtidas pelo mapeamento da escola com os alunos trazem para o Projeto Político Pedagógico uma contextualização importante. Outra questão que pode ser acrescentada a este material é sobre a identidade étnico-racial. Não com o propósito rotulativo, mas o intuito de perceber como o sujeito se identifica. Concordamos com o P.P.P. quando ele afirma que esta iniciativa da instituição é fundamental para auxiliar os docentes em seus trabalhos pedagógicos. Assim, sugerimos que todos estes dados que foram respondidos pelos estudantes poderiam estar anexados às suas fichas de matrícula da instituição. Além de ser discutido nos espaços coletivos seus cotidianos de vida nesta realidade.

Reforçamos também a importância dos espaços coletivos dentro da instituição para a comunidade escolar, como o TDC, CPA, Conselho de Escola, dentre outros, que permitam a avaliação e planejamento coletivo a fim de compartilharem e construam ações que estejam voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento das(os) estudantes.

Um exemplo de possibilidade pedagógica de ação que permita os alunos refletirem sobre a sua realidade foi a Pesquisa na Comunidade (PESCO) protagonizada por alguns professores. Não se trata de abandonar a disciplina e os conteúdos a serem oferecidos, pelo contrário, é a possibilidade de ensiná-los a partir da realidade do próprio sujeito. Esta é uma experiência que inclusive poderia ser discutida, analisada e, ao considerarem sua importância, ser acrescida no P.P.P.

Percebe-se a necessidade apresentada pelos estudantes de outros espaços educativos que não sejam apenas “à base de lousa e giz”. Assim, outras atividades podem ser

proporcionadas. Uma sugestão dada pelos professores durante uma reunião de TDC, por exemplo, foi abrir a escola aos finais de semana para a comunidade com a exposição da produção de trabalhos culturais e artísticos desenvolvidos pelos alunos. Esta possibilidade, iria ao encontro de uma aluna que sugeriu durante uma assembleia de classe que a escola abrisse aos finais de semana para atividades culturais, pois nestes dias, ela não tem “nada para fazer” (sic).

Outra possibilidade é a aproximação com os Pontos de Cultura da região. Diante do fato, como fora mencionado no P.P.P., de que existe uma distância dos docentes da realidade dos alunos, acreditamos que o P.C. é fundamental no processo de transmissão do conhecimento histórico do bairro e, especificamente neste contexto, da cultura e história afro-brasileira e de matriz-africana. Este contato permitiria ainda, a nosso ver, a possibilidade de alunos negros fortalecerem a sua identidade, assim como, dos alunos não-negros desconstruírem o racismo e falsa concepção da superioridade branca disseminada ao longo da história.

Consideramos, ainda, necessárias as formações contínuas, tanto para os docentes quanto para a gestão, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança/adolescente e sobre o funcionamento da rede, a importância e o papel de cada serviço, assim como quando os serviços devam ser acionados. Além de ser necessário um fortalecimento desta rede para a troca de conhecimentos e informações das diferentes áreas do conhecimento para pensar o desenvolvimento das crianças com as quais trabalhamos. Contudo, ressaltamos que esta não é apenas uma tarefa da escola, mas também da própria rede.

É preciso reconhecer que sozinha a gestão não constrói uma escola. É preciso o apoio e ações das(os) estudantes, famílias, rede, a parceria com outros segmentos e setores da comunidade.

4.3 Contribuições da Psicologia.

Antes de dizer sobre as contribuições da Psicologia na escola, é preciso que reconheçamos nossas próprias limitações e, que, assim como a gestão não atua sozinha, tampouco o faz nossa profissão. Não almejamos aqui apresentar práticas que possam ser apropriadas e reproduzidas em outras escolas exatamente como fazemos, pois acreditamos que cada instituição, embora tenha suas similaridades, tenha também suas particularidades e singularidades.

Contudo, consideramos que existem algumas questões que são gerais e que podem contribuir para pensar a atuação da psicologia na escola, como por exemplo, os princípios da ética humanista de Vigostki⁴⁹ já mencionados neste trabalho, sendo eles: superação, cooperação e emancipação. Concordamos com Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa e Andrada (2014) quando ela afirma que:

Entendemos que estes princípios, se apropriados pela escola, podem transformar o modo como a educação tem se desenvolvido em seu interior. Ao conceber o desenvolvimento como superação da condição atual dos integrantes da escola, que pode se realizar por meio da cooperação, favorecida pelo caráter coletivo do contexto escolar, e vislumbrando a emancipação de seus sujeitos, a escola cumpriria seu papel social. Estes também devem ser os princípios assumidos por psicólogos e pesquisadores que se dedicam a contribuir para a melhoria do sistema educacional de nosso país (Souza, et. al.; 2014; p. 29).

Ao assumirmos este princípios, reforçamos a importância dos coletivos, em que os sujeitos possam se reconhecer uns nos outros, superando suas limitações atuais e se emancipando. Neste sentido, espaços como o Conselho de Escola (CE), a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Trabalho Discente Coletivo (TDC), assembleias de classe, além de espaços como o ECOAR podem, assim, contribuir para a emancipação dos seus protagonistas.

⁴⁹ Delari Jr., 2009; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa, Andrada, 2014.

Contudo, percebemos a partir dos diários de campo que, na prática, não existem espaços para que os alunos possam construir estes princípios e refletir coletivamente a sua realidade. Essa impossibilidade é geradora de muitas queixas de comportamento dos alunos pelos professores. É necessário compreender que existem questões que são colocadas no seu cotidiano e precisam ser refletidas afim de serem superadas.

Ocorre que, segundo o que temos observado na escola, via de regra, nem os significados do vivido em seu cotidiano, do que é ensinado nas salas de aula, chegam a ser compartilhados. Quando o professor está ensinando certo conteúdo, parece que significados como a importância de dominá-lo, aplicações, etc. permanecem como exclusiva do professor, pois, o aluno, incapaz de dar-lhe tal significado, o toma como conhecimento inútil e sem sentido. (Souza, et. al.; 2014, p.31).

O espaço do ECOAR (Espaço de Convivência Ação e Reflexão) tem sido uma experiência e possibilidade desta reflexão coletiva, propondo-se a estabelecer uma relação entre todas as dimensões que envolvem o desenvolvimento do indivíduo (universal, particular, singular)⁵⁰ para que os sujeitos possam não somente se expressar, mas compreender os impactos da realidade na sua constituição. De acordo com Moreira e Guzzo (2014), a função da psicologia na escola vem exatamente com esta função *“fazer emergir no coletivo os obstáculos que impedem o bom desenvolvimento das crianças singulares e especiais que nela convivem a cada dia”* (p. 24).

Além de tentar compreender junto aos outros profissionais da instituição os motivos da não aprendizagem comumente pautados em justificativas que ora individualizam e responsabilizam a criança, ora a própria instituição, é preciso desvelar a real complexidade deste processo, a fim de identificar e buscar superar as condições postas que dificultam o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com o quais trabalhamos. Assim, para nós, esta é uma das maiores contribuições da psicologia na escola, ou seja, explorar as

⁵⁰ (Bernardes, 2010).

dimensões subjetivas do sujeito e de seu desenvolvimento. O indivíduo não pode ser visto de forma isolada. É preciso olhar para todas as dimensões que fazem parte da sua realidade.

Ao longo da análise dos diários de campo, percebemos que durante as atividades do ECOAR foi possível identificar trechos em que os estudantes narravam as experiências que viviam. Das expressões que apareceram nos 68 diários de campo, ganha destaque as situações de violência proporcionadas pela desigualdade social explícita nas distinções de gênero, raça- etnia e classe presentes na realidade destes estudantes.

Contudo, embora esta realidade caiba na mochila de cada aluno, penetrando nos seus livros de história e cadernos, não existe um espaço para refletir sobre o impacto desta vivência para o sujeito, como ele pode ressignificá-la ou não. E não, necessariamente, estão explícitas quando olhamos para o indivíduo. Que história e realidade traz cada um dos estudantes quando respondem (ou não) uma prova? E quando eles trazem, como são vistos e recebidos? São questões importantes a serem feitas.

Moreira e Guzzo (2014) reforçam a importância da escola se aproximar da realidade dos seus estudantes, sabendo questões que dizem respeito ao seu cotidiano, pois, este conhecimento permite a identificação de ações necessárias para a construção de trabalhos psicossociais preventivos e intervenções, visando o desenvolvimento saudável da criança.

Na dimensão “Ações da Escola”, perceberemos que existe um grande número de encaminhamentos direcionado ao Centro de Saúde, sendo alguns, inclusive, vistos por nós como desnecessário por tentar resolver os chamados “problemas de comportamento” e/ou “aprendizagem”. Contudo, em um trecho dos diários podemos perceber que este encaminhamento que era para ser tido como algo positivo para o desenvolvimento da criança, foi compreendido por ela como um “castigo”, já que mantinha comportamentos considerados inadequados. Porém, quando olhamos para este menino, para sua história, sua realidade, entendemos que existem outras características suas que não foram consideradas.

Para a concepção de desenvolvimento que apresentamos aqui, entender que estas distinções são historicamente construídas pela humanidade, sendo reproduzidas ao longo de gerações, entender que este é o pano de fundo que pinta o cenário das comunidades nas quais falamos possibilita-nos adentrar em uma parte do seu processo de desenvolvimento. Conhecer e identificar as outras composições deste cenário, como, por exemplo, as condições de estrutura que estão oferecidas (ou não) na sua comunidade, na sua escola, é outro passo para o entendimento destas questões. E por último – e ao mesmo tempo em que são observadas as outras dimensões acima citadas – é preciso compreender como o sujeito significa e dá sentido a estas experiências, como uma rua de terra afeta o seu processo de aprendizagem? E morar longe da escola? Não ter atividades culturais no seu bairro?

É importante dizermos aqui que a Psicologia Histórico Cultural na escola nos ajuda a compreender estas questões. A(o) psicóloga(o) na escola não pretende substituir o serviço da pedagogia, muito pelo contrário, seu objetivo é contribuir na reflexão, no embasamento e na construção da estrutura pedagógica que leve em consideração as diferentes singularidades, pois a escola tem esta possibilidade e potencialidade (Moreira & Guzzo, 2014; Saviani, 1989).

Saviani (1989) defende ao apresentar-nos diferentes espaços educativos que “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 1989, p.30).

Contudo, este saber deve considerar a realidade de desenvolvimento das crianças. Neste sentido, alguns autores da Psicologia (Peters, Cunha & Tizzei (2006), Moreira & Guzzo, 2014; Guzzo, Mezzalira, Moreira & Sant’Ana (no prelo) reforçam a necessidade da aproximação da escola e da comunidade:

Um escola que não consegue estabelecer uma parceria efetiva com a comunidade, acaba por se isolar dos recursos disponíveis ou a serem descobertos para lidar com os problemas que acontecem fora de seus muros. Mesmo havendo entidades responsáveis

por oferecer serviços de assistência social a crianças e suas famílias, quanto mais nos distanciamos do cotidiano das crianças, mais corremos o risco de não compreendermos como lidar com as dificuldades (Moreira, Guzzo, 2014, p.23).

Assim, entendemos que faz-se necessário a compreensão do desenvolvimento do sujeito de forma que leve em consideração esta realidade:

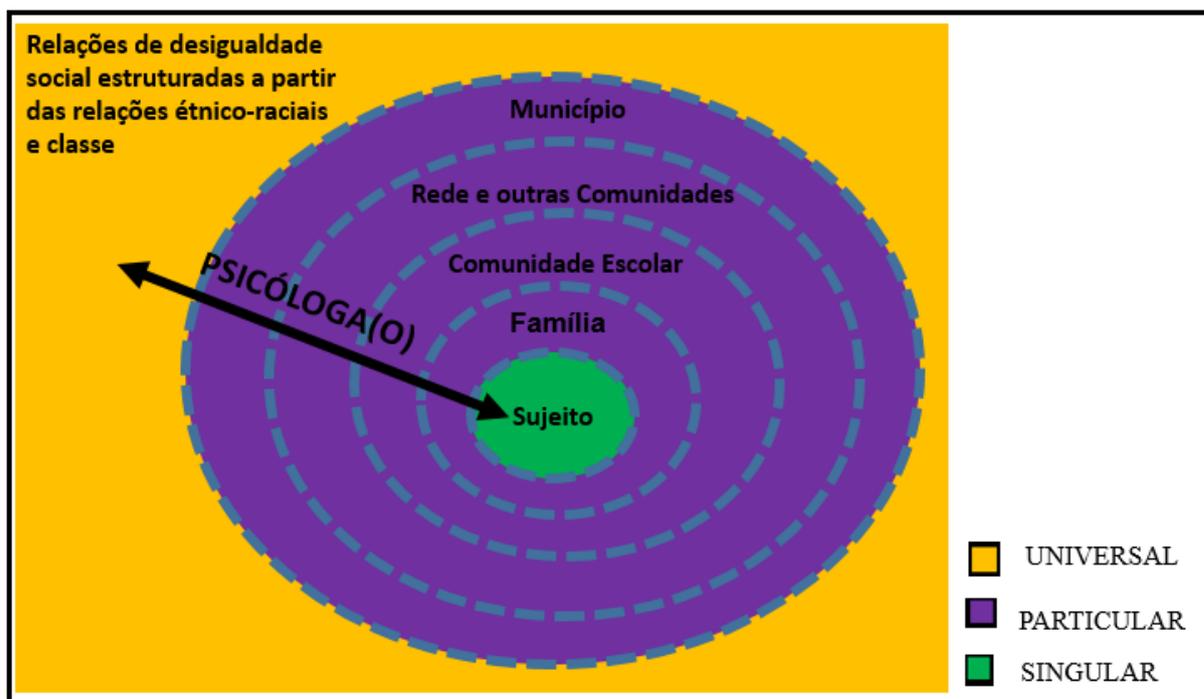


Figura 2. Síntese das dimensões Universal, Particular e Singular.

Para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, é necessário situá-lo. Esta imagem que produzimos, construída a partir de cores secundárias – aquelas que são originadas e origináveis de outras –, explicita-nos esta relação.

As relações de desigualdade social estruturadas a partir das relações étnico-raciais gerando as divisões de classe na constituição da América Latina pode parecer uma realidade distante e natural, que inclusive, já se findou. Assim como o funcionamento da gestão e a estrutura do município em seus aspectos geográficos, econômicos e políticos podem também parecer uma constituição do “nada” para algumas pessoas. Ao aprofundarmos nossas lentes e olharmos então os serviços públicos que sustentam a rede, as comunidades e as comunidades

escolares, pode parecer que não há o que fazer. E pode ter pessoas que ainda digam que os sujeitos são de tal forma, pois nasceram assim.

Estas dimensões não são aspectos puros. São realidades históricas e sociais construídas ao longo do tempo e que ainda hoje contribuem na constituição do indivíduo – ainda que ele não perceba. Assim, quando deparamos com jovens negros estudantes mencionando já terem sido enquadrados pela polícia várias vezes em seus bairros, não podemos achar que se trata de um procedimento natural quando ele tem um único alvo. Não podemos deixar de questionar quais os motivos de tanto policiamento nesta região, nem dos motivos desta região que trabalhamos em Campinas ter tão poucos espaços de esporte, cultura e lazer, não ter muitas vezes o mínimo das estruturas sociais garantidas como, asfalto, saneamento. Não podemos ainda acreditar que estas questões não dizem respeito aos sujeitos.

De alguma forma, estas questões demonstram trazer algum impacto para os estudantes, pois eles as levaram para a sala de aula e para o espaço do ECOAR. Contudo, para que tenhamos conhecimento da dimensão destes aspectos para o sujeito, assim como as implicações disso no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a construção de espaços em que possam se expressar. Porém, a expressão e o conhecimento desta realidade precisa vir junto com as possibilidades de transformação.

Caso contrário, estaremos fadadas(os) a trabalhar individualmente questões que são sociais (Martín-Baró, 1996). Não dizemos que não devemos trabalhar individualmente com os sujeitos em um ou outro momento específico. Contudo, as questões que dizem respeito às suas realidades – ainda que sejam distintas, trazem alguma similaridade por serem periferias da região noroeste de Campinas – devem ser trabalhadas no âmbito coletivo.

Pois é a partir do coletivo que se tornam viáveis os processos de encontros, compartilhamentos, problematizações da realidade que saem da esfera singular e permitem

que os sujeitos façam a ponte com as dimensões particulares e universais (Zavaleta, 2012; Osorio, 2014; Oliveira, Ximenes, Coelho & Silva, 2008).

Neste sentido, quando pensamos as contribuições da nossa profissão na escola, inspiradas na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicologia Social Comunitária, não temos dúvida de que precisamos contribuir nos processos de conscientização e descortinar as estruturas dominantes que sustentam esta relação se quisermos de fato participar da construção de um desenvolvimento saudável dos sujeitos e dos seus processos de ensino-aprendizagem. E, neste sentido, se a escola acredita que a educação tal como sugerida no Projeto Político Pedagógico é para a emancipação, demos nossas mãos, pois há muito para se caminhar.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental da secretaria de Educação do Município de Campinas defende a concepção do processo de ensino aprendizagem como uma integração entre formar o aluno para a emancipação humana e ensinar conteúdos. Esses conteúdos precisam estar comprometidos com a emancipação humana, dando oportunidade para que os alunos, sujeito dessa aprendizagem, exerçam participação ativa na construção de novos conhecimentos. A orientação para a emancipação humana também deve contribuir para a formação integral do aluno enquanto cidadão. Cidadãos emancipados são aqueles capazes de numa situação problema enfrentar e buscar alternativas inteligentes para solução, compreensão de valores e sentimentos tendo em vista também a convicção dos seus direitos e deveres sociais. Toda descrição de ações, responsabilidades, indicadores e cronograma estão em função da aprendizagem, sendo esta a meta principal da UE (2.3.2 Cumprimento das Metas da U.E, Projeto Político Pedagógico).

Considerações Finais

Não tenho dúvidas de que este capítulo da dissertação tenha sido o mais difícil de se iniciar. É emocionante a oportunidade de poder concretizar e compartilhar as experiências vividas em teoria e prática, um sonho antigo, se efetivando agora. Talvez esta dificuldade esteja centrada na certeza de que este trabalho não se conclui e nem se encerra aqui. Ao mesmo tempo que também não é o começo...outras pessoas já percorriam este caminho, e este trabalho apenas somou.

Esta dissertação é, portanto, mais uma investigação do nosso grupo de pesquisa – que está reunido com tantos outros grupos e instituições nacionais e internacionais na área da psicologia escolar e comunitária - que visa aprender a argumentar, argumentando, que a Psicologia enquanto ciência e profissão deve estar na escola, seja ela urbana, rural ou indígena e atuando de forma contextualizada e diante das demandas da realidade local.

Este trabalho faz parte de um processo de reflexão sobre as possibilidades de atuação da(o) Psicóloga(o) na escola, que almeja trazer contribuições tanto para os próprios profissionais quanto para aqueles(as) de outras áreas, para as unidades escolares, para o conhecimento da comunidade. A fim de contribuir com um conhecimento sobre esta possibilidade de atuação, de modo que possamos, coletivamente, pensar em formas de construir e viabilizar a inserção da Psicologia nas escolas.

Diante das diferentes questões que se apresentam na complexidade do cotidiano escolar, estar na prática e ter o financiamento público para refletir sobre a realidade em que se atua chega a ser um privilégio. A sensação é como se pudéssemos ir à escola algumas vezes na semana e passar todo o restante do tempo refletindo o que está colocado ali. E sabemos que, diante do cenário que se constitui a escola pública brasileira, fazer com que seus profissionais possam, de fato, parar para refletir sobre esta realidade exige um tanto de esforço, maior do que este produzido aqui.

Este tempo de produção foi um momento de reflexão, de avaliação da nossa trajetória enquanto Psicólogas(os) na escola e parceiras(os) dela. Assim, esperamos que este trabalho possa (re)apresentar caminhos não percorridos e reforçar aqueles que nos levaram à compreensão do desenvolvimento do sujeito em relação a uma totalidade que abrange diferentes dimensões sociais. Esta é a nossa contribuição enquanto psicólogas para a instituição na qual desenvolvemos nosso projeto e que temos o compromisso ético, respeito e carinho.

Quando este trabalho se propôs a pensar relação escola e comunidade, não imaginávamos que pudesse trazer tantas questões, a começar pelos próprios termos, por exemplo *comunidade*. A quem estávamos nos referindo? Inicialmente a proposta era pensar a relação com moradores do bairro da instituição. Contudo, nos deparamos com o fato de que a maioria dos alunos mora em outros bairros e frequentam os serviços da rede pública de outras localizações, fato este evidenciado tanto pela análise do Projeto Político Pedagógico, quanto dos Diários de Campo.

Assim, seria loucura pensar um projeto de mestrado que tratasse da relação escola com todas as suas comunidades, que são muitas. Optamos por nos limitar a comunidade escola. Mas ainda não era isso! Para nós, a comunidade escola é de extrema importância para o funcionamento e construção da escola. Contudo ainda não era isso o que gostaríamos de dizer neste trabalho. Queríamos explicitar que os(as) estudantes, assim como os professores e outros funcionários da instituição tem uma vida lá fora que se relaciona com a vida ali dentro. Se o bairro em que residem não oferece nenhuma atividade de esporte, cultura e lazer, quais implicações isso terá para os seus processos de desenvolvimento? Em contrapartida, aqueles que apresentam outros espaços, que possibilidades oferece a estes sujeitos?

Esta região de Campinas tem sangue e suor derramado, traz um histórico de opressões étnico-raciais inimagináveis e que se alastraram ao longo dos anos. Morar nesta “quebrada” é,

inevitavelmente, ser herdeiro desta história de Capitão do Mato, que se reproduz com cada estudante negra(o) enquadrado pela polícia. Ao mesmo tempo que é, também, ser herdeiro de terra de Jongó, e outras atividades culturais que não vimos ser resgatadas, valorizadas, e ensinadas nas salas de aula, mas que por sorte e por luta, foi recuperada e hoje se encontra nos pontos de cultura da região, e está ali disponível para todos que queiram acessá-la.

Percebemos que cabem várias comunidades em uma *comunidade*. Buscamos e não conseguimos encontrar uma definição específica tal qual este conceito se apresenta para nós, levando em consideração essa pluralidade de sujeitos e suas distintas realidades que, de alguma forma, entram junto com eles para dentro da sala de aula. Optamos, então, por considerar este termo como os espaços geográficos, históricos, das pessoas, de suas relações, das instituições ali presentes e de todos os aspectos que fazem parte deste cenário e que se relacionam com os sujeitos com os quais trabalhamos.

Quando iniciamos o levantamento bibliográfico, o nó diante do termo *comunidade* se concretizou. Os trabalhos encontrados, em sua maioria, não se preocupavam em defini-lo e, por vezes, concluímos que se referiam apenas à comunidade escolar. Desafios encontrados, potencialidades para este trabalho: expressar a necessidade de definição de *comunidade* para além da escolar, além de possibilitar a problematização da nossa profissão e com as instituições educacionais a necessidade de refletir sobre a importância e possíveis ações das comunidades com a escola e vice-versa.

Percebemos, também, ao longo do desenvolvimento desta dissertação um vício: associamos a escola à gestão. Por diversas vezes, na escrita deste trabalho, referíamos-nos à gestão utilizando o termo “*escola*”. Contradições percebidas, possibilidades de superação. Assim, nos orientamos para a desconstrução desta associação, já que defendíamos exatamente o contrário: fomentar a participação e o reconhecimento de diferentes membros da escola enquanto sujeitos ativos de transformação, decisão e ação.

Porém, não acreditamos que esta associação seja aleatória, mas se dá, exatamente, devido ao fato de que o processo decisório em relação a escola, em quase sua totalidade, é de responsabilidade apenas da Gestão Escolar. Esta responsabilização é complicada, pois, na medida em que a Gestão decide sozinha sobre as questões escolares, ela se sobrecarrega e por fim não consegue por em prática diversos projetos. Nesse sentido, esquece-se de que ninguém caminha sozinho(a), sendo necessária a parceria com os estudantes e outros funcionários da instituição, famílias, associações de moradores dos bairros, Centro de Saúde, Conselho Tutelar, assistência social, pontos de cultura, dentre outros segmentos.

Ao longo do trabalho foi possível identificar que, mesmo que a instituição proponha, como referenciado no Projeto Político Pedagógico, uma aproximação com a comunidade, faz-se necessário pensar em atividades e ações que visem alcançar este objetivo, assim como avaliar as ações que já vem sendo desenvolvidas.

Percebemos que o contato com a rede, por exemplo, é realizado apenas quando necessitam de algum encaminhamento e não, também, para acompanhamentos. Contudo, evidenciamos que esta “não comunicação” para discussão de casos não é um desafio apenas para a escola, mas para os outros serviços que não dão um retorno à unidade escolar.

A relação com instituições, ONG's, Centros de Saúde, serviços da assistência social e o Conselho Tutelar, ainda que localizados em outros bairros (como no caso das ONG's e C.S, por exemplo), é fundamental. Ainda que um aluno more em outro bairro e passe seu contraturno escolar em outra instituição, é necessário pensar o desenvolvimento deste sujeito de forma integral, dialogada, discernindo e atribuindo a responsabilidade de cada serviço para este objetivo.

Outra parceria interessante seria com o Ponto de Cultura local, responsável por difundir os conhecimentos da cultura e história afro-brasileira e de matriz africana. Esta parceria seria uma referência e uma forma de a escola aplicar da Lei 10.639/2003 que torna

obrigatório o ensinamento destes conteúdos. A escola, enquanto instituição que dissemina os conhecimentos produzidos ao longo da história, precisa incluir esta temática no seu Projeto Político Pedagógico, materializado em ações cotidianas.

Além disso, quando nos deparamos com uma realidade em que diversas violências experienciadas pelos estudantes estão atreladas às questões étnico-raciais, é necessário que a instituição compreenda como estas afetam seus processos de desenvolvimento e proponham formas de atuar sobre elas. E neste sentido, o Ponto de Cultura também pode ser uma referência.

Os moradores do entorno da escola e membros de associação de moradores dos outros bairros também são possíveis parceiros que podem trazer para a escola a realidade local e contribuir com ações que visem à construção e o fortalecimento da escola.

Além disso, ofertar espaços oferecidos dentro da instituição para refletir sobre a realidade do aluno, espaços em que ele possa se expressar, compartilhar suas vivências e pensar em formas coletivas de superá-las é de extrema importância. É no convívio com os outros que as questões individuais se ampliam e se expressam como realidade local que deve ser transformada. Desindividualizando, assim, violências que alguns alunos experienciam e se sentem culpabilizados e/ou responsáveis por vivenciá-las.

Neste sentido, o papel da Psicologia na escola contribui com esta função: promover um espaço na instituição em que os sujeitos possam refletir e compartilhar suas experiências, contribuindo no movimento de acessar com os indivíduos as dimensões universais, particulares e singulares que os constituem, explicitando a sua relação e compreendendo como ela atinge o sujeito no nível individual/ singular.

Ações como a dos professores que se propuseram a realizar um mapeamento com os estudantes, fazendo uma espécie de pesquisa de campo pelo bairro da instituição com entrevista com moradores antigos, observações sobre a infraestrutura e outras questões, vão

ao encontro deste trabalho, pois possibilitam aos sujeitos estabelecerem o diálogo entre a realidade e o conhecimento aprendido na sala de aula, levando-os, assim, a refletir sobre as possibilidades de atuação diante das questões que estão colocadas no seu cotidiano.

A parceria entre todos estes recursos e atores só fortalecem, a nosso ver, a instituição, seus protagonistas e os sujeitos que – estando ou não na escola – compartilham esta mesma realidade.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a pesquisa-ação-participação (P.A.P) - assim como qualquer outra pesquisa - quando compreendida como um processo de autocrítica e autoanálise, pelo fato do(a) pesquisador(a) estar inserido na instituição, não exime o pesquisador da responsabilidade das suas palavras sobre e/para os sujeitos com os quais trabalha e da imagem que possa emergir destes diante do seu trabalho. Neste sentido, um desafio encontrado ao longo de todo o processo de escrita desta P.A.P, foi o de tentar analisar as contradições de uma relação levando-se em consideração as dimensões singulares, particulares e universais.

Assim, nossa proposta teve como pressuposto, não reproduzir os trabalhos científicos que por vezes responsabilizam ora os alunos, ora os professores e a gestão pela realidade árdua da escola pública. Sem esquecer que existe um cenário político que dita as normas e diretrizes do modelo de educação vigente, que o modelo de organização de uma gestão municipal, de uma secretaria de saúde do município, do estado, do país e até mesmo de outros países, incidem sobre nossa realidade.

Ao mesmo tempo que, mesmo considerando estes aspectos, não poderíamos deixar de citar as ações individuais que dificultam a realidade desta escola. Consideramos, assim, que tanto os encontros quanto os desencontros e mesmo as possibilidades de atuação são ações que perpassam o nível individual, mas, sobretudo, o coletivo – as políticas públicas e a história produzida até aqui.

Neste sentido, reforçamos que nosso trabalho não teve por finalidade expor nenhuma instituição, nenhuma direção, nenhum funcionário, aluno, família, rede, etc., mas tentou buscar a complexidade que constitui as suas relações, a quem cabe cada papel e função. Assim, trata-se um exercício de diferenciarmos responsabilização de culpabilização, entendendo como é possível somar forças entre os diferentes protagonistas deste contexto para a promoção do desenvolvimento humano e enfrentamento das condições que o inviabiliza.

Outra preocupação recorrente foi com a escrita deste trabalho. Frequentemente nos deparamos com dissertações, teses e artigos que dialogam apenas com profissionais da sua área - isto é, quando ainda assim o fazem. Quando Martín-Baró (1996) sugere uma Psicologia da Libertação, feita para/com/pelos oprimidos, pondo em cheque a Psicologia hegemônica, ao estarmos no papel de pesquisadores, financiados com o dinheiro público, devemos nos questionar: para quem estamos produzindo? A quem nossos trabalhos são acessíveis? Onde e como estão disponibilizados?

Existe a possibilidade de construção de diferentes materiais oriundos de uma dissertação ou tese para dialogar com diferentes públicos. Não acredito que seja possível chegarmos a tal nível de agradarmos a todos – relativos à questões da redação – os sujeitos que leram nosso trabalho. Mas isto não nos exime o esforço de tentar ao máximo fazer com que os termos técnicos e profissionais de nossa área sejam acessíveis àqueles e àquelas que desejarem se informar sobre o assunto. É preciso refletir sim, não apenas uma Psicologia da Libertação, mas também uma ciência da Libertação e não da reprodução.

Neste sentido, acreditamos que é imprescindível nos posicionarmos. A concepção do senso comum de ciência neutra permite que diferentes situações de opressão se mantenham. Este trabalho foi escrito em um contexto político e histórico que provocaram diferentes reações ao redigi-lo. Se dizem que a história é feita de avanços e retrocessos, acompanhamos

uma trajetória da psicologia escolar que teve seus avanços em diferentes municípios, mas que ainda luta em nível nacional para a aprovação de uma Lei (3.688/2000) que implemente a inserção dos serviços de Psicologia e Assistência Social nas escolas públicas de ensino básico.

E que, contudo, corre-se o risco de tornar-se, praticamente, inviável caso seja aprovada a nova PEC nº55 (antiga 241), que tem como proposta o congelamento por vinte anos dos investimentos em educação, assistência social e saúde, afetando diretamente a população que já tem os seus direitos violados e/ou não garantidos.

Assim, escrever uma dissertação de mestrado no contexto de grandes retrocessos em que nos encontramos é considerar que, ao ser aprovada pelos senadores, esta proposta pode, provavelmente, não somente dificultar a implementação da Lei 3.688/2000, como reduzir a qualidade das escolas públicas, impactando diretamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Considerando ainda as áreas de saúde e assistência como alvos deste projeto, entenderemos que o impacto é ainda maior. Faz-se, portanto, necessária a construção de uma Psicologia que entenda e se posicione diante das implicações das políticas públicas.

Na nossa prática enquanto psicólogas(os) nos deparamos com um desafio: lidar com a nossa impotência e com a realidade das políticas públicas, especialmente neste momento, aquelas destinadas à educação. Sem uma regularização e contratação da Psicologia nas unidades escolares, que hoje conta com uma carga horária reduzida a quatro horas semanais, os sentimentos de impotência diante da realidade da escola foram muitas vezes desmotivadores na nossa atuação - em contraposição, superados com o retorno que cada estudante nos dava. Percebemos a necessidade de trabalhar não apenas com os alunos, mas também com os funcionários da escola e outros sujeitos que enxergávamos como parceiros(as) da instituição.

Além disso, percebíamos, algumas vezes, o receio de alguns professores e membros da gestão em atuarem de forma espontânea na nossa presença. Como se estivéssemos ali para julgá-los – postura esta que sempre foi trabalhada com bastante cautela para não exercê-la. Podemos refletir sobre diferentes aspectos que influenciam esta postura, mas acreditamos que o fato de o profissional de psicologia ser uma presença ainda pontual - uma vez na semana, às vezes duas ou três, mas nunca cotidianamente neste contexto -, não permite que os profissionais o reconheçam neste espaço como membro da comunidade escolar. Além do estereótipo disseminado socialmente que as(os) psicólogas(os) estão sempre analisando os outros e seus comportamentos.

O repensar a prática quando nossa imagem é associada ao trabalho de um(a) bombeiro(a) para a comunidade escolar, pronto(a) para apagar o fogo, dificulta o diálogo e a execução de trabalhos que se preocupam também com a prevenção. O tempo curto na escola muitas vezes não nos possibilitou avançar em casos que exigiam apenas um maior acompanhamento e entendimento sobre a realidade do sujeito. Em contraposição tivemos sim algumas situações bem sucedidas trabalhando coletivamente, em parceria com a gestão, alunos, família, C.S., etc.

Assim, esperamos que este trabalho tenha cumprido o objetivo de trazer a reflexão sobre a importância da comunidade para a escola, e da escola para a comunidade e como a Psicologia deve atuar neste cenário. Encerramos esta dissertação com a sensação e certeza de que há, ainda, muito trabalho a ser feito, contudo, coletivamente. Necessariamente, seguiremos o caminho com a frase que aprendemos no Ponto de Cultura - próximo à instituição - no bolso: “Eu seguro a sua mão na minha para que juntos possamos fazer aquilo que eu não posso fazer sozinha”.

Referências

- Álvares, Maria Amélia Martins de Castro. (1970). A psicologia clinica preventiva na comunidade escolar. São Paulo.
- Alves, A.M. (2010). O método materialista histórico e dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 1-13. Retirado de: <http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/74/214>.
- Bernardes, M. E. M., (2010, Jul./dez.). O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. *Revista Psicologia Política: v.10, n.20, p.297-313*. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200009&script=sci_arttext.
- Bill, MV; Athayde, C. Falcão - Meninos do Tráfico. 2006. Ed. Objetiva.
- Bogdan, R.C.& Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100015>
- Casimiro, A. P. B. S. (2006). *A atualidade do materialismo histórico e dialético*. Manuscrito não publicado.
- Cassassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO.
- Chávez Zavaleta, Cuauhtémoc. (2012). Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 43-50. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000200007&lng=pt&tlng=es.
- Coordenadoria do Setorial de Formação, Departamento Pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP. Caderno de Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira: Subsídios à Ação Educativa. Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira: Subsídios à ação educativa (no prelo).

- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / *Conselho Federal de Psicologia. Brasília*. 58p. ISBN: 978-85-89208574.
- Cidade, E. C., Moura J. F. J., & Ximenes, V. M., (2012). Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. *Psicologia Argumento*: v.30, 68, p.87-98. Retirado de: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=5886&dd99=view&dd98=pb>.
- Coimbra, C. M. B., (1996). Algumas Práticas e Demandas “Psi” Hoje. *Revista do Departamento de Psicologia – Universidade Federal Fluminense*: v. 8, n. 1 e 2., p.85-91.
- Delari Jr, A. (2009). Vigotski e a Prática do Psicólogo da psicologia geral à aplicada. Umuarama. *Mimeo*. 116 p. Disponível em: <http://www.vigotski.net/delari.pdf>.
- Delari Jr. (2013, jan/abr.). Princípios Éticos em Vigotski: Perspectivas para a Psicologia e a Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP. v.24., n.1. p.45-63. Duarte, N., (2004, abr.). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*: v.24, n.62, p.44-63.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente-Prudente, SP. V.24., n.1, p.19-29.
- Dobles, I., (1999, jun.). Marxism, Ideology and Psychology. *Theory & Psychology*: v. 9, pp.407–410.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. de F., Q. de, & Oliveira, L. M. P. (2012). A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. *Aletheia*, (37), 177-196. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Friedrich, J. (2011). A Psicologia é possível como ciência? In: Friedrich, J. Lev Vigotski: *Mediação Aprendizagem e Desenvolvimento Uma Leitura Filosófica e Epistemológica* (s/p).
- Giongo, R. C. (2009). O papel do psicólogo escolar e o desenvolvimento (ou não) de intervenções com a escola em parceria com a comunidade. *Ver. Soc. Psicol. Rio Grande Sul*; 8 (1): 167-177.
- González Rey, F. (1997). La investigación cualitativa en las ciencias sociales. In: *González Rey, F., Epistemología cualitativa y subjetividad* (pp.161-244). São Paulo: EDUC.

- González Rey, F. (1997). El análisis de contenido em la utilización de los instrumentos cualitativos. In: González Rey, F., *Epistemología cualitativa y subjetividad* (pp.245-376). São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada . *Revista Liminales*, v. 1(4), p. 13-38.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizzei, R. P.; Neto, W. M. F. S.(2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 26, n. especial, 131-141. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012.
- Guzzo, R. S. L ; Moreira, A. P. P. G. ; Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*: v. 10, p. 163-171. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007.
- Guzzo, R. S. L; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Sant' Ana, I. M. Escuela y Comunidad: Desafios y cuestiones para la Psicología. (no prelo)
- Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. M.; Meireles, J.; Dias, C. N.; Mendonça, G. S.; Pereira, M.L.M.; Santos, L. C. L.; Santos, L. F. B.; Feldmann, M.; Oliveira, N.C.; Gonçalves, M. A. B.; (2015). Produção Técnica sobre Psicologia na Escola.
- Jason, L. A.; Keys, C. B.; Taylor, R.R.; Davis, M. I. (2004). *Participatory Community Research: Theories and Methods in Action*. Washington, DC: American Psychology Association, 2004.
- Konder, L. *O que é dialética*. (2008). Editora Brasiliense, São Paulo, SP. Coleção Primeiros Passos; 23. 6º reimp. Da 28º ed. de 1981.
- Lacaz, A. S.; Romano, M.; Gotardo, S. M.; Heckert, A. L. C. (2012). Questões contemporâneas no campo das políticas educacionais: Produção comunitária, Criminalização da vida e Práticas de liberdade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.12, n.2, p.479-500.
- Lessa, S., Tonet, I. (2008). Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Manual de publicação da APA/ American Psychological Association; tradução: Daniel Bueno. 6.ed. – Porto Alegre: Penso, 2012. 304p.
- Martín-Baró, I. (1942-1989). Entre el individuo y la sociedade. In: *Acción e ideologia: psicologia social desde Centroamérica* (pp.1-50). 2a.ed. San Salvador, El Salvador: UCA Editores, 1985 (impresión de 2012).

- Martín-Baró, I. (1990). Patologia Psicosocial de la guerra. In: *Psicología Social de la Guerra: Trauma e Terapia selección e introducción de Ignacio Martín-Baró* (pp.35-52) San Salvador, El Salvador: UCA.
- Martín-Baró, I., (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*: v.2, p. 7-27. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>.
- Martins, A. R. (2011) *Requalificação Urbana A Fazenda Roseira e a Comunidade Jongo Dito Ribeiro*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – São Paulo.
- Marvarkis, A. (2011). La psicología (crítica) permanentemente en la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. *Teoria y crítica de la psicología* 1, 122-130. Retirado de: <http://www.teocripsi.com/2011/1marvarkis.pdf>.
- Marx, K., Engels, F. (2010). *Manifesto do Partido Comunista* 1848. Porto Alegre, RS, Coleção L&PM:v.227, 144p.
- McTaggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action. In: McTaggart, R. *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*.
- Meireles, J. (2015). *Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – São Paulo.
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., Mezzalira, A. S. C., Guzzo, R. S. L. (2014) Avaliação Psicossocial e Desenvolvimento da Criança: Uma História de Vida. *Trends in Psychology/ Temas em Psicologia*. v.22 (4), 715-724. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n4/v22n04a04.pdf>.
- Memmi, A. (2007). Parte 1: Retrato do colonizador (existe o colonial? / o colonizador que recusa a si mesmo / o colonizador de aceita a si mesmo). In: *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. p. 33-112 (Original: 1947).
- Mészáros, I. (1930). *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares], 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-Limite e Potência de Ação: Atuação Preventiva Crítica em Psicologia Escolar* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – São Paulo.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014) A Psicologia que defendemos na escola que vivemos uma contribuição dos bastidores do “Voo da Águia”. In: *Psicologia Escolar Desafios e Bastidores na Educação Pública*. Org. Guzzo, R. S. L. Campinas, Editora Alínea, 2014. (p.13-26).

- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C. de, Chaperman, M. C. L., & Batista, B. de P.. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>
- Oliveira, F. P. de, X., V. M., C., J. P. L., & Silva, K. S. da. (2008). Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. *Psicologia: teoria e prática*, 10(2), 147-161. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200012&lng=pt&tlng=pt.
- Osorio, J. M. F. (2014). Psicología y ética comunitaria. In: Osorio, J. M. F. (Org.). *Repensar la Psicología y lo Comunitario em América Latina* (pp.69-86). Baja California: Universidad de Tijuana CUT.
- Pardal (2010). A necessária tarefa de pensar a escola inserida na luta de classes. *Revista Iskra*. Retirado em: <https://revistaiskra.wordpress.com/?s=A+necess%C3%A1ria+tarefa+de+pensar+a+escola+inserida+na+luta+de+classes>.
- Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿ Qué es y qué no es?. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*: v.8, p. 139-159.
- Parker, I. (2014). O que é Psicologia? Conheça a família. In: Parker, I. *Revolução na psicologia: da alienação à emancipação* (p.17-42). 1ed. Campinas: Editora Alínea.
- Patto, M. H. S. (2007). “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n.61, 243 – 266.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Peters, S., G., G., & Tizzei, R.. (2006). Uma experiência em psicologia, educação e comunidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 82-87. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000300012>
- Quijano, A. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*.
- Rodrigues, A. (1983). *Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária*. s.l; Vozes; 1983. 140 p. ilus.
- Rodriguez, M. C; Vaca, P. (2010). *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*.
- Santos, N. I. S. (2002). *Escola pública e comunidade: relações em d'obras*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Saviani, D. (1989). A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: Bernardo, M. (Org.). *Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, 1989.
- Souza, P., Dugnani, B. & Andrada (2014). O Psicólogo na escola e com a escola. A Parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: *Psicologia Escolar Desafios e Bastidores na Educação Pública*. Org. Guzzo, R. S. L. Campinas, Editora Alínea, 2014. (p.27-54).
- Teo, T. (1999). Methodologies of critical psychology: illustrations from the field of racism. *Annual Review of Critical Psychology*.v.1. 119-134. Retirado em: <http://www.discourseunit.com/arcp1/ARCP1%20Teo%20119-134.doc>
- Toassa, G. (2006). Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*. 17(2), 59-83. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>.
- Toassa, G. (2013). A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski – Considerações Introdutórias. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XIX, n.25(01), 64-71.
- Viotto F., Irine, A. (2005). *Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola*. 200 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Anexos

Anexo 1 – Parecer do Comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA: DESENCONTROS E ENCONTROS

Pesquisador: Mariana Lemos Maia Pereira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60514316.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.799.897

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa ação-participante, que, diante à inserção de um projeto psicossocial em uma escola pública, percebeu que alguns estudantes moravam distantes demais da escola e conheciam pouco sobre seu bairro. Rompendo com a psicologia hegemônica que culpabiliza e individualiza o processo de desenvolvimento do sujeito, partindo de uma perspectiva materialista, histórica e dialética. É no contato com o conhecimento produzido ao longo da humanidade que o sujeito se desenvolve, e neste sentido, a escola é um espaço facilitador deste processo. Contudo, existem outros espaços que contribuem para o desenvolvimento do sujeito, como a família e a comunidade. Ao pensar a prática da(o) psicóloga(o) na escola, pressupõe uma compreensão destas dimensões. Este trabalho tem por objetivo, investigar como se dá a relação da escola com a comunidade em uma escola pública municipal, do interior paulista. Para isto, faz-se necessário: a) uma caracterização da escola e da comunidade em que a primeira está inserida à partir dos dados apresentação pela própria instituição e do município; b) um levantamento de ações integrativas entre estas e dos espaços institucionalmente estabelecidos que sustentam esta relação através do Projeto Político Pedagógico; c) analisar à partir de registros da pesquisadora denominados Diários do Campo (DCs) o cotidiano da escola, para compreender e avaliar como se efetiva – ou não – a relação escola/comunidade. A metodologia utilizada Este trabalho será desenvolvido em uma escola pública da região noroeste de Campinas.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.793.897

que tem seu período de funcionamento matutino (da 1ª ao 5º ano, contando com 281 estudantes matriculados neste período), vespertino (do 6º ao 9º ano, com 284 estudantes) e noturno (EJA, com 96 estudantes), contam com um total de 661 alunos matriculados no ano de 2015. A escola acolhe estudantes de diferentes bairros da região noroeste de Campinas, desde aqueles que ficam em seu entorno, até bairros mais distantes em que os estudantes necessitam de transporte para se locomover até a instituição. Para cada objetivo proposto neste trabalho, utilizamos uma fonte de informação. Para realizar a caracterização da escola e comunidade - assim como colocamos como primeiro objetivo específico desta pesquisa - utilizará o site da Prefeitura Municipal de Campinas, e dados fornecido pela própria escola. Para atingir o segundo objetivo, que é elencar quais as ações integrativas entre escola e comunidade, assim como, os espaços institucionais que proponham esta relação, será realizada uma leitura e análise do Projeto Político pedagógico da escola. Com o propósito de alcançar o último objetivo proposto, que é analisar a partir do cotidiano da escola como se dá a relação escola e comunidade, serão consultados os diários de campo (DC) relativos aos anos de 2015 e 2016, elaborados pela autora. É importante dizer aqui que, a nossa presença na escola enquanto psicólogas e psicólogos, se dá por meio do ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão). Este registro (DC) tem por objetivo não apenas descrever os episódios ocorridos, mas propiciar uma reflexão e registro das informações que o cotidiano escolar oferece ao profissional que ali está inserido. Os dados serão descritos, analisados, avaliados e relacionados entre si, conforme a metodologia descrita.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Entendendo a importância da relação escola e comunidade para a compreensão do desenvolvimento do sujeito, pretendemos investigar como uma escola da região noroeste de Campinas se relaciona com a comunidade a qual está inserida.

Objetivo Secundário:

Realizar uma caracterização da escola e da comunidade em que a primeira está inserida; elencar - caso existam - as ações integrativas entre esta e a comunidade, assim como, os espaços institucionalmente estabelecidos que sustentam esta relação; analisar à partir do cotidiano da escola, como se dá na prática a relação escola/comunidade, a fim de, identificar os desafios e as potencialidades dessa relação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este projeto não apresenta risco à população.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	
Bairro: Parque das Universidades	CEP: 13.086-900
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.799.897

O benefício será propor reflexões e possibilidades de atuação neste cenário visando ser uma construção com e para os diferentes protagonistas da comunidade escolar a qual estamos inseridos, na tentativa de ser elaborado em uma estrutura horizontalizada, construída com a reflexão coletiva.

preocupação, conforme o proposto pela resolução do Conselho Nacional de Saúde e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em: "benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção da qualidade de vida e o respeito aos direitos civis, sociais e culturais, e

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

13.086-900

(19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço:

Bairro: CEP:

Telefone:

Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

UF: SP Município: CAMPINAS

Fax: (

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as requisições estão dentro da resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos estão em conformidade com a Resolução nº 466/12, e outras vigentes, e as autorizações dos colégios já assinadas pelos responsáveis. Não haverá participação que envolva diretamente os alunos, neste caso não há necessidade de um TCLE para os alunos e/ou pais autorizando a participação.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Não há pendências as serem observadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e outras vigentes, ainda que a

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	CEP: 13.086-900
Bairro: Parque das Universidades	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br	



Continuação do Parecer: 1.799.897

documentação apresentada atenda ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUCCampinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_778191.pdf	30/09/2016 08:55:07		Aceito
Outros	qualificacao.pdf	06/09/2016 16:11:18	Mariana Lemos Maia Pereira	Aceito
Outros	autorizacaoNAED.pdf	06/09/2016 16:09:56	Mariana Lemos Maia Pereira	Aceito
Outros	autorizacaoescola.pdf	06/09/2016 16:09:31	Mariana Lemos Maia Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pereriacomite.pdf	06/09/2016 15:57:24	Mariana Lemos Maia Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/08/2016 18:17:46	Mariana Lemos Maia Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 31 de Outubro de 2016

Assinado por:
Silvana Mariana Srebernick
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedetica@puc-campinas.edu.br

Anexo 2 – Autorização do NAED

DO RISCO  À PROTEÇÃO

Uma Intervenção Preventiva na Comunidade
 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
 Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
 Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

**INFORMAÇÕES PARA AUTORIZAÇÃO DO NAED PARA O DESENVOLVIMENTO
 DE UMA PESQUISA NA EMEF SYLVIA SIMÕES MAGRO**

Título da Pesquisa

Escola, Comunidade e Psicologia: Desencontros e Encontros

Justificativa

O ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão – é uma proposta de ação da Psicologia na Escola voltada para o desenvolvimento de ações preventivas no enfrentamento à violência na escola. Trata-se de uma práxis psicossocial voltada para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização. Quando pensamos no desenvolvimento integral, compreendemos que este, é uma relação entre os diferentes aspectos e cenários dos quais o sujeito está inserido. Para nós, a apropriação histórica da sua realidade pelo próprio indivíduo - reconhecendo esta como possível de ser transformada -, e seu fortalecimento frente à questões que impactam seu cotidiano, assim como sua transformação pelos próprios sujeitos, é de extrema importância para um trabalho preventivo à violência. Esse projeto foi proposto a partir da solicitação de supervisores e técnicos do NAED Noroeste para uma integração da Educação e Psicologia e está em andamento desde 2014. Como práxis, o Projeto está em contínua reavaliação e reflexão, que se dá de modo conjunto com todos os participantes envolvidos. Esta pesquisa nasce, portanto, da necessidade de aprofundar a análise de alguns elementos identificados a partir das ações do ECOAR, possibilitando a construção de subsídios para o desenvolvimento deste projeto de intervenção preventiva. Para isso, tem como foco os dados coletados a partir de interações da equipe do ECOAR com os estudantes da EMEF em questão, visto que poucos são os trabalhos que analisam a perspectiva destes.

Fundamentos Teóricos

A pesquisa se organiza por três conjuntos de fundamentos:

DO RISCO À PROTEÇÃO



Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia

Laboratório De Análise E Medidas Psicológicas / Área Sétio-Emocional

- 1) **COMO NOS CONSTITUÍMOS?** Este primeiro eixo, vem apresentar aos leitores os fundamentos ontológicos dos quais partimos, e é partir deste, que começamos uma reflexão sobre o desenvolvimento do sujeito. Referenciadas em Vigotski – que parte da mesma compreensão ontológica que nós – o sujeito se desenvolve em uma realidade concreta, caracterizada por diferentes aspectos que passam a ser fonte de desenvolvimento. Para nós, o sujeito é construído historicamente ao mesmo tempo em que constrói sua realidade. Para Vigotski, para compreendermos o indivíduo, é preciso compreender a relação entre suas dimensões universais (a história produzida ao longo da humanidade), particulares (seu contexto específico e as condições que ali estão postas – por exemplo, seu bairro, sua comunidade, escola, etc.), e singular (que é como o sujeito atribui sentido e significa as suas vivências experienciadas a partir destas outras duas dimensões).
- 2) **APROXIMANDO AS LENTES: O SISTEMA CAPITALISTA E DESENVOLVIMENTO HUMANO.** No segundo eixo, nos remeteremos ao eixo anterior para problematizarmos como o sistema capitalista e a desigualdade social impactam e afetam o desenvolvimento humano dos sujeitos inseridos neste contexto.
- 3) **ESCOLA:** Depois de ilustrarmos o contexto, é preciso desenhar o cenário que nos inserimos, refletir sobre suas potencialidades e suas limitações, visando sua superação juntamente com os diferentes protagonistas que compõe a escola: coordenação, professores, estudantes, a comunidade escolar.
- 4) **PSICOLOGIA NA ESCOLA: FAZENDO O QUÊ, PARA QUE(M)?** Este último eixo destina-se à uma discussão da atuação da Psicologia na escola pública ao longo da história. Utilizando como guia o caderno de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (as) na Educação Básica, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2013, apresentaremos o leque de possibilidades na atuação, desconstruindo a perspectiva que a(o) psicóloga(o) deva trabalhar apenas com o indivíduo. Compreendendo o sujeito enquanto um ser social, que se desenvolve em um contexto e cenário específico, elencaremos possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) na escola com uma atuação que se aproxime dos aspectos constituintes de sua realidade (social, comunitária, escolar). Ampliamos assim, a compreensão do indivíduo para além dos

DO RISCO À PROTEÇÃO



Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia

Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sico-Emocional

muros

da

escola.

Objetivos

Objetivo Geral – Investigar e analisar como se dá a relação escola e comunidade, qual a sua importância e compreender como a(o) psicóloga(o) pode atuar nesta relação.

Objetivos Específicos - 1. Identificar quais são os espaços da escola abertos à comunidade, assim como, qual a relação estabelecida e construída entre estes; 2. Refletir sobre o impacto dessa relação no desenvolvimento dos sujeitos da escola; 3. Identificar possíveis ações a serem desenvolvidas pela(o) psicóloga(o) neste cenário.

Desenho Metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de investigação-ação, elaborada de inserções no campo e da análise documental, em que serão analisados documentos específicos que ajude-nos a aproximar-nos da nossa questão de pesquisa. Utilizaremos como documentos, o Projeto Político Pedagógico, regulamentações (caso existam) dos Conselhos de Escola, CPA's, - por serem espaços abertos à comunidade escolar. Soma-se à estes, diários de campo elaborados ao longo destes dois anos de intervenção, relatando experiências cotidianas na escola dentro do projeto ECOAR (Espaço de Comunicação Ação e Reflexão), nas reuniões de Conselho de Escola, CPA's e TDC's, que permitam identificar questões relativas à relação comunidade-escola.

Os diários de campo fazem parte do registro das intervenções do ECOAR na escola e serão registrados consecutivamente no período de dois anos de intervenção, sendo de autoria pessoal. Acreditamos que diferentes tipos de dados permite-nos assegurar a qualidade da pesquisa. Neste trabalho, utilizamos diferentes fontes, vindas de perspectivas diferentes. O projeto pedagógico permite-nos conhecer aquilo que é essencial e orientador dos objetivos e propostas da escola em relação ao tema abordado. Ao mesmo tempo que, a inserção em campo, permite o acesso à diálogos, experiências que serão redigidos tentando captar acontecimentos, atividades, dentre outros elementos que compõe a estrutura e o movimento do nosso objeto de estudo.

DO RISCO À PROTEÇÃO



Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Cuidado da Vida - Faculdade de Psicologia

Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sôcio-Emocional

Tanto a análise dos documentos institucionais quanto a dos diários de campo permitem a organização de categorias que apontam para a articulação entre escola e rede de proteção, bem como a identificação do papel do psicólogo escolar nesse cenário.

É importante dizer aqui, que os diários de campo ficam registrados, armazenados e organizados do LAMP (Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob os cuidados da Prof.^ª Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Considerações Éticas

Assumimos o compromisso de alterar os nomes de todos os sujeitos citados nos diários de campo, bem como preservar a identidade da EMEF SYLVIA SIMÕES MAGRO.

Cumpriremos também os procedimentos legais formalizados pela Plataforma Brasil, obtendo aprovação do Comitê de Ética (parecer de aprovação número 1.055.081).

AUTORIZAÇÃO

Eu, Lillian Aparecida Correia de Melo, RG nº 15663032, que exerço a função de Coordenadora do NAED Noroeste, **autorizo** que as reflexões e manifestações que se materializaram por meio da ação do Projeto ECOAR nos anos de 2015 a 2016 nesta instituição sejam objetos de análise e publicação na dissertação intitulada "ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA: DESENCONTROS E ENCONTROS" sob autoria de Mariana Lemos Maia Pereira e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Lillian Aparecida Correia de Melo
(Coord. do NAED Noroeste)

Mariana Lemos Maia Pereira
(Pesquisadora - Mestranda)

Raquel Souza Lobo Guzzo
(Coord. da equipe do Projeto ECOAR)

Campinas, 15 de maio de 2015.

Anexo 3 – Autorização da Escola

DO RISCO  À PROTEÇÃO

Uma Intervenção Preventiva na Comunidade
 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
 Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
 Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

Campinas, 23 de maio de 2016.

Prezada Diretora,

Venho solicitar sua colaboração para realizar na instituição escolar EMEI – Sylvia Simões Magro uma pesquisa intitulada ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA: DESENCONTROS E ENCONTROS, conduzida por Mariana Lemos Maia Pereira, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo conhecer como se dá a relação escola e comunidade, identificando quais são os espaços abertos à comunidade da escola, a relação que se estabelece e é construída entre estas, identificando e construindo possíveis ações a serem desenvolvidas pela(o) psicóloga(o) neste cenário. Para isso, será necessária a participação das reuniões de Conselho da Escola, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e outras reuniões e espaços que sejam indicadas pela própria coordenação da escola que tenham como propósito discutir e exercer a relação comunidade e escola. Será necessária também, a consulta do Projeto Político-Pedagógico e outros documentos da escola para que possamos compreender como são organizadas e estruturadas essa relação institucionalmente.

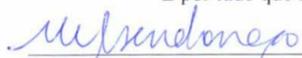
Caso concorde com a realização desta pesquisa será, também, solicitado o consentimento dos membros deste Conselho e Comissão para participar da pesquisa. Asseguro que será guardado o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes. Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que venha a ter antes, durante ou depois da realização da pesquisa, bem como, após a análise dos dados, a dar um retorno com discussão dos resultados. Sendo assim, solicitamos seu posicionamento sobre a autorização desta pesquisa na escola assinando o termo abaixo.

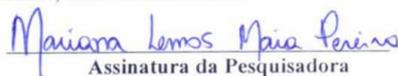
Eu, Cledirley Araújo Silvestre Cirulli, RG nº 13055628-2, diretor da escola EMEI – Sylvia Simões Magro, por meio deste termo permito a realização da pesquisa nesta instituição intitulada **“ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA: DESENCONTROS E ENCONTROS”** desenvolvida por Mariana Lemos Maia Pereira e sua orientadora, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, conforme objetivos já explicitados acima.

Estou ciente de que a autorização desta pesquisa na escola é voluntária e sem ônus, podendo ser rompida a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para a escola.

Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou riscos à escola ou aos participantes.

E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, **assino o termo abaixo.**


 Assinatura do diretor/responsável
 VIVIANE CRISTINA DE MENDONÇA
 VICE-DIRETORA
 RG: 23.458.974-7


 Assinatura da Pesquisadora

Campinas, 23 de maio de 2016.

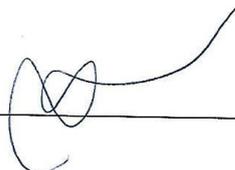
Anexo 4 – Autorização para consulta do banco de dados

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS

Prezada Prof^a Raquel Souza Lobo Guzzo, Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relacionado ao Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) desenvolvido no interior do Programa Voo da Águia. A pesquisa que me proponho a realizar visa analisar os Diários de Campo produzidos pela equipe de Psicologia do Projeto ECOAR. Esta análise visa organizar indicadores presentes nas ações das escolas referentes à relação da Escola, Comunidade e Psicologia, a fim de fornecer subsídios para o desenvolvimento do ECOAR. Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para a explicação de quaisquer dúvidas. Concordando com a autorização, peço que a prezada Coordenadora do Projeto preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já agradeço a sua valorosa colaboração.

CARTA DE CONSENTIMENTO Eu, Raquel Souza Lobo Guzzo
coordenadora do projeto “ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” autorizo Mariana Lemos Maia Pereira a analisar o Banco de Dados do referido projeto com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada “ESCOLA, COMUNIDADE E PSICOLOGIA: DESENCONTROS E ENCONTROS”.

Assinatura:



Data:

8, 8, 2016

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1 19 (3729-6867 –
LAMP – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Piirro

Anexo 5 – Protocolos de Análise - Tabela de Análise do P.P.P

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2015					
1	Categoria	Em que lugar	Pág	Unidade	Sub-Categoria
1	comunidade	1.2 Histórico da Unidade escolar	2	A Escola Municipal, situada no bairro Jardim Ipaussurama, em Campinas, foi uma conquista da comunidade.	Contextualização da escola
2	comunidade escolar	1.3 Caracterização sócio-econômica e culturais da comunidade escolar e seu entorno	3	1.3 Caracterização sócio-econômica e culturais da comunidade escolar e seu entorno	Caracterização da comunidade escolar e seu entorno
3	comunidade	1.3 Caracterização sócio-econômica e culturais da comunidade escolar e seu entorno	3	O educador deve conhecer o aluno como um todo, bem como situar o entorno onde a escola está localizada, podendo assim melhor entender as demandas da comunidade. Conforme instruções nas reuniões na Naed Noroeste e visando a participação ativa dos diversos segmentos na construção do Projeto Pedagógico, destacamos abaixo relatos dos professores.	Necessidade de compreender as demandas da comunidade; Educador conhecer a realidade do aluno;
4	comunidade	1.3 Caracterização sócio-econômica e culturais da comunidade escolar e seu entorno	3	A importância de levantarmos as características de nosso grupo escolar se dá em função das demandas preexistentes relativas ao meio que está inserido nosso aluno. Quais as particularidades desse ambiente? De onde podemos partir, que conteúdos priorizar em função das especificidades desse grupo? A escola deve dialogar com a comunidade trazendo/buscando “espaços” para intervenção nessa realidade.	Necessidade de compreender as demandas da realidade dos alunos; Diálogo com a comunidade; Construção de intervenções nesta realidade
5	comunidade escolar	1.3 Caracterização sócio-econômica e culturais da comunidade escolar e seu entorno	3	Com todas essas ferramentas em mãos o PPP consegue construir um diálogo em toda a comunidade escolar, dando suporte as decisões tomadas pelos professores e pela gestão da escola, pois algumas questões influenciam diretamente no trabalho da escola, listamos algumas	P.P.P. dialoga com a comunidade escolar
6	comunidade	2. Avaliação Institucional Participativa/ 2.2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ens. Fund./ 2.3 Relatório da CPA /2.3.2 Cumprimento de Metas da U.E.	15	Meta: 7. Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis: U.E. (Gestores, professores/funcionários/alunos). Indicadores: aumento da quantidade de participantes	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade
7	comunidade	2. Avaliação Institucional Participativa/ 2.2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ens. Fund./ 2.3 Relatório da CPA /2.3.2 Cumprimento de Metas da U.E.	16	Observação: Para garantir maior participação da comunidade na vida da escola em 2015, a unidade escolar junto à CPA propôs para este ano um cronograma de atividades envolvendo alunos, professores e comunidade para comemorar 40 anos da escola.	Atividades para aproximar a comunidade Atividades que envolvam a comunidade
8	Comunidade do entorno da escola; comunidade escolar ; comunidade das escolas ;	2. Avaliação Institucional Participativa/ 2.2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ens. Fund./ 2.3 Relatório da CPA /2.3.3 Projetos desenvolvidos/ Projeto de Uso Racional da Água em escolas Públicas Mais Futuro para a nossa água - Programa REÁGUA	18, 19, 21, 24, 26, 28	"Objetivos: Promover o uso racional da água nas atividades cotidianas no âmbito da comunidade escolar, em consonância com as diretrizes do Programa REÁGUA, da rede municipal e estadual de educação, e da SANASA."; "Público Alvo: Comunidade escolar das unidades selecionadas para o projeto."; "Diretrizes do Projeto: Participação da comunidade escolar no processo de implantação das ações; Desenvolvimento de programa de educação ambiental voltado à promoção do uso racional da água no âmbito da comunidade escolar."; "Nota: Para que a unidade escolar seja	Atividade sobre uso da água com comunidade escolar para ampliar a discussão com a comunidade

	comunidade				contemplada no projeto, é indispensável a participação de ao menos 1 (um) representante da comunidade escolar"; " Ações de educação ambiental: Elaboração e organização de manuais práticos para funcionários, comunidade do entorno das escolas, e da coletânea de atividades desenvolvidas pelos participantes no processo de formação dos agentes;"; "Este curso visa à formação continuada de representantes das unidades escolares para que sejam mediadores do diálogo entre os funcionários e membros da comunidade das escolas do município, no intuito de fomentar o uso racional da água"; "Quem desejamos sensibilizar e formar com o curso? A comunidade escolar das 200 (duzentas) unidades escolares do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) selecionadas no Projeto"; "Enumere as festas propostas pela rede e as que são realizadas pela sua UE. No calendário, descreva o objetivo e as datas programadas para cada festa. Descreva aquelas que envolvam a comunidade do entorno."; " Mas fazemos questão de que a sua experiência seja contada com detalhes e de forma que possamos acompanhá-la do começo ao fim, entendendo seu processo de formação e sua solução junto com os outros membros da comunidade escolar."; " Faça um histórico, como essa atividade surgiu (se foi de uma necessidade da escola, da observação de algum funcionário, da sugestão de algum membro da comunidade etc.), de quem foi a ideia, como foi se adaptar a essa atividade."	
9	Comunidade escolar	2. Avaliação Institucional Participativa/ 2.2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ens. Fund./ 2.3 Relatório da CPA /2.3.3 Projetos desenvolvidos/ CPA	32	O projeto CPA para o ano de 2015 surge com o objetivo de sistematizar essas ações e buscar através dos olhares da comunidade escolar identificar pontos de melhorias, podendo assim auxiliar a escola a focar os seus esforços na construção permanente de um espaço educativo de qualidade. Ao longo do ano letivo de 2015, a CPA realizará reuniões e ações envolvendo toda a comunidade escolar com o objetivo de diagnosticar, através de diálogos e reflexões, pontos de melhoria da unidade escolar. Também visa sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância e a necessidade da Avaliação Institucional, apresentando e discutindo resultados.	Considerar as demandas da comunidade escolar para as melhorias da escola; Reuniões com a comunidade escolar; A comunidade escolar não entende a importância da avaliação institucional Ações de sensibilização da comunidade escolar sobre a avaliação institucional	
10	Comunidade escolar	2. Avaliação Institucional Participativa/ 2.2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ens. Fund./ 2.3 Relatório da CPA /2.3.5. Atividade de integração com o Conselho da Escola e com as famílias	53	A CPA para 2015 além de acompanhar o quadro de metas também se propõe junto à comunidade escolar a desenvolver várias atividades conforme cronograma exposto no item anterior.	CPA desenvolverá atividades junto à comunidade escolar	
11	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da U.E./ 3.2.2. Prioridades estabelecidas/ Plano de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico - CPA 2015	58	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade	
12	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da U.E./ 3.2.3 Metas Definidas/ Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico - CPA 2015	62	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade	
13	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da	66	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o	Preocupação em melhoria da relação da	

		U.E./ 3.2.4 Ações para o cumprimento das metas/ Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico - CPA 2015		cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	escola com a comunidade
14	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da U.E./ 3.2.5 Responsáveis pelas ações/ Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico - CPA 2015	70	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade
15	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da U.E./ 3.2.6 Indicadores para monitoramento das ações/ Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico - CPA 2015	74	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade
16	Comunidade	3. Compromissos da U.E./ 3.2. Plano de Ação da U.E./ 3.2.7 Cronograma das Ações Planejadas/ Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico - CPA 2015	78	Metas: Melhoria das relações entre a escola e a comunidade. Ações para o cumprimento das metas: Criação e implantação de campanha de incremento da participação dos pais/responsáveis nos assuntos da escola. Responsáveis pelas ações: U.E. (Gestores professores/funcionários/alunos). Indicadores: Aumento da quantidade de participantes. Cronograma: 2015.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade
17	Comunidade	4. Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.8 Plano de trabalho da Equipe Gestora considerando as Metas da U.E.	86	Diante disso, a diretora e vice-diretora organizará os tempos pedagógicos adequando-os a demanda da U.E frente as normativas propostas pela SME. Enquanto que a orientação pedagógica desempenhará esforços buscando sempre através do diálogo entre professores/alunos/comunidade resultados satisfatórios na construção do conhecimento.	Diálogo entre professores/alunos/comunidade pela O.P.
18	Comunidade	4. Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.8 Plano de trabalho da Equipe Gestora considerando as Metas da U.E.	87	Melhoria da relações entre escola e comunidade é também uma das metas da U.E para 2015 a diretora e vice tem se proposto em organizar campanha de incrementos através de palestras para os pais e alunos, apresentação artística dos alunos para os pais com envolvimento de todos os professores da U.E. Orientação Pedagógica acompanhando as ações nos aspectos didáticos juntamente com a professora responsável e os alunos da CPA.	Preocupação em melhoria da relação da escola com a comunidade
19	Comunidade escolar	4. Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.11 Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de Trabalho da Classe Hospitalar	87,88	Concebendo como aluno com deficiência aquele que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, as profissionais de educação especial nortearão o seu trabalho com o objetivo de promover de forma articulada com a comunidade escolar, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, considerando a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que garantem que a organização e a prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos e exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.	Educação especial atuar de formar articulada com comunidade escolar
20	Comunidade escolar	4. Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.13 Plano de Trabalho da CPA	92	"O projeto CPA para o ano de 2015 surge com o objetivo de sistematizar essas ações e buscar através dos olhares da comunidade escolar identificar pontos de melhorias, podendo assim auxiliar a escola a focar os seus esforços na construção permanente de um espaço educativo de qualidade"; "Ao longo do ano letivo de 2015, a CPA realizará reuniões e ações envolvendo toda a	Considerar as demandas da comunidade escolar para as melhorias da escola; Reuniões com a comunidade escolar; A comunidade escolar não entende a importância da avaliação institucional

				comunidade escolar com o objetivo de diagnosticar, através de diálogos e reflexões, pontos de melhoria da unidade escolar. Também visa sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância e a necessidade da Avaliação Institucional, apresentando e discutindo resultados'	Ações de sensibilização da comunidade escolar sobre a avaliação institucional
21	Comunidade do entorno escolar/ da comunidade escolar; comunidade das escolas; comunidade	4.Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.14 Programas e Projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação/ REÁGUA - Projeto de Uso Racional da água em escolas Públicas Mais futuro para a nossa água - Programa REÁGUA	99, 100, 102, 106, 107, 110	"Objetivos: Promover o uso racional da água nas atividades cotidianas no âmbito da comunidade escolar, em consonância com as diretrizes do Programa REÁGUA, da rede municipal e estadual de educação, e da SANASA."; "Público Alvo: Comunidade escolar das unidades selecionadas para o projeto."; "Diretrizes do Projeto: Participação da comunidade escolar no processo de implantação das ações; Desenvolvimento de programa de educação ambiental voltado à promoção do uso racional da água no âmbito da comunidade escolar"; "Nota: Para que a unidade escolar seja contemplada no projeto, é indispensável a participação de ao menos 1 (um) representante da comunidade escolar"; " Ações de educação ambiental: Elaboração e organização de manuais práticos para funcionários, comunidade do entorno das escolas, e da coletânea de atividades desenvolvidas pelos participantes no processo de formação dos agentes"; "Este curso visa à formação continuada de representantes das unidades escolares para que sejam mediadores do diálogo entre os funcionários e membros da comunidade das escolas do município, no intuito de fomentar o uso racional da água"; "Quem desejamos sensibilizar e formar com o curso? A comunidade escolar das 200 (duzentas) unidades escolares do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) selecionadas no Projeto"; "Enumere as festas propostas pela rede e as que são realizadas pela sua UE. No calendário, descreva o objetivo e as datas programadas para cada festa. Descreva aquelas que envolvam a comunidade do entorno."; " Mas fazemos questão de que a sua experiência seja contada com detalhes e de forma que possamos acompanhá-la do começo ao fim, entendendo seu processo de formação e sua solução junto com os outros membros da comunidade escolar."; " Faça um histórico, como essa atividade surgiu (se foi de uma necessidade da escola, da observação de algum funcionário, da sugestão de algum membro da comunidade etc.), de quem foi a ideia, como foi se adaptar a essa atividade."	Atividade sobre uso da água com comunidade escolar para ampliar a discussão com a comunidade
22	Comunidade escolar	4.Organização Pedagógica da Unidade Escolar/ 4.14 Programas e Projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação/ PROJETO CPA	115	O projeto CPA para o ano de 2015 surge com o objetivo de sistematizar essas ações e buscar através dos olhares da comunidade escolar ; identificar pontos de melhorias, podendo assim auxiliar a escola ; a ; focar os seus esforços na construção permanente de um ; espaço educativo de qualidade. Ao longo do ano letivo de 2015, a CPA realizará reuniões e ações envolvendo toda a comunidade escolar com o objetivo de diagnosticar, através de diálogos e reflexões, pontos de melhoria da unidade escolar. Também visa sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância e a necessidade da; Avaliação Institucional, apresentando e discutindo resultados.	Considerar as demandas da comunidade escolar para as melhorias da escola; Reuniões com a comunidade escolar; A comunidade escolar não entende a importância da avaliação institucional Ações de sensibilização da comunidade escolar sobre a avaliação institucional

1 Anexo 6 – Protocolo de Análise - Quadro de Análise do D.C

2

ANÁLISE DE DIÁRIOS DE CAMPO: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE - ENCONTROS

FONTE	DATA	UNIDADE	Interpretação	CATEGORIA e Ações	Possibilidades	AGENTES
1) DCB04 2015	30.03.15	“Em geral as cinco instituições são Municipais, certamente seguem um mesmo padrão, há algumas semelhanças nas escolas, alguma marca, como a própria cor das fachadas azuis e brancas, mas as comunidades em que estão inseridas certamente influenciam no desenvolvimento da escola”.	A semelhança dos espaços institucionais escolares e as diferenças locais das suas comunidades influenciam o desenvolvimento da escola.	Políticas Públicas/ Estrutura/ (Ação: Identidade do Equipamento Público; Especificidade de cada escola)	Possibilidade de relação escola e comunidade. A construção de uma identidade da escola a partir das comunidades que acolhe.	Equipe de Psicologia
2) DCB092015	11.05.15	“Aproveitamos o intervalo para transitar pelos corredores e fazer contato com os alunos “menores”, no intervalo uma cena chamou a atenção da equipe, a aluna P. (que na semana passada havia furtado objetos do estojo dos colegas) estava no portão da escola conversando com um garoto que estava na calçada do lado de fora, percebeu-se que o menino era do bairro e poderia estar havendo uma possível “paquera” entre os dois.”	O fato da escola ser cercada por um portão de grade vazada, permite o contato de membros do interior da escola com membros da comunidade.	Estrutura da Escola (física)/ Grade. (Ação: Estrutura da escola e o contato com a comunidade grades ao invés de paredes)	O contato entre membros da comunidade com membros do interior da escola.	Estudantes e membros da comunidade
3) DCB112015	25.05.15	“Quando os alunos maiores saem para o intervalo, M. é convidado por um deles para jogar xadrez, enquanto o resto da equipe “investiga” a presença da Guarda Municipal na escola. Questionamos o porteiro sobre tal acontecimento e ele nos responde que é um procedimento de “praxe” e eles estariam apenas averiguando se está tudo certo na escola e aos arredores dela.”	É recorrente a ida da Guarda Municipal à instituição para averiguar se está tudo bem.	Relações com outros segmentos/ guarda municipal. (Ação: Fiscalização da segurança).	O contato com a guarda municipal para segurança	GM e escola
4) DCB142015	10.08.15	“Falamos sobre a questão dos alunos e dos bairros que residiam, já que uma das propostas da equipe é tratar sobre a violência vivida por esses jovens na comunidade, foi colocado em pauta como uma das possíveis atividades para o segundo semestre, a visita dos alunos à um Ponto de Cultura local, com o objetivo dos mesmos terem acesso a um centro de cultura localizado na região Noroeste. As diretoras colocaram suas opiniões a fim de nos ajudar a estruturar um plano de ação para que todos consigam ir”	importância dos jovens falarem sobre a sua realidade e as condições de violência que experienciam em suas comunidades. os Pontos de Cultura como espaços de fortalecimento e enfrentamento à violência e que poderiam ser mais frequentado e conhecido pelos membros da comunidade escolar. Interesse da gestão da instituição demonstram interesse em que os alunos conheçam o espaço, que é próximo à escola.	Relações com outros segmentos/ Ponto de Cultura. (Ações: Oportunizar a referência e acesso à equipamentos culturais do território; Diálogo/Aproximação com P.C.; Possível visita ao P.C. com estudantes)	O conhecimento da importância de parceria com Ponto de Cultura local como mais uma possibilidade de fortalecimento e enfrentamento à violência.	Equipe de Psicologia e Gestão

5)	DCB152015	17.08.15	“Uma das meninas que expôs sua experiência de violência policial que havia sofrido em um “enquadro” no bairro, foi acolhida pelo silêncio de toda turma, quando se emocionou e chorou bastante lembrando da história. Aproveitamos esse depoimento e fizemos um link para a violência vivida na comunidade, o tráfico de drogas aparece claramente como liderança nos bairros e segundo os depoimentos dos alunos, são muito mais “protegidos” pelo crime do que pelos policiais. Contam rapidamente o que já presenciaram em seus bairros relacionado à violência policial, poucos da turma não falaram “a favor” do tráfico ou não colocaram suas opiniões.”	os estudantes tem a possibilidade de compartilhar, refletir, se conscientizar sobre a sua realidade e a violência experienciada. a inversão de papéis em que quem promove a segurança é o tráfico e a insegurança a polícia.	Expressões/ Compartilhamento de vivências (Ações: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade).	O ECOAR como um espaço de reflexão e conscientização sobre as condições de violência experienciada pelos alunos em diferentes locais, inclusive na comunidade.	Equipe de Psicologia e alunos
6)	DCB172015	31.08.15	“A vice-diretora aproveita nossa conversa, para falar rapidamente sobre alguns casos que estavam sendo difíceis de “administrar” na escola, como a de B. (8ºA) segundo a vice-diretora a menina se envolve em muitas brigas na instituição, quando a família foi chamada para uma conversa, a mãe se altera e acaba brigando com a diretora no meio do pátio da escola, após esse desentendimento a aluna B. não aparece mais na escola, a coordenação estaria pensando em encaminhar o caso para o conselho tutelar.”	A instituição tem a compreensão da necessidade de diálogo e o solicita à família (comunidade escolar). Além do acesso à outros setores da comunidade, por exemplo, considerando a possibilidade de um encaminhamento ao Conselho Tutelar, demonstrando assim, que não atua isoladamente.	Relação Intersetorial/ Conselho Tutelar. (Ações: Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.T.; Possibilidade de encaminhamento.	Possibilidade de acionar a família e o Conselho Tutelar	Gestão
7)	DCB212015	09.11.15	“Em um segundo momento eu e F. aproveitamos para nos reunir com a diretora, a vice, e a O.P. para falar um pouco mais sobre o caso de B. que havia tomado grandes proporções dentro da escola, tivemos acesso aos documentos enviados ao conselho tutelar tanto da escola, quanto dos pais de B. pudemos ouvir relatos de algumas situações vividas pela aluna e pela família dentro da instituição. Tomamos consciência da gravidade do caso e ficou acordado uma possível visita domiciliar.”	A escola, quando necessário, demonstra fazer o contato tanto com a família, quanto com outros setores, como o Conselho Tutelar e documenta os registros de encaminhamentos e respostas. A visita domiciliar foi colocada como possibilidade pela equipe de psicologia durante a reunião. Contudo, nos questionamos quantos casos recebem visita domiciliar, e como a escola conseguiria realiza-las sozinha? Podemos refletir aqui sobre a importância da mediação do profissional de psicologia entre membros da comunidade escolar.	Relação Intersetorial/ Conselho Tutelar. (Ações: Contato quando necessário) Expressão/Compartilhamento de vivências. (Ações: Mediação da Psicologia entre família, aluno, professores e gestão; Visita domiciliar).	A busca pela gestão da escola à outros setores e o acesso e registro dos documentos que os mesmo produzem (família, C.T., Equipe de Psicologia). A necessária mediação da Psicologia entre membros da comunidade escolar. A visita domiciliar como uma possibilidade de ação.	Gestão, Família, Conselho Tutelar, Equipe de Psicologia
8)	DCM082015	11.05.15	“Durante o intervalo, percebemos também que os alunos tem contato através do portão ou da grade da escola, com jovens da comunidade que não fazem parte da instituição. Nesse dia especificamente, três meninas sendo duas delas do 6º ano e uma do 7º, conversavam com um menino bem mais velho. Eles se falaram até o	Mais uma vez, expressa-se aqui a possibilidade de comunicação entre pessoa dentro da escola com moradores/membros da comunidade por meio do portão. Porém, neste trecho, percebe-se	Estrutura da Escola (física)/ Grade. (Ação: Estrutura da escola e o contato com a comunidade grades ao invés de paredes; entregas pelo portão da escola)	Possibilidade de moradores do bairro se comunicarem com os alunos pelo portão, inclusive	Moradores do bairro e alunos

			menino tirar o próprio casaco e entregar para a menina do 7º ano, que o vestiu.”	que o menino passa um casaco para dentro da escola. Nos questionamos aqui sobre as possíveis consequências dessa transferência de objetos, em até que ponto é interessante e permitido sem passar pela gestão da escola estas entregas. Até que ponto a escola consegue estar atenta a isso?		entregando coisas.	
9)	DCM132015	15.06.15	“Antes de irmos para a instituição, passamos no Posto de Saúde para uma reunião com a psicóloga, T., que acompanha inúmeros casos da EMEF. Apesar de termos ido com o objetivo de discutir o caso de uma aluna em particular, percebemos a possibilidade de nos apropriarmos de outros casos em que o problema se encontra na instituição e não em outros aspectos da vida da criança. Dessa forma combinamos com T. que manteríamos contato para voltar a conversar futuramente.”	Existem casos que são encaminhados ao C.S. e que na realidade, para a sua resolução, exige mais da própria escola do que da criança ou do C.S. Neste sentido, a importância de ter psicóloga(o) na escola para “filtrar” os casos antes de serem encaminhados ao C.S. e dialogar com o mesmo sobre aqueles que forem necessários.	Relações Intersetoriais/Centro de Saúde (Ações: Encaminhamento desnecessário ao C.S. Relações Intesetoriais/ Centro de Saúde. (Ações: Diálogo com C.S. para acompanhamento de caso).	Possibilidade de construir estratégias para pensar em como os encaminhamentos são realizados e por quais motivos. Necessidade de diálogo com C.S.	Equipe de Psicologia e Centro de Saúde.
10)	DCM142015	17.06.15	“Também contaram sobre violência na escola, vinda tanto dos alunos quanto dos professores. Violência vivenciada em suas casas, em seu bairro, quando vão ao shopping, violência de gênero e étnico-racial. Discutimos que a violência existe em diversas formas, seja física ou psicológica. (...)Percebi também que os estudantes não só tinham muito o que contar, mas principalmente precisam de um espaço onde possam compartilhar e compreender essas questões”	A realidade vivenciada fora da escola afeta os estudantes. Durante a atividade desenvolvida em coletivo na sala de aula, foi possível notar a necessidade de um espaço em que os estudantes possam refletir e se conscientizar sobre as diferentes situações de violência em que estão expostos. Por meio do ECOAR foi possível este compartilhamento e reflexão das vivências nos diferentes lugares, desde à escola, até mesmo em casa e na rua.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação:Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade; Contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais)	Possibilidade de construção de espaço de reflexão, conscientização e fortalecimento frente à realidade violenta. A realidade afeta e constitui o sujeito, por isso a necessidade de compreendê-la a partir dos sentidos que atribuí os estudantes.	Equipe de Psicologia
11)	DCM152015	24.06.15	“A equipe trabalhou em cima dos relatos que surgiram da conversa e logo a discussão gradativamente se afastou do simbolismo da bexiga como um sonho e se voltou para a realidade vivida dos jovens na sala.”	No espaço do ECOAR desenvolvido nas salas, os alunos trouxeram aspectos da sua realidade, demonstrando mais uma vez, a necessidade deste tipo de reflexão na sala.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências (Ação:Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de refletir e compartilhar as experiências vividas sobre a realidade.	Equipe de Psicologia
12)	DCM172015	31.08.15	“Nós apresentamos para ela o projeto ECOAR e conversamos sobre a possibilidade de trazer militantes do movimento negro que são do Ponto de Cultura local. A H. nos contou que também trabalha em uma escola em outro bairro e constrói junto com um colega um	Necessidade de construir espaços pedagógicos e outros, em que as crianças possam acessar a história e cultura afro-brasileira a partir da referência negra.	Relação com outros segmentos/ Ponto de Cultura.(Ações: Convidar P.C. a ir à escola)	Possibilidade a parceria com o ponto de cultura local. Construção de	Escola Equipe de Psicologia

			projeto referente à cultura negra. Ela gostou muito da ideia de trazer os dois para a escola e conversamos brevemente sobre onde seria realizada a atividade e como ela iria ocorrer.(...)"	A gestão se coloca disposta a construir atividades que trabalhem com esta temática.	Expressões/ Compartilhamento de Vivências/ Questões Étnico-Raciais (Ações: Contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais	espaços que visem o desenvolvimento da identidade, acesso à cultura afro-brasileira como forma de fortalecimento dos sujeitos e desconstrução do racismo.	
13)	DCM242015	09.11.15	"A sala contou que gostou muito do nosso trabalho e enxerga como necessário a continuação no próximo ano. Eles falaram que tiveram a possibilidade de conversar sobre temas que estão presentes dentro e fora da escola, de forma que são assuntos importantes para seu dia a dia."	Ao longo da avaliação realizada com os alunos sobre as atividades desenvolvidas pelo ECOAR nas salas, os mesmo ressaltam a importância deste espaço por possibilitar a reflexão sobre sua realidade.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de construção de espaços que permitam a discussão, reflexão, conscientização e fortalecimento dos alunos sobre a sua realidade	Equipe de Psicologia e aluno
14)	DCE012015	03.08.15	"Como continuidade desta atividade, pensamos em uma visita ao Ponto de Cultura (P.C.) no mês da Consciência Negra (novembro), em que o mesmo realiza diferentes eventos ou em outra data. Essa visita ao P.C., vem também de outro ponto que enxergamos como demanda, que é o reconhecimento de atividades culturais no território, já que os estudantes diziam " <i>não têm nada de bom no bairro</i> ". (...)	Ao deparar-se com diferentes estudantes dizendo que não tinha nada de bom no bairro, a equipe de Psicologia buscou identificar algumas atividades e percebeu que existem algumas.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade). Relação com outros segmentos/ Ponto de Cultura (Ações: Oportunizar referência e acesso à equipamentos culturais do território; Possível visita ao P.C. com estudantes).	Busca por atividades culturais no bairro para referenciar as crianças.	Equipe de Psicologia
15)	DCE022015	10.08.15	"Ainda tentando nos explicar sobre estes espaços, comentou que existe a proposta de entrevistar moradores do bairro, resgatar a história de ex funcionários, mas não soube explicar exatamente que atividade seria essa. Apenas mencionou que seria uma atividade e que devia conversar com a P. para me informar melhor".	Desinformação sobre as atividades da CPA. A CPA reconhece, atribui algum valor à história do bairro e da escola.	CPA/Ações (Ação: Resgate histórico de moradores do bairro e ex-alunos da escola; Falha na comunicação da CPA).	Possibilidade de resgate histórico da instituição e do bairro como forma de construção da identidade	Membros da CPA
16)	DCE022015	10.08.15	(...) A. disse não ver violência no seu bairro a não ser a questão das drogas. Começamos a conversar sobre outros tipos de violência como a ausência de lugares de lazer no bairro, rua de terra, etc."	A violência no bairro identificada a partir da ausência de estruturas básicas.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade).	Compreensão de como esta realidade constitui o indivíduo	Estudante

17) DCE032015	13.08.15	<p>“Assim, sobre a violência na comunidade, apareceram a questão das drogas, violência policial, distanciamento da identidade com o seu bairro, etc. Neste momento, o professor N. colocou a importância da relação da escola e dos estudantes com seus bairros, e mencionou que está fazendo uma formação com o CEFORTEP que visa essa discussão: aproximação da escola com a comunidade”.</p>	<p>As diferentes violências experienciadas pelos alunos em seus bairros, acabam por dificultar a construção de uma identidade. Estas questões do cotidiano são trazidas para a sala de aula. Existe um distanciamento da relação da escola, dos alunos e de seus bairros. Professores da instituição e outras instâncias como o CEFORTEP, considera necessária a discussão e aproximação das escolas com as suas comunidades.</p>	<p>Expressão/ Compartilhamento de Vivências (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade).</p> <p>Questões Pedagógicas/ Docentes (Ações: Formação de Professores (CEFORTEPE) para trabalhar escola e comunidade; Compreensão dos professores da importância da relação escola e comunidade).</p> <p>Políticas Públicas/ Educacionais/ Formação. (Ação: Formação com professores sobre a relação com a comunidade)</p>	<p>Possibilidade de identificar com os alunos outros aspectos que não apenas a violência enfrentada ano bairro, como o reconhecimento da própria história da comunidade, visando a construção de uma identidade. E, ao identificar aspectos violentos, elencar possibilidades de enfrentamento destes.</p> <p>Ao mesmo tempo, necessidade de construir espaços na escola em que os alunos possam discutir estas questões.</p> <p>Possibilidade de formação com os professores pelo CEFORTEPE.</p>	Estudantes e Professores
18) DCE042015	17.08.15	<p>“Apareceram como exemplos violências verbais, físicas, psicológicas como exemplos: bullying - assim dito pelos próprios estudantes, brigas na escola, abuso de autoridade de policiais (“os traficantes nos protegem mais que os policiais”), proibição de acesso à lugares públicos (shopping), gênero (apareceu no medo dito pelas meninas em caminhar sozinha nas ruas, principalmente a noite ou quando a polícia está no bairro; chamar outra pessoa de “gayzinho” como algo pejorativo), raça-etnia (como os negros(as) são alvos da polícia, como discutir a redução da maioridade penal neste contexto), assalto (o medo de ser assaltado), rua ser de terra, não ter “nada” nos bairros para fazer (mais uma vez, como falar da redução da maioridade penal neste cenário). Algumas histórias nos chamaram maior atenção: uma menina que tomou uma pedrada de um policial que estava em seu bairro e depois a reconheceu na rua e lançou olhares à ela; teve um momento que disse uma frase que me chamou muita atenção “a gente</p>	<p>Percebe-se cedo nestes jovens a identificação da distinção e segregação étnico-racial e de gênero que vivenciam. A dificuldade de circular livremente, a proibição em frequentarem determinados espaços – ao mesmo tempo que, outras pessoas de peles mais claras e outro “esteriótipo” podem – e o compartilhar tais experiências permitem que os estudantes possam um se reconhecer na fala do outro e identificar que não vivenciam individualmente esta realidade, sendo um “problema consigo” e sim, social.</p>	<p>Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade; contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais).</p>	<p>A necessidade de construir espaços em que os sujeitos possam compartilhar suas experiências para não sejam entendidas isoladamente. Mas sim, parte de um todo complexo e histórico.</p> <p>Ao mesmo tempo que, ao visualizarem isto, possam, deixar de tratar algo que é social em âmbito individual,</p>	Estudantes

		<p>não anda sozinha, ainda mais quando tem policial" (...) Foi mencionada também violência por segregação social e abuso de poder policial. Algumas histórias nos chamaram maior atenção: uma das crianças contou que estava com um amigo indo para o shopping quando foi barrada sua entrada na porta do recinto. Paralelamente, dois jovens aparentemente da mesma faixa etária, brancos e vestidos "de playboyzinho, mais arrumadinho" (sic), puderam entrar no shopping. Neste momento o menino questionou: "Só rico pode entrar? Pobre não!?". A mesma criança contou que já tomou um tapa de um policial".</p>			buscando alternativas coletivas para lidar com estas questões.		
19)	DCE052015	20.08.15	<p>"Sobre a continuação das atividades da CPA, a professora R. realizará uma atividade por mês. A proposta é convidar ex-alunos e moradores antigos do bairro para, possivelmente, fazer um vídeo que ira ser apresentado para a escola. Neste mês haveriam depoimentos de moradores mais antigos do bairro, desde que este era Fazenda, sendo eles/elas: João (ajudou a fazer a calçada); Torres (estudou na Fazenda); Humberto (todos os filhos/netos e bisnetos estudaram e estudam na escola). (...) A orientadora citou todas as metas da instituição (e não foi possível anotá-las), e mencionou que estarão disponíveis online no projeto pedagógico da escola. Importante buscar essas informações, pois, a número 8 diz respeito à melhoria da relação comunidade/escola. (...) Neste dia, havia "sumido" da escola dois estudantes (um menino e uma menina), que haviam ido para a instituição e depois desapareceram e foram encontrados fora da escola. I. mencionou a necessidade de conversar com o Conselho Tutelar (CT) sobre este e os demais casos, para uma orientação e contribuição dos mesmos para lidar com algumas situações e crianças/adolescentes. O Professor L., indagou se não seria possível um contato com o CRAS da região e questionou qual o contato da escola com o mesmo, se ele não oferecia atividades de contraturno. (...) Ao final da reunião, fui conversar com a Prof. U. e E. sobre os trabalhos que estão desenvolvendo e paralelamente, a outra psicóloga foi conversar com o K. para saber sua devolutiva da atividade que participou conosco. Na conversa com estes dois professores, discutimos a importância e as complicações do reconhecimento dos jovens com seu território. Mencionei brevemente nossa compreensão de desenvolvimento humano e como esta questão de identidade e pertencimento à comunidade é importante."</p>	<p>A necessidade de recuperar a história da instituição e da comunidade, contextualizando a primeira à partir da segunda. Dentre as várias metas da instituição, uma delas é melhorar a relação comunidade/escola. Contudo, não foram citadas as possibilidades e caminhos para que esta relação se fortaleça. A compreensão de que a escola não atua sozinha, e que, as vezes é necessário chamar outros protagonistas para ajudar pensar as medidas a serem tomadas com os alunos, como o Conselho Tutelar, por exemplo. Contudo, percebe-se que existe um desconhecimento dos profissionais da escola de como se estrutura a rede, especificamente neste caso, a de proteção à criança e ao adolescente. Assim como, das atividades que proporciona. Entendemos que existe uma distância entre a instituição e a rede. Alguns professores compartilham a concepção da importância da relação da escola com a comunidade, visando o fortalecimento do estudante sobre a sua realidade.</p>	<p>CPA/Ações (Ação: Resgate histórico de moradores do bairro e ex-alunos da escola). Questões Pedagógicas/Metas no P.P.P. (Ações: Metas da Unidade Escolar: relação escola e comunidade) Relação intersetorial/ C.T./ CRAS : (Ações: necessidade de orientação; Desinformação sobre atividades do CRAS) Questões Pedagógicas/ Docentes (Ações: Compreensão dos professores da importância da relação escola e comunidade).</p>	<p>Possibilidade de fortalecer a identidade a partir da recuperação histórica do bairro, comunidade e escola. Conhecer e identificar a rede de proteção à criança e ao adolescente referência desta instituição para estabelecer pontes, diálogos e ações de parceria que visem o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança/adolescente. A importância da relação comunidade e escola, ao ser uma meta da unidade escolar, ser apropriada por todos os seus protagonistas.</p>	Professores

20)	DCE062015	21.08.15	<p>“Diante a reflexão sobre a relação das crianças da escola com seus bairros e as condições de não pertencimento e não identidade negra, pensamos na possibilidade de nos aproximarmos enquanto equipe, do Ponto de Cultura, referência de cultura afro-brasileira e das matrizes africanas. A reunião foi agendada previamente com a coordenadora e referência do P.C. Fomos eu e a outra psicóloga nesta reunião. O objetivo seria pensar possíveis ações da nossa equipe mediando a relação escola e o Ponto de Cultura em uma tentativa inicial de as aproximarem. O intuito dessa aproximação está na possibilidade da construção dos jovens da escola de referência com o bairro e a cultura negra. Dissemos que gostaríamos que as crianças pudessem se referenciar no ponto de cultura, pois a maioria delas não realiza atividade no contra turno, e estar desenvolvendo atividades no P.C. pode ser uma atividade preventiva e de intervenção direta nas violências étnico-raciais que enfrentam cotidianamente. (...)”</p>	<p>O reconhecimento de que o Ponto de Cultura Negro é uma referência e possibilidade de fortalecimento às crianças/adolescentes que se identificam/ou não enquanto negros. Sendo este não reconhecimento (ao ser negro), um violência. Ao mesmo tempo que, traz a possibilidade de desconstrução do racismo instituído por meio do acesso à história e cultura afro-brasileira. Considerando assim, o Ponto de Cultura como parte da rede Proteção à Criança e ao Adolescente e da comunidade.</p>	<p>Relação com outros segmentos/ P.C.(Ações: Diálogo/Aproximação com P.C.; Oportunizar a referência e acesso à equipamentos culturais do território)</p> <p>Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais).</p>	<p>Possibilidade de conscientização, fortalecimento das crianças e adolescentes no que frente à violência étnico-racial. Considerar o Ponto de Cultura como parceiro e membro da Rede de Proteção à Criança e Adolescente.</p>	<p>Equipe de Psicologia</p>
21)	DCE092015	31.08.15	<p>“R. pediu que nos apresentássemos e contássemos sobre o nosso projeto. Em seguida, atualizamos elas sobre a possível atividade que realizaríamos com a presença de membros do Ponto de Cultura e militantes do movimento negro. W. mostrou-se bastante empolgada com a ideia, sugerindo inclusive que isso ocorresse também na escola em que atua como docente. Mencionou a importância de discutir a questão étnico-racial nas escolas. Nesse momento, as O.P.'s começaram a nos contar diferentes situações de racismo que já enfrentaram por serem negras. (...)D. e B. comentaram de um caso que havia sido encaminhado para o conselho tutelar e disseram que havia uma lista de alunos para ser encaminhados ao conselho. Ficamos assustados enquanto equipe, porém nos colocamos a disposição para olhar tal lista e refletir o que de fato ali era responsabilidade da escola e do conselho. Como a escola faz o encaminhamento ao conselho? Quais casos são estes? Como a escola pode e deve atuar nestas questões? E nós, o que faríamos em relação a isso? São reflexões que me vieram em mente neste momento.”</p>	<p>O reconhecimento/identificação por parte da gestão, que é negra, da necessidade de construção de espaços que permitam discutir às violências que dizem respeito à esta população. E esta discussão é importante não apenas para os alunos, mas também para funcionários. A relevância desta temática para quem vivencia esta realidade. Existe uma referência em outros setores e do trabalho intersetorial. Contudo, parece que existe um desconhecimento das limitações e possibilidades de cada serviço, que dizem respeito à quando estes devem ser acionados ou não.</p>	<p>Relação com outros segmentos/ P.C.(Ações: Convidar o P.C. a ir à escola.;</p> <p>Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: contribuir na construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais).</p> <p>Relações intersetoriais/ C.T.(Ações: Encaminhamento de caso; Possibilidades de encaminhamento; necessidade de orientação).</p>	<p>Possibilidade de construir espaços que visem o processo de conscientização e fortalecimento étnico-racial, além da, desconstrução do racismo. Conhecer os serviços da rede e suas ações, potencialidade e limitações.</p>	<p>Gestão</p>
22)	DCE102015	14.09.15	<p>Começamos à partir desta reflexão, iniciar a temática da violência. Fomos ampliando o conceito à ponto deste ser perceptível em diferentes espaços, casa, escola, comunidade, posto de saúde, shopping, etc.</p>	<p>Reconhecimento pelos alunos de que violência abrange diferentes dimensões e se manifesta de diferentes formas em cenários</p>	<p>Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar</p>	<p>Possibilidade de ampliar a consciência sobre o que é violência,</p>	<p>Estudantes Equipe ECOAr</p>

			Porém, o local que ficou mais focado a violência foi na escola com a ausência de professores (...).Alguns estudantes mencionaram ainda como violência, o racismo e a homofobia presentes na polícia, contando suas experiências e de seus amigos.	diferentes ao serem questionados sobre a violência.	nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	quais os tipos e como construir formas coletivas de superá-la.	
23)	DCE182015	16.11.15	O Professor L. estava entrando na sala também e me parou para conversar. Ele veio me dizer que gostaria de saber se nós da psicologia tínhamos interesse em “chegar junto” com ele outros professores que estavam se organizando para “afinar” seus métodos e objetivos de aula. A proposta dele é se juntar à professores que tenham interesse, para começar a trabalhar com os/as estudantes em suas aulas, relacionando com sua matéria, a questão do território e comunidade em que se encontram inseridos e inserida a escola.	Reconhecimento da Psicologia na escola e da parceria entre esta e os professores. Reconhecimento da necessidade de instituir pedagogicamente a relação comunidade e escola.	Questões Pedagógicas/ Docentes (Ações: Compreensão dos professores da importância da relação escola e comunidade; Ações propostas por docentes para trabalhar a relação escola e comunidade; Possibilidade de parceria: docente e psicologia (trabalho sobre comunidade)	Possibilidade de pensar coletivamente (entre os diferentes atores da escola) e pedagogicamente a relação comunidade e escola.	Professor
24)	DCF042015	06.04.15	Foi comentado também a questão da quadra ser ainda descoberta e que já tem 822 assinaturas da comunidade para o prefeito e que está no processo de ser coberta.	A comunidade ajudou a escola a exigir uma melhor estrutura. Contudo, ainda não há resposta municipal.	Parceria/Diálogo (Ações: assinaturas para conquista de quadra coberta)	A possibilidade da comunidade ajudar à escola em suas questões	Comunidade
25)	DCF172015	03.08.15	“Aproveitamos que as três estavam reunidas e discutimos um pouco nossa ideia de abordarmos a questão racial. Apresentamos a ideia de levar uma pessoa de fora que é negra e mora na periferia para falar sobre o tema e apresentar o Ponto de Cultura local. Pensando em um ponto de cultura que as crianças do bairro possam entrar em contato, tivemos a ideia de leva-las em novembro para as atividades que ocorrerão P.C., por conta do mês da consciência negra. Todos os dias do mês de novembro terão atividades gratuitas. A gestão gostou da ideia e, inclusive, pensando na logística dessa atividade, disse que o transporte seria por conta da escola, que não precisaríamos nos preocupar. Elas irão discutir sobre isso e na semana que vem, nos darão a resposta.”	O reconhecimento de que a questão étnico-racial deve ser trabalhada e que a representação é importante ao discutir esta temática. Ao mesmo tempo que, entende que as crianças possam conhecer um pouco mais sobre o seu bairro e as atividades que o mesmo oferece. Disponibilidade da gestão.	Relação com outros segmentos/ P.C.(ações: convidar o P.C. a ir à escola; possível visita ao P.C. com estudantes; Oportunizar a referência e acesso à equipamentos culturais do território).	Possibilidade de apresentar representações e reflexões sobre as questões étnico-raciais e ponte com ponto de cultura	Equipe de Psicologia
26)	DCF192015	31.08.2015	“Apresentamos rapidamente nosso projeto para a nova OP e colocamos a ideia de levar para discussão sobre violência étnico-racial além de membros representantes do Ponto de Cultura. A partir desse tema trazido por nós, as orientadoras pedagógicas, que são negras, nos contaram algumas situações em que foram oprimidas pela questão da cor. Elas gostaram muito da ideia de uma mulher negra também poder discutir sobre o tema. (...)A aluna T. do 8ºC foi a única a ser encaminhada para o Conselho Tutelar pois já faz uma semana que ela não vai à escola, mantém um comportamento muito agressivo e sua família compareceu à escola também de	A importância dos alunos, assim como outros profissionais da escola, compartilharem e refletirem sobre as opressões colocadas no cotidiano. O reconhecimento da relevância da representação de uma Mulher Negra para conversarmos sobre a questão étnico-racial na escola com os alunos. A relação da escola com o Conselho tutelar nos faz pensar	Relação com outros segmentos/ P.C.(ações: convidar o P.C. a ir à escola; possível visita ao; Oportunizar a referência e acesso à equipamentos culturais do território). Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: contribuir na	Possibilidade de relação com Ponto de Cultura para reflexão de ações cotidianas de opressão experienciada por alunos e funcionários. Possibilidade de relação intersetorial com o Conselho	O.P.’s, gestão, comunidade

		<p>uma forma muito agressiva, inclusive ameaçando a escola, pois T. havia se envolvido em um conflito com alguns colegas. (...) Outro aluno que a escola tem se preocupado é o J. do 8ºA, pois a padaria do lado da escola entrou em contato com a instituição avisando que ele havia gastado 150 reais em salgadinho.”</p>	<p>quais os motivos: ela ser agressiva é um motivo? Ela faltar uma semana é um motivo? Qual instância a escola deve acionar quando ameaçada pela família, é o Conselho Tutelar? Comércio do entorno da escola ao se deparar com uma situação não comum de um dos alunos, aciona a instituição. Percebe-se uma tentativa de comunicação a partir de uma suspeita de que isso é algo “estranho”, o menino ter 150 reais,</p>	<p>construção de espaços que trabalhem as questões étnico-raciais).</p> <p>Relações Intersetoriais/ C.T. (Ações: possibilidade de encaminhamentos).</p> <p>Parceria/Diálogo (Ações: Comércio do entorno dialoga com a instituição)</p>	<p>Tutelar. Contudo, é preciso saber exatamente qual o papel do Conselho. Comunidade do entorno com a escola se comunica com a instituição ao deparar-se com uma situação nova por parte de um dos alunos.</p>		
27)	DCF202015	17.09.15	<p>“A gestão, me contou sobre uma conversa que teve com a psicóloga V. que está acompanhando o caso da P., do 6ºB. A V. trabalha no PAEFE uma ONG que faz parte da política de Assistência Social do CREAS (média complexidade). A gestão me contou ainda que, essa psicóloga está à disposição para receber crianças encaminhadas pela escola e que ela, junto à uma assistente social, podem atender-las. (...) continuei nossa conversa dizendo que seria interessante eu também conversar com a psicóloga, pois o foco dela pode ser bem diferente do nosso, como psicóloga escolar.”</p>	<p>O contato intersetorial com o serviço PAEFI pareceu um pouco confuso, explicitando que se a escola necessitar, eles oferecem “psicóloga e assistente social”, como se fosse um serviço de porta de entrada e não de média complexidade. Revela-se importância da distinção entre os serviços da rede, principalmente no que diz respeito ao atendimento/acompanhamento psicológico.</p>	<p>Relação intersetorial/ PAEFI (Ações: Diálogo com PAEFI para acompanhamento de caso; necessidade de orientação)</p>	<p>Assim como outros serviços já citados, por exemplo o Conselho Tutelar, percebe-se a importância da distinção dos serviços das redes e suas reais atribuições e distinções.</p>	Gestão
28)	DCF212015	09.11.15; 11.11.15; 12.11.15	<p>Na segunda-feira a equipe de psicologia teve uma reunião junto à vice-diretora, diretora, orientadora pedagógica do período da manhã e nossa equipe de psicologia. Combinamos essa reunião para discutir o caso da estudante G., do 2º ano, pois a mesma foi referenciada pela escola ao Conselho Tutelar. (...) Paralelamente nos oferecemos para investigar melhor todas as dimensões que estão envolvidas no caso, conversando com a professora, conversando com os pais, com os alunos da professora H., com o CT e principalmente com a G. (...) Perguntei se era possível que G. viesse essa semana na escola e o pai disse que ela não viria, pois está traumatizada. Oferecemos então uma visita domiciliar para conhecê-la. A família pareceu bem feliz com a nossa proposta e o pai reforçou a fala “é até melhor, porque lá ela vai se sentir mais a vontade e ela fala tudo, não esconde nada, e nós não vamos interferir na fala dela, já disse para minha esposa também.” (...) Eu</p>	<p>Foi encaminhado ao Conselho Tutelar o caso, ao mesmo tempo que aparenta que, a criança sequer tinha sido escutada pela instituição. Assim, o contato foi direto com a família que também, não podemos perceber, até onde permitiu o protagonismo da menina e até onde foi passivo. A importância de ouvir todos os lados que compõe a história, mas principalmente a criança da qual se fala. A necessidade de realizar uma visita domiciliar como possibilidade de acessar a criança se a instituição aparenta ser um espaço hostil à mesma. Relação necessária entre as</p>	<p>Relações Intersetoriais/ C.T. (Ações: Encaminhamento ao C.T.)</p> <p>Relação intersetorial escola / C.S.(Ações Diálogo com C.S. para acompanhamento de caso).</p> <p>Expressão/ Compartilhamento de vivências (Ações: mediação da psicologia entre família, aluno, professores e gestão; visita domiciliar; trabalho em rede)</p>	<p>Possibilidade de ouvir os diferentes atores envolvidos em uma situação como esta antes de acionar ao C.T. E, sendo necessário, acionar os equipamentos responsáveis. Ao mesmo tempo que, ao ser acionado, a necessidade de compartilhando do caso em rede.</p>	Gestão, família, equipe de Psicologia

			e a outra psicóloga fomos à casa de G., como o combinado às 15h horas do dia 12 de novembro.(...)A mãe nos contou ainda que terá um primeiro encontro com a psicóloga do posto de saúde do bairro. Nós pontuamos sobre nosso trabalho e a rede, e que se for necessário, podemos fazer uma reunião com psicóloga do C.S. e acompanhar juntas o caso da G., se for necessário um acompanhamento terapêutico.”	diferentes psicólogas, a do C.S. e da escola para acompanhamento do caso e compartilhamento de atuação.			
29)	DCA012016	14.03.2016	“Nesse mesmo dia, ao conversarmos com a gestão e, soubemos que esses mesmos dois alunos, que já eram acompanhados pela equipe ECOAR no ano passado, precisariam continuar sendo acompanhados, pois continuam gerando problemas em seu comportamento para a escola. Os pais dos dois alunos haviam sido chamados para reuniões na escola e um deles havia sido encaminhado para avaliação no centro de saúde de referência da escola.”	As resoluções para alunos que apresentam problemas de comportamento teve os seguintes encaminhamentos: psicologia escolar, reunião com responsáveis e encaminhamento ao C.S. para avaliação psicológica. O encaminhamento ao C.S. nos faz parecer que o “problema de comportamento” é algo que deve ser avaliado clinicamente, assim como faria a psicologia do Centro de Saúde e não avaliado no contexto escola, que é onde o comportamento se desenvolve, considerando a possibilidade de uma patologia para justificar este comportamento.	Relações intersetoriais/ C.S. (Ações: Encaminhamento desnecessário ao C.S.; Necessidade de Orientação) Expressão/ Compartilhamento de vivências (Ações: mediação da psicologia entre família, aluno, professores e gestão; visita domiciliar; trabalho em rede)	Possibilidade de pensar um caso a partir da escola e, sendo necessário, após passar por um contato e avaliação do aluno pela psicologia, ter sido discutido o caso, e dialogado com a família referenciado ao C.S. Construir uma linha de ação de encaminhamento.	Gestão
30)	DCA032016	28.03.16	“Ainda sobre essa garota, a mãe foi chamada no ano passado e informada sobre a sua dificuldade em aprender, além de ter sido mostrado sua escrita defasada. A mãe, exaltada, disse que a filha é inteligente e que não iria considerar o que estavam lhe dizendo. A escola ainda lhe deu um encaminhamento para o centro de saúde, objetivando que a menina passasse por uma avaliação.”	Neste momento, percebe-se o não encaminhamento de um caso que deveria ser direcionado ao C.T., que teria como função a orientação desta família para que a menina fosse levada ao C.S. O encaminhamento ao C.S. é feito a família, e se a mesma não toma iniciativa, nada mais é realizado.	Relação intersetorial/ C.T./ C.S (Ações: Encaminhamento ao C.S.; Não acionou o C.T.; Necessidade de orientação; Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.T).	Possibilidade de saber quais instâncias e em quais momentos devem ser acionadas.	Gestão
31)	DCA042016	04.04.16	A ficha de mapeamento reúne questões acerca do bairro em que o aluno mora, a estrutura de sua casa, informações sobre a sua saúde e sua família. (...). O segundo menino com quem realizei o mapeamento, mostrou-se muito tímido e cabisbaixo durante toda nossa conversa. Quando lhe perguntei sobre o que havia de ruim em seu bairro, ele se referiu as pessoas de lá, sendo todas arrogantes e prepotentes, não lhe cumprimentando. (...). Sobre os bairros, a maior parte das crianças citou o Shopping como algo bom, seguido pela presença dos amigos no mesmo bairro. Como fator ruim, as brigas, presença da polícia e violência foram apontados como coisas ruins na região em que moram.”	O mapeamento com uma possibilidade de acessar informações sobre a realidade experienciada pelos estudantes. A referência de o que tem de bom no bairro é centrada à única atividade que os alunos parecem conhecer, o shopping. Ao ser a segunda referência as pessoas, podemos problematizar se o bairro não oferece outras atividades ou se, oferece, porém o que prevalece são as relações interpessoais.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de conhecer mais sobre a realidade dos sujeitos para que seja possível uma compreensão sobre si.	Equipe de Psicologia e Estudantes

				Presença de polícia e violência no cotidiano. Como todas estas questões lhes afetam?			
32)	DCA052016	11.04.16	“No dia 11 de abril foi dada continuidade ao mapeamento dos 6ºanos, atividade já iniciada na semana anterior. Pude conversar com diversos alunos durante o mapeamento e vários apresentaram situações semelhantes. Várias das crianças apresentavam não gostar do bairro em que vivem, em sua maioria no bairro da escola, dizendo não haver nada de bom, sendo um local com brigas e cheia de polícia. Alguns alunos de outro bairro citaram não haver asfalto em suas ruas, referindo-se a obras prometidas pela prefeitura há vários meses.”	A não identificação dos estudantes com os bairros em que moram – tanto no da escola, quanto nos outros- por não haver “nada de bom” e as vezes nem mesmo o básico como a estrutura, rua asfaltada, etc. Descaso da prefeitura a alguns bairros.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico- raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de identificar o que os bairros oferecem de atividades, e, não oferecendo nada, pensar como isso pode ser dialogo com os estudantes de forma à incentivá-los a tomar iniciativas coletivas que visem a superação dos problemas sociais – que também são coletivos. Ao mesmo tempo, compreender como esta realidade os afeta.	Estudantes
33)	DCA122016	22.08.16	“Neste mesmo dia, a aluna B. já acompanhada pela equipe necessitou ter a mãe chamada na escola para que fosse levada ao posto de saúde uma vez que estava com o coração disparado.”	A escola buscou a mãe e encaminhou ao C.S. em caso de complicações na saúde física.	Relação Intersetorial/ C.S. (ações: Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.S.; Encaminhamento ao C.S.)	Possibilidade de acionar a mãe e o C.S. quando necessário	Gestão
34)	DCA142016	05.09.16	“Neste dia, após a equipe cumprir com os seus afazeres na escola, partimos para o Centro de Saúde em busca de informações para a continuação da atividade de sexualidade que iniciamos no primeiro semestre. (...) Nós da Equipe julgamos necessário ter a necessidade de fazer a orientação para responder tais dúvidas ou indicar locais onde poderiam ser sanadas tais questões. Pensamos em ir ao Centro de Saúde para buscar informações de horários que tais adolescentes poderiam ir ou a quem poderiam procurar”.	Necessidade e construção de ponte com a rede de saúde ao identificar demandas que o C.S. poderia contribuir.	Relação Intersetorial/ C.S. (Ações: Diálogo com C.S. para pensar atividade intersetorial na escola)	Possibilidade de acessar o C.S. quando necessário	Equipe de Psicologia
35)	DCL012016	14.03.16	“Quanto ao caso do J. apresentaram uma carta de encaminhamento para a psicóloga e contaram que haviam atuado, em suas palavras, que enviariam o caso do aluno para o Conselho Tutelar, pois ele estava impossível e a mãe colocou que não sabia mais o que fazer frente a situação.”	Encaminhamento à outra Psicóloga – que não as que se encontram na escola -, de outro serviço. Qual o motivo deste não referenciamento? Possível encaminhamento ao C.T.	Relação intersetorial/C.S./ C.T. (Encaminhamento ao C.S.; Necessidade de orientação sobre a rede; Possibilidade de encaminhamento)	Possibilidade de encontra dentro da própria escola serviços de psicologia; Possibilidade de acionar o Conselho Tutelar para	Gestão

							auxiliar a mãe.
36)	DCL032016	28.03.16	“Durante a conversa dos casos a gestão explicou o que é o programa de Dupla Docência realizado na escola, e colocou que os professores que tem TDI, realizavam cargas horária dupla e ficavam com os alunos que necessitavam de maior acompanhamento. Disse que esse ano mudou a atividade e que os professores do TDI ficam em suas janelas nas aulas de outros professores (não necessariamente da sua matéria) acompanhando os alunos. Essa mudança se deu pois as Duplas Docências aconteciam após o horário escolar e não havia transporte para os alunos retornarem as suas casas, então muitos faltavam e o trabalho passou a ficar desfalcado.”	Diante à realidade dos alunos da escola, a gestão e os profissionais se reorganizam para que os alunos que necessitem não deixem de ter acompanhamento, ao mesmo tempo que, os professores possam ensinar durante o seu tempo de trabalho, evidenciando uma flexibilidade da instituição frente à realidade.	Questões Pedagógicas/ Docentes e Gestão (ações: Remanejamento dos horários de TDI – questão do horário/alunos que moram longe)	A instituição se flexibilizar sua realidade e necessidade.	Gestão e profissionais
37)	DCL052016	18.04.16	“Ficou assim acordado que a Psicóloga estaria fazendo contato com a T.O. do centro de saúde e que tentariam articular uma possibilidade de realizar teste de acuidades com os alunos que demonstrassem demandas.”	Busca pelo Centro de Saúde para solucionar questões que são da sua responsabilidade.	Relação intersetorial/ C.S. (Ações: encaminhamento e diálogo sobre déficit visual dos alunos)	Acionar parceria com o C.S. quando necessário.	Equipe de Psicologia
38)	DCL082016	09.05.16	“Sobre os lugares foi levantado que as violências que essas crianças já vivenciaram, direta ou indiretamente foram na escola, na família, em casa, na rua. (...) Durante a discussão também foram encontrados, pelos alunos, como lugares possíveis de ocorrência da violência: Shopping, mercado, ônibus, perua e saúde.”	Estudantes expressam os diferentes locais onde a violência ocorre, não sendo apenas na escola e em casa.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de compreender onde e como as diferentes violências são experienciadas pelos estudantes. Além de, pensar em formas de enfrentamento à esta.	Estudantes
39)	DCL122016	08.08.16	“Depois dessa conversa nos reunimos com a gestão e a mesma nos passou que a maioria dos alunos da escola são encaminhados da creche “X” próximo à “Y”, ONG localizada mais para dentro do bairro”.	A gestão tem conhecimento sobre a origem (escolar) dos alunos que se matriculam na instituição. Contudo, não explicita se há diálogo entre as unidades educacionais caso seja necessário.	Relação intersetorial/ Creche (Ações: sabem de quais creches as crianças chegam)	Possibilidade de dialogar sobre processos educacionais, pedagógicos e de desenvolvimento de alunos que já perpassaram ambas as instituições.	
40)	DCL162016	05.09.16	“Fomos embora da escola um pouco mais cedo que de costume, para irmos ao C.S. do bairro, buscarmos informações quanto orientações que o C.S. poderia dar aos jovens, na temática da sexualidade, como idade para ir ao C.S. desacompanhado, doação de preservativos entre outros. Chegando ao C.S. encontramos uma enfermeira que se dispôs a ir a escola trocar com as crianças e adolescentes questões sobre a sexualidade, no âmbito biológico e no que o C.S.	Busca e diálogo com o C.S. sobre como este que é referência na área da saúde, vem buscando lidar com a temáticas que era de interesse dos alunos.	Relação intersetorial/ C.S. (Ações: Diálogo com C.S. para pensar atividade intersetorial na escola)	Possibilidade de buscar referência e diálogo no C.S.	Equipe de Psicologia

			quanto serviço da comunidade pode oferecer para os alunos, sendo assim trocamos com ela as demandas da escola, e pensamos possíveis intervenções, mediadas por falas dela e nossas que visassem se aproximar das demandas levantadas pelos alunos.				
41)	DCP022016	29.02.16	J. voltou o assunto para a capoeira e o jiu-jitsu e conversamos sobre a possibilidade de existir na escola estes espaços e ele mencionou que no final do ano passado até teve uma atividade de capoeira do grupo IBECA. Conversamos sobre o Ponto de Cultura (J. disse que conhece lá e o professor de lá).	A escola já desenvolveu e poderia oferecer outras atividades educacionais. Aluno conhece possibilidades que o bairro oferece de atividade que se identifica.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade da escola oferecer outras atividades e/ou referenciar alunos em locais do bairro.	Estudante
42)	DCP032016	14.03.16	Entramos na escola e fomos direto conversar com a gestão. Foram logo nos contando sobre L., disse que estava com um documento de encaminhamento do menino para o Centro de Saúde para atendimento psicológico. (...) Conversei com F. sobre a ocorrência e neste momento F. disse que tudo bem, que ele já estava “ferrado mesmo” mas que não ia “dar em nada”, pois já haviam conversado com sua mãe e lhe levariam à psicóloga do centro de saúde.	Encaminhamento da instituição de um aluno ao C.S. para atendimento psicológico, sem contudo, ter sido levado em consideração e questionado ao serviço de psicologia se era necessário realizar tal encaminhamento neste caso. Não houve diálogo. A compreensão do aluno de que o encaminhamento ao atendimento psicológico já é uma espécie de “castigo” e não auxílio.	Relação intersetorial/ C.S. (ações: encaminhamento desnecessário ao C.S.)	Possibilidade de discutir os casos para identificar a real necessidade de encaminhamento ao C.S. Necessidade de construção e diálogo com os alunos sobre como funciona o encaminhamento e o que é o atendimento psicológico oferecido no C.S.	Gestão, Estudante
43)	DCP042016	21.03.16	Antes de ir embora, fui atrás de uma menina do sétimo ano que veio me procurar quando passamos em sua sala. Ela veio sugerir que fizéssemos um trabalho de conscientização na comunidade, passando de casa em casa falando para os moradores sobre a dengue. Expliquei-lhe que no centro de saúde já existe um agente comunitário para isto – neste momento reflito que talvez os agentes não tenham passado no seu bairro, talvez por isso ela queira fazer, enfim, preciso perguntar isso a ela – mas que, contudo, poderíamos fazer este trabalho na escola e que ela poderia levar essa ideia para a CPA. A estudante disse que já havia contado para a O.P. da sua ideia e estava aguardando sua resposta diante a gestão”.	A referência da aluna de que a escola pode ajudar a comunidade a pensar sobre a dengue. A preocupação individual com o coletivo. O desconhecimento do serviço de saúde, que nos faz pensar se é acessível em sua residência. O desconhecimento da CPA e de como as ideias são encaminhadas como propostas na instituição	Questões pedagógicas/ Ações (ações: aluna sugere atividade na comunidade e para a comunidade; Desconhecimento de alunos do funcionamento e função da Comissão).	Possibilidade de construir relações mais próximas entre a escola e o Centro de Saúde a ponto de, os alunos compreenderem seu papel e como a escola pode atuar enquanto parceira. Pensar em formas estratégicas de falar sobre a existência da CPA com os alunos.	Estudante
44)	DCP062016	28.03.16	“R. disse que chegou a chamar sua mãe para conversar, e que, contudo, a mãe disse que a menina era muito inteligente e ajudava muito em casa e não havia problema algum com ela. A gestão entregou à mãe um encaminhamento da menina ao Centro de Saúde para a	Existem encaminhamentos feitos ao Centro de Saúde de alunos em que os responsáveis não os levam e nada mais é feito a respeito, enquanto isso, a criança continua	Relação intersetorial/C.S./ C.T. (ações: Encaminhamento ao C.S.; Acessou a família primeiro antes de encaminhar ao C.T;	Necessidade de reflexão do papel de cada segmento da rede, inclusive o da própria escola,	Gestão e profissionais da educação

			consulta de um oftalmo. Porém, a mãe não levou. Enquanto discutíamos este caso, a educadora especial chegou e compartilhou conosco mais alguns casos que precisariam também ser acompanhados para ver se era para ser encaminhado para o Centro de Saúde, ou se era alguma dificuldade temporária que caberia apenas à escola ações” (...)	tendo dificuldades de enxergar. Porque não acionam o C.T. para um possível orientação à família? O diálogo entre diferentes profissionais da escola para reconhecer as potencialidades e os desafios de sua atuação, para reconhecer se há a necessidade de encaminhamento.	Necessidade de orientação (C.S, C.T.)	Conselho Tutelar, Centro de Saúde, etc.;	
45)	DCP072016	04.04.16	O mapeamento é uma ferramenta para nos aproximar dos alunos e do seu cotidiano. Neste sentido, fazemos perguntas sobre sua família, com quem mora, onde mora, o que existe no seu bairro de bom e de ruim, o que gosta de fazer, se participa de algum núcleo ou projeto na escola, dentre outras questões. (...) Diante a correria, conversei apenas com o T. neste dia, e ele me contou estar fazendo o uso de Cloridrato de Fluoxetina a partir da prescrição da médica (pediatra) do postinho (C.S). Mencionou também que havia marcado horário com a psicóloga de lá, conforme orientado pela pediatra, contudo, não compareceu diante um imprevisto”.	O mapeamento é uma ferramenta que permite o conhecimento de informações que constituem o cotidiano do estudante. A importância de dialogar/acompanhar os alunos que também estão em outros serviços.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de conhecer mais sobre a realidade dos sujeitos com os quais trabalhamos. Necessidade de diálogo com o C.S.	Estudantes
46)	DCP092016	11.04.16	A maioria das crianças continuavam dizendo que não havia nada de bom em seu bairro, e quando mencionavam algo era “shopping, amigos”.	Ou as crianças não identificam outras atividades, espaços e possibilidades em seus bairros ou mesmo no que diz respeito à estes espaços, em que a única possibilidade é o shopping e as relações interpessoais. Percebe-se que existe uma comparação com outros bairros ainda que não explícita ao mencionar que o seu não tem nada – contudo, poderia ter.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico-raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de conhecer, identificar o que os bairros oferecem de atividade, espaços, para os sujeitos. E compreender como estas questões afetam o seu desenvolvimento.	Estudantes.
47)	DCP102016	18.04.16	(...) A. contou que a quadra é um espaço aberto aos jovens do bairro (fora os momentos em que ocorrem as aulas), ficando destrancado o portão para que possam circular ali. (...)	A quadra é um espaço aberto a comunidade	Estrutura da escola (física)/ Quadra (Ações: Quadra aberta aos moradores do bairro)	Membros da comunidade reconhecem a escola enquanto espaço da comunidade	Escola, Comunidade
48)	DCP142016	02.05.16	Explicamos a importância de que, quando percebemos que uma mãe está com dificuldade de cuidar do seu filho, o ideal é compreender onde esta se encontra e	Quando uma família/responsáveis tem de dificuldade de cuidar/se responsabilizar pela criança, deve	Relações intersetoriais/ rede (Ações: necessidade de orientação)	Possibilidade da escola identificar questões que	Gestão

			buscar os serviços públicos da rede de saúde ou assistência para ajudá-la	existir um motivo que deve ser identificado pela instituição na qual a criança se encontra. Ao ser identificado, deve ser acionado o serviço necessário que possa contribuir para o cuidado da família, e, conseqüentemente, com a criança.		perpassam a realidade da criança e encaminhar a família ao serviço necessário.	
49)	DGP162016	09.05.16	Quando indagados onde experienciaram violência, as respostas foram: escola (7), ambiente familiar (5), rua (1), resposta em branco (1), não sofreu violência (1) alguns ainda responderam “nada”. e ao longo da conversa mencionaram também shopping, mercado, ônibus, perua escolar, centro de saúde.	A violência ocorre em diferentes lugares e é importante que a escola conheça esta realidade e como esta afeta o sujeito.	Expressão/ Compartilhamento de Vivências/ Questões étnico- raciais (Ação: Oportunizar nas escolas espaços de expressão, reflexão e ação sobre vivências e a realidade)	Possibilidade de compreensão do sujeitos e reflexão de possíveis enfrentamentos e superações à condições que inviabilizem o seu desenvolvimento.	Estudantes
50)	DGP242016	15.08.16	Conversei com o Professor M. para marcamos um dia para conversarmos pois descobri que o mesmo está realizando um trabalho que envolva as crianças e a comunidade.	Professor reconhece a importância de trabalhar a questão da comunidade atividade com as crianças.	Questões Pedagógicas/ Docentes (Ações: Ações propostas por docentes para trabalhar a relação escola e comunidade)	Possibilidade de conhecer mais sobre as comunidades em que as crianças estão inseridas, dando uma compreensão maior sobre os sujeitos com os quais trabalhamos.	Professor
51)	DGP282016	29.08.16	De forma geral, a escola busca referência e encaminha alguns casos para o Centro de Saúde, Conselho tutelar e assistência	A escola se comunica com a rede para encaminhamentos e referência.	Relação intersetorial/ rede (Ações: necessidade de orientações)	A instituição tende outros serviços de outros segmentos da rede como referência.	Instituição
52)	DGP292016	05.09.16	Uma das estagiárias por não estar acompanhando ainda nenhum aluno, ficaria na sala dos professores relendo as avaliações dos estudantes sobre a atividade da sexualidade para pensarmos em questões que pudessem ser levadas ao Centro de Saúde para construirmos nossa próxima atividade sobre sexualidade. Em seguida, conversaríamos com a O.P. sobre alguns repasses e iríamos para o C.S. (...) Em seguida, conversamos com a gestão sobre a possibilidade de irmos ao C.S. para que pudessemos nos informar quais atividades desenvolvem ali sobre sexualidade e como funciona o atendimento aos jovens, já que, isso é uma dúvida que muitos alunos trazem. Elas concordaram com a ideia e acharam importante.(...) Ao chegarmos no C.S., nos	A importância do diálogo com a rede, de compreender como C.S. se propõe a trabalhar com jovens sobre sexualidade, sobre quando e como podem procurar o c.s. para estes assuntos. Em contrapartida, existe também a disponibilidade do C.S. em trabalhar em parceria com a escola para lidar com este tema. A escola se propõe a realizar encaminhamentos de dificuldade de aprendizagem ao C.S. para encaminhamento ao serviço de Psicologia. Ainda parece que não	Relações intesetoriais/ C.S./ (Ações: Diálogo com C.S. para pensar atividade intersetorial na escola) Relações intersetorial/ C.S.(Necessidade de orientações)	Possibilidade de construir parcerias com o Centro de Saúde. Necessidade de distinção das diferentes atribuições da Psicologia quando em áreas diferentes.	Equipe de Psicologia, gestão

apresentarmos, a enfermeira da secretaria nos indicou que conversássemos com A. enfermeira coordenadora daquele período. Ao nos apresentarmos e dizermos sobre nosso trabalho, a enfermeira ficou bastante animada e disse que poderia ir na escola nos ajudar e falar sobre o funcionamento do C.S., assim como outros assuntos que considerássemos importante.. (...) Ao conversar com a O.P., ela considerou importante a atividade e deu-nos sua permissão para que ela ocorresse. Y estava conversando com J, elas estavam escrevendo um encaminhamento de P. ao C.S. para atendimento médico diante sua dificuldade de aprendizagem. Começamos a conversar a respeito e ver quais os motivos que levavam elas a realizarem este encaminhamento pois não acredito que a dificuldade da P. seja algo fisiológico, e sim psicológico. Elas disseram que é necessário o encaminhamento médico para que ela passe para o serviço de psicologia no C.S. Embora estejamos na escola, temo que nosso acompanhamento à menina seja ainda insuficiente diante as suas questões, cogitando assim, que talvez, seja importante sim o encaminhamento para a psicóloga do C.S, desde que trabalhemos em parceria. Foi um dia bastante agitado e com muitas informações. Achei importante irmos ao C.S. e estabelecer pontes e referência.

está explícito a distinção e o reconhecimento das diferentes funções dos papéis da Psicologia na escola e no C.S.

53)	DCP312016	20.09.16	<p>O Professor G. me apresentou seu trabalho realizado com os alunos do sétimo ano sobre a sua comunidade, com a parceria de mais duas professoras. Mencionou que gostaria de fazer um trabalho assim com todas as turmas, porém, demandaria muito trabalho e este seria uma espécie de “projeto piloto” para ver como se desenvolveria. Trata-se de uma espécie de pesquisa sobre a comunidade. Porém, de acordo com o professor, esta turma com a qual desenvolve este projeto tem 60% dos seus alunos residindo no bairro da escola, e outro restante em outros bairros, alguns até um pouco distante da escola. Este fator dificultou a execução do projeto tal como gostaria que fosse realizado, pois, seria inviável neste ano letivo, a ida as outras comunidades, aos outros bairros que não aquele da escola. Demonstrou receio desta decisão “excluir” alunos que moram em outros bairros. Por isso, optou que este trabalho que fosse construído especificamente com visitas ao bairro da escola, porém, que as informações a serem buscadas fossem sobre todos os outros bairros. O professor me apresentou seus slides contendo informações e dados obtidos durante o</p>	<p>Percebe-se o reconhecimento de alguns professores de que a realidade na qual o estudante está inserido, assim como a história do seu bairro e as características deste, implicam no desenvolvimento do sujeito. Atividades como esta reforçam a construção de uma reflexão e identidade sobre a sua realidade. Além de, acessar informações para a compreensão deste contexto que antes não foram acessadas pelos sujeitos. Trata-se, ao meu ver, de uma forma de ampliar a discussão em nível coletivo sobre a realidade e as possibilidades de atuação sobre a comunidade em que vivem. Contudo, percebe-se que a questão da distância de moradia dos alunos da escola também foi</p>	<p>Questões Pedagógicas/ Docentes (Ações: Compreensão dos professores da importância da relação escola e comunidade; Ações propostas por docentes para trabalhar a relação escola e comunidade; Ações propostas por docentes trabalham a identidade com o bairro/território)</p>	<p>A importância de atividades como esta para trabalhar a questão do reconhecimento, pertencimento, identidade coletiva do sujeito. Ao mesmo tempo que, o possibilita pensar coletivamente sobre sua realidade e pensar em formas de superar as condições que estão colocadas e que lhes afetam diariamente.</p>	Professores
-----	-----------	----------	---	--	--	--	-------------

processo que se deu em quatro etapas: resposta de questionamentos sobre o bairro; entrevista à moradores antigos; ida à campo (em que o professor saiu com os alunos pelo bairro e foram registrando as informações. Haviam fotos e informações colhidas pelos estudantes. A avaliação do professor é que foi uma atividade positiva pois permitiu que os estudantes olhassem para os seus bairros de outra forma. Ao mesmo tempo que, tinha dúvidas se a importância da atividade estava explícita para eles. O Professor disse ainda que seria pensado como este trabalho apresentaria seus resultados à escola.

um fato desafiador para o desenvolvimento desta atividade. Porém, o professor tentou flexibilizá-la, para, dentro das limitações do projeto, não excluir os alunos dos outros bairros. Percebemos que de fato já há uma exclusão aos alunos não poderem “mostrarem e explorarem o seu bairro” junto aos colegas. Contudo, faz-se necessário pensar em formas que viabilizem essa atividade diante à sua importância.

3
4
5
6

ANÁLISE DE DIÁRIOS DE CAMPO: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE – DESENCONTROS

FONTE	DATA	UNIDADE DE ANÁLISE	INTERPRETAÇÃO	CATEGORIA	POSSIBILIDADES	AGENTES
1) DCB 0520 15	06.04.15	“Outro fato citado pelos alunos (quase todos da turma) foi a precariedade da quadra de esportes, eles reivindicam que ela seja coberta o mais rápido possível, pois faz anos que a cobertura é prometida pela prefeitura, também se incomodam pelo fato do espaço ser dividido com a comunidade, pois os mesmos não cuidam dela, já que os alunos reclamam de sujeira, cacos de vidro e até restos de drogas no local”. (...) Com o tempo chegando ao fim C., faz sua última crítica/sugestão, a menina sugere que a escola abra oficinas de arte; recreações, etc, de sábado para alunos e ex alunos. A aluna conta que não tem o que fazer em casa e preferiria ir para um espaço criativo na escola, do que ficar em casa no computador.”	Este trecho traz uma denúncia de um descaso da prefeitura com a estrutura da escola. Os desencontros se dão em dois momentos: -A comunidade faz o uso, porém não cuida da quadra Podemos nos questionar aqui se a comunidade não poderia usá-la ou deveria ser orientada sobre o seu uso? - A escola não abre aos finais de semana à comunidade; Ao mesmo momento, refletimos sobre as possibilidades que existem no seu bairro, na sua comunidade de atividades.	Políticas Públicas de Educação (Ações: Descaso Municipal com a Instituição) Desencontro da Comunidade com a Escola (Ações: Relação da comunidade com a quadra) Ausência de espaços para a comunidade (Inexistência de atividade na escola no final de semana/ Deveria haver eventos para a comunidade) Ausência de estrutura (Inexistência e/ou escassas atividades no bairro)	Pensar formas de dialogar com a comunidade sobre o uso da quadra Possibilidade da escola suprir a carência da comunidade;	Estudantes
2) DCB 1420 15	10.08.15	“Falamos sobre a questão dos alunos e dos bairros que residiam, já que uma das propostas da equipe é tratar sobre a violência vivida por esses jovens na comunidade, foi colocado em pauta como uma das possíveis atividades para o segundo semestre, a visita dos alunos à um Ponto de Cultura local, com o objetivo dos mesmos terem acesso a um centro de cultura localizado na região Noroeste (...)”	Os alunos não conhecem o Ponto de Cultura local, próximo à escola e inclusive no mesmo bairro que alguns residem. Um dos tipos de violência e desafios enfrentados diz respeito ao acesso à escola dos alunos que moram em outros bairros.	Problemas de acesso à escola/ Participação (Dificuldade de acesso à escola pelos alunos em outros turnos) Problemas de acesso à escola/ Participação	Pensar formas de utilizar atividades culturais como enfrentamento e prevenção à violência, sendo o Ponto de Cultura uma possibilidade.	Alunos Alunos, Estado

uma das maiores preocupações é o acesso às atividades fora da escola ou fora de horário de aula dos alunos que moram em bairros mais distantes da instituição (...). Uma das reclamações da direção foi que tem alunos que realmente não tem condições de pagar pelo passe de ônibus circular para chegar até a escola, por isso usam o ônibus fretado disponibilizado pela prefeitura nos limitados horários acadêmicos, portanto se precisam estar na escola para aula de reforço ou para outras atividades em horários alternativos, não conseguem comparecer e saem prejudicados. A equipe se atentou a esse fato que serviu para enriquecer o planejamento e as atividades sobre violência na comunidade que acontecerão posteriormente com todas as salas.”

Esta condição atinge diretamente o processo de aprendizagem destes alunos, não permitindo sua presença nos reforços escolares, por exemplo.

Políticas Públicas de Educação (Falha na política de educação de acesso à escola)

Políticas Públicas de Educação (Responsabilização da escola e da família pelo acesso à educação)

Existe uma falha nas políticas públicas. A prefeitura fornece apenas um horário de ônibus gratuito para estes estudantes. Cabe assim, a gestão e a família pensar em recursos próprios para acessar um direito que deveria ser garantido pelo Estado.

Pensar estratégias de garantir o acesso a atividades realizadas na instituição ao acontecerem no período do contra-turno escolar.

Exigir do Município a construção de políticas públicas que viabilizem esta participação na escola em outros horários.

3)	DC M14 2015	17.06.15	“Também contaram sobre violência na escola, vinda tanto dos alunos quanto dos professores. Violência vivenciada em suas casas, em seu bairro, quando vão ao shopping, violência de gênero e étnico-racial. Discutimos que a violência existe em diversas formas, seja física ou psicológica. (...)Percebi também que os estudantes não só tinham muito o que contar, mas principalmente precisam de um espaço onde possam compartilhar e compreender essas questões”	Percebe-se a necessidade dos alunos falarem sobre sua realidade. Inexistência de um espaço para os alunos falarem sobre suas realidades.	Ausência de espaços para falar sobre a realidade (Necessidade dos alunos falarem sobre violência e as suas realidades)	Construir espaços em que os alunos possam refletir e compartilhar sobre a violência experienciada e sua realidade. Construir com a comunidade escolar a reflexão da importância deste espaço e de como a realidade constitui o indivíduo.	Escola
4)	CM1 6201 5	10.08.15	“A gestão também contou de seu medo em fazer eventos na escola e acabar excluindo os jovens que moram em bairros mais afastados da instituição”.	A dificuldade de construção de eventos por receio de não excluir quem mora distante da escola	Problemas de acesso à escola/ Participação (Dificuldade de	Pensar como realizar eventos e atividades de forma inclusiva aos	Gestão e alunos

					participação de alunos que moram distantes)	alunos que moram distante da instituição
					Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Exclusão dos alunos que moram em outros bairros)	
					Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Preocupação da gestão com a exclusão de alunos)	
					Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Receio de construir eventos que excluam)	
5)	DC M24 2015	09.11.15	“Contamos que os temas escolhidos para as atividades surgiram a partir do mapeamento que havíamos realizado no semestre anterior e que além de falar sobre violência e violência de gênero, gostaríamos de ter realizado atividades sobre a violência étnico-racial, automutilação e violência na comunidade. (...) A sala contou que gostou muito do nosso trabalho e enxerga como necessário a continuação no próximo ano. Eles falaram que tiveram a possibilidade de conversar sobre temas que estão presentes dentro e fora da escola, de forma que são assuntos importantes para seu dia a dia.”	Os estudantes demonstram que não existem na escola outro espaço em que possam discutir temas que são pertinentes à sua realidade além do ECOAR. A instabilidade da Psicologia na escola	Ausência de espaços para falar sobre a realidade (Necessidade dos alunos falarem sobre violência e as suas realidades) Instabilidade (A instabilidade do serviço de Psicologia na escola)	Possibilidade e Escola construção de um espaço que os alunos possam expor, compartilhar, refletir e pensar formas de agir sobre sua realidade. A Psicologia se efetivar na escola
8)	DC M25 2015	16.11.15	“Pergunto para ele se existe alguma coisa que poderia acontecer para melhorar esse sentimento que ele tem em relação a escola, como ela poderia	Poucas aulas fazem o uso de outros recursos pedagógicos que não o giz e a lousa.	Questões Pedagógicas/ Professores (Necessidade de explorar outros recursos	Necessidade de Aluno desenvolver aulas utilizando outros

melhorar. O menino da algumas ideias dizendo que seria bom se tivessem mais aulas de informática ou apenas aulas que usassem mídias diferentes da lousa e giz. Outra coisa que ele trouxe foi sobre o espaço da escola, principalmente a quadra, que poderia ser usada em eventos para a comunidade.”

Os espaços da escola não são utilizados para eventos da comunidade.

pedagógicos)

Ausência de espaços para a comunidade/ Atividades/Eventos (Deveria haver eventos para a comunidade)

recursos que chamem mais a atenção dos alunos e estejam mais próximos da sua realidade. O espaço físico da instituição para desenvolvimento de atividades para a comunidade.

9)	DCE 0120 15	02.08.15	Quando olhamos para os bairros, vemos que apenas 32% moram no bairro da escola. Enquanto que, 38,8% moram em um bairro próximo à instituição, mas que, contudo, os alunos que residem ali carecem de meio de transporte para acessar à escola devido à distância. E os outros 29,2% moram em outras localizações, algumas delas ainda mais distantes. Percebemos que apenas 39,6% vão para a escola a pé, sendo o ônibus fretado escolar 44,12% o maior transporte utilizado para acessar a instituição. Os outros 16,28% diz respeito à outros meios de locomoção como carro próprio ou vans, etc. Assim, podemos concluir que a maioria dos alunos não moram no bairro da instituição e precisam de transporte para acessá-la. Podemos problematizar aqui, como, diante esta distância e a dependência do transporte e escolar, estes estudantes poderiam participar de outras atividades no contra-turno escolar, seja um reforço ou reuniões da CPA, por exemplo. (...)Chama-nos atenção que para todas as séries, com exceção do sétimo ano, o que apresentam como bom no bairro são as relações interpessoais que	A grande maioria dos alunos não moram no bairro da escola, e utilizam majoritariamente o transporte escolar oferecido pela prefeitura para acessar à instituição. Identifica-se, possíveis complicações na participação destes estudantes em atividades que ocorram fora do período da aula e que, contudo, são importantes. A maioria dos estudantes demonstram um desinteresse em relação aos seus bairros diante a precariedade e ausência de estrutura que os mesmo apresentam, afetando, negativamente, a imagem e a identidade que os alunos tem do seu bairro. Existe uma ausência de investimento público na maioria dos bairros dos estudantes, permitindo que lhes falem estruturas básicas,	Problemas de acesso à instituição (Distância de moradia dos alunos da instituição; Dificuldade de acesso à escola) Ausência de espaços para falar sobre a realidade (Desinteresse dos alunos em relação aos bairros) Políticas Públicas em geral/ Todas as políticas (Falha nas políticas públicas x identidade dos alunos com o bairro) Políticas Públicas em geral/ Saúde, Esporte, Lazer e Cultura (Ausência de	Como se posicionar diante esta realidade? Refletir sobre o papel da escola no processo de conscientização destes sujeitos diante à precariedade de recursos no seu cotidiano. Fomentar e exigir a construção de políticas públicas que viabilizem o acesso dos estudantes à instituição. E até mesmo na construção de mais unidades escolares.	Alunos
----	-------------------	----------	---	--	--	--	--------

estabelecem e não haver “Nada”. Esta palavra chegou em mim muito forte, pois era frequentemente utilizada. Aqueles poucos alunos que tinham alguma estrutura em seu bairro, a citavam, por exemplo, “Parque”, “Mercado”, “rua de asfalto”, “centro de saúde”, etc. Este mapeamento e aproximação com os alunos evidenciaram a precariedade em que vivem em seus bairros, e um descaso municipal no que diz respeito às ofertas básicas de direito como, asfalto, saneamento básico, acesso à educação, saúde, esporte, lazer e espaços culturais.”

como, asfalto, Centro de Saúde, espaços de saúde, Médicos, comércio, etc. (entreterimento)

10)	DCE 0220 15	03.08.15	“A gestão comentou que ficou sabendo que haveria uma atividade no dia 12 de agosto no Ponto de Cultura para a juventude, e que até pensaram de levar os estudantes da FUMEC-EJA para a atividade, mas sentiram que poderia ser descontextualizado para a maioria deles, pois há pessoas mais velhas e não apenas jovens. Perguntei se elas conheciam este P.C. local e mencionaram que não, mas que houve na escola uma professora - que não trabalha mais lá - que frequentemente levava os estudantes lá para participarem de atividades e levava a pé mesmo”.	Possibilidades de encontros foram perdidas quando não cogitam levar a turma mais nova para a atividade da juventude, assim como, a professora que havia na escola e que levava os estudantes lá e hoje não mais acontece esta relação com o P.C.	Questões Pedagógicas/ Professores (Necessidade de explorar outros recursos pedagógicos)	Possibilidade da Gestão escola conhecer o P.C. e estabelecer relação com o mesmo.
11)	DE0 3201 5	10.08.15	“Ao longo da conversa, senti abertura para expor algumas reflexões sobre o meu trabalho de mestrado no que diz respeito à relação da escola com o bairro e perguntei se eu poderia participar das reuniões. Y. me autorizou e diz ser muito complicada a relação da escola com os bairros, pois a mesma acolhia crianças de diferentes bairros que, portanto, têm diferenças ao acesso à escola. Alguns exemplos mencionados foi a dificuldade dos estudantes que moram no bairro X e outros que não o da escola em participar das aulas de	É recorrente os comentários sobre a exclusão de alunos que não moram no bairro da escola e a preocupação da gestão em como não ressaltar essa exclusão. Podemos pensar aqui inclusive, se não existem ações que destinadas à comunidade e são freadas por considerar a possibilidade desta exclusão.	Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Exclusão de alunos que moram em outros bairros) Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Receio de construir ações/eventos que excluam os alunos; Preocupação da	Necessidade de pensar em formas de incluir os alunos que moram distante em atividades proporcionadas pela instituição. Pensar possibilidades de reflexão coletiva para superação dessas condições.

reforço, pois, por ser em horário diferente ao da aula, os estudantes teriam que se deslocar e pagar o transporte público para participar destas aulas. Considerando as condições econômicas das famílias, nem sempre ir à estas aulas é viável. Essa exclusão não se dá apenas nas aulas de reforço, mas também em outras atividades que a escola e outras organizações do bairro constroem e na dificuldade das crianças que moram em ruas de terra acessarem à escola quando chove - principalmente as que moram em outro bairro. Outra questão é quando, por algum motivo, as crianças são liberadas mais cedo para irem para casa, mas aquelas que vão de transporte escolar precisam esperar o mesmo chegar. Y. questionou o alto investimento do município em transporte para as crianças que moram em bairros próximos estudarem na escola ao invés de construir mais escolas no próprio bairro em que habitam. (...)

Ao mencionar as reflexões que andei fazendo sobre a relação da escola com o bairro, Y. colocou que considera importante este projeto (mestrado) e que as reflexões são pertinentes, mas ao mesmo tempo, teme que se intensifique e reforce a distância, o sentimento de "não pertença" dos sujeitos ao longo do desenvolvimento do projeto. Agradei sua colocação e reforcei que o objetivo é exatamente o oposto. Y. me perguntou como faríamos então essa aproximação e eu coloquei que precisaríamos pensar juntas. Essa conversa foi interessante pois trouxe algumas reflexões. Inicialmente eu havia pensado que a escola era distante do bairro. Depois ao conversar com a gestão compreendi que existem

Existe um reconhecimento da gestão da precarização da educação pública, do investimento ao transporte. Podemos problematizar aqui sobre como a escola, diante todas as suas limitações, tem olhado para esta realidade procurando superá-la, quais atitudes já foram tomadas e quais instâncias foram acionadas para refletir junto à gestão esta problemática.

A importância da psicologia pensar junto sobre possíveis ações.

A necessidade de compreender as diferentes dimensões que constituem esta totalidade e implicam na dificuldade da relação da comunidade e escola.

gestão com a exclusão de alunos; Desafios de incluir os alunos de outros bairros) Políticas Públicas de Educação/ Acesso à escola (Falha na política de educação de acesso à escola)

Fomentar a discussão de políticas públicas que viabilizem essa superação em âmbito municipal.

Construção de atividades que permitam que os alunos falem de sua realidade, seja ela qual for.

outras questões que perpassam essa relação, como o fato da escola acolher crianças que são de outros bairros e mais distantes da escola.”

2)	DCE 0620 15	20.08.15	<p>Comentou também sobre a dificuldade da efetuação das aulas de reforço para as/os estudantes que moram em outros bairros, e que, paralelamente, aqueles e aquelas que moram no bairro da escola também não participam das aulas de reforço. O horário destas aulas são as sextas-feiras das 7h às 9h30. Mencionou que o maior número de pessoas precisando de reforço são estudantes do 3º e 5º ano, pois, são anos de retenção escolar (...). iniciou uma pauta que dizia respeito a comportamentos "inadequados" das crianças nos ônibus escolares, dificultando o processo de concentração do motorista, sendo assim, uma queixa do mesmo à escola. Foi conversado sobre a possibilidade destes estudantes ficarem alguns dias de "suspensão" do ônibus, para "aprenderem a se comportar e a falta que faz um ônibus" indo a pé para a escola. (...) Neste momento, percebi um silenciamento que me soou como um distância e possível desinformação sobre o mesmo. Pedi a fala e expliquei ao professor como funciona a assistência na região, que é um serviço terceirizado - o que o torna precarizado -, mas que eles desenvolvem algumas atividades de contra turno, mas na região, tem destaque as atividades do PROGEN (Programa Gente Nova).</p> <p>Expliquei as consequências dos programas de assistência básica não funcionarem, inflando as demandas do serviço de assistência especializada. I. insistiu em um diálogo com o CT para discutir os</p>	<p>A ausência de alunos nas aulas de reforço não se dá apenas pela distância.</p> <p>Os alunos procuram majoritariamente o reforço quando há o risco de retenção escolar.</p> <p>Existe diálogo entre o motorista do ônibus escolar e a escola.</p> <p>A punição para quem faz bagunça no ônibus é “perder o acesso” ao mesmo por alguns dias para que fossem a pé? Será que os estudantes iriam a pé ou simplesmente não iriam à escola?</p> <p>Desinformação sobre o funcionamento da rede de assistência social e Conselho Tutelar.</p>	<p>Questões Pedagógicas/ Outros (Ausência dos alunos no reforço escolar (não só pela distância); Formas de punição que inviabilizem o acesso a escola</p> <p>Relações Intersetoriais/ Assistência Social/ C.T. (Desinformação sobre assistência social; Desinformação sobre C.T.)</p>	<p>Repensar o reforço escolar como possibilidade de aprendizagem;</p> <p>Repensar o funcionamento e horário do reforço;</p> <p>Repesensar práticas de punição;</p> <p>Se orientar sobre as políticas de assistência social e do C.T.</p>	Gestão
----	-------------------	----------	---	--	---	--	--------

boletins de ocorrência. Assustei-me entendendo que ela gostaria de apresentar todos os casos ao Conselho, e sugeri que avaliássemos os casos antes de encaminhá-los ao CT. A diretora nos solicitou apoio para fazer tal diferenciação.”

13)	DCF 1320 15	21.05.15	“Foi bem interessante toda a reunião, pois sentimos que todos estavam bem interessados e, de certa forma, empolgados com o nosso projeto. Alguns pontuaram temas que poderiam ser abordados por nós ou que os professores tem dificuldade de lidar como a questão da discussão em geografia sobre periferia, a agressividade de certos alunos e o cansaço dos professores.”	Existe uma carência dos professores em trabalhar com temas da realidade dos alunos, sobre periferia, agressividade. Além do cansaço dos docentes, que é algo real.	Questões Pedagógicas/ Professores (Carência de formação dos professores para lidar com a realidade dos alunos; Esgotamento dos professores)	Formação com Professores
14)	DCF 1520 15	28.05.20	“A reunião de Conselho de Escola e CPA ocorreu as 18h (horário de TDC). Participaram 30 pessoas, entre eles: pais, estudantes, professores, diretora e orientadora pedagógica.”	Não existe no Conselho de Escola participação de membros da Associação de Moradores.	Desencontros da comunidade com a Escola (Ausência de membros da Ass. de moradores no C.E.)	Pensar em como Instituição efetivar essa participação
15)	DCF 1820 15	10.08.20	“Chegamos à escola e a diretora e a vice-diretora sentaram com a nossa equipe para conversarmos. Comentamos novamente sobre nossas atividades para o mês de novembro sobre a consciência negra e a relação que os alunos tem de seu bairro. As diretoras relataram bem angustiadas da dificuldade que a escola tem com seus alunos que não moram no bairro da escola. Pelos estudantes não morarem perto e alguns dependerem de ônibus circular e outros do ônibus escolar que tem determinados horários, eles não podem comparecer nas aulas de reforço e de reposição. Esses alunos acabam sendo prejudicados em seu desenvolvimento e para além disso, em atividades extra-curriculares que ocorrem na escola, pois não tem condições para participar, ou por	Existe uma dificuldade de incluir os alunos de outros bairros A distância de moradia dos alunos da instituição acaba por excluí-los, existe um acesso desigual as atividades educacionais. Ao mesmo tempo que existe uma preocupação da gestão, como ela se propõe a resolver estes casos?	Problemas de acesso à escola/ Exclusão (Desafios de incluir os alunos de outros bairros; Acesso desigual às atividades educacionais (ordem financeira; Exclusão dos alunos que moram outros bairros) Problemas de acesso à escola/ Participação (Dificuldade de acesso à escola pelos alunos em outros turnos;	Pensar em como Gestão incluir os alunos e isso implica pensar na construção de políticas com a secretaria de educação e ações cotidianas para reduzir a distância que existe na participação destes jovens em atividades em outros turnos e extracurriculares

questões financeiras, ou por locomoção”

Dificuldade de participação dos alunos que moram distante; Não comparecem as aulas de reforço e reposição;

Problemas de acesso à escola
(Distância de moradia dos alunos da instituição)

16)	09.05.16	“Os lugares em que ocorreram tais agressões foram no ambiente familiar, escolar, shopping, perua escolar e na rua. Eles sentiram tristeza, dor, raiva, magoa e vergonha ao viverem tais situações, chegando a não desejarem ir pra escola.”	A violência vivenciada pelos alunos dentro e fora da escola, os afeta a tal ponto que tira o desejo dos mesmos de frequentarem este espaço. Nos faz refletir sobre outras possíveis questões que envolvem o distanciamento da criança da escola.	Ausência de espaços para falar sobre a realidade (Aprendizagem, violência, perda de vontade de ir à escola)	A urgência de um espaço em que os alunos possam pensar sobre a sua realidade e coletivamente, em formas de se fortalecer	Alunos	
17)	DCL 0520 16	18.04.16 “R. comentou a questão da quadra esportiva, que abre os portões para a comunidade e, muitas vezes, depois quando os alunos chegam para ter aula, encontram lixo, preservativos e urina pela quadra. (...)Foi mencionado que a gestão tem uma relação ruim com o representante da comunidade.	A comunidade não cuida da quadra. Será que existe uma possibilidade de comunicação entre escola e os membros da comunidade sobre o seu uso? Existe uma dificuldade na relação entre gestão e representante da comunidade	Desencontro da Comunidade com a Escola (Comunidade não cuida da quadra.) Questões Pedagógicas/ Gestão (Dificuldade na relação Gestão e comunidade)	Pensar em formas de comunicação com a comunidade para o cuidado com a quadra; Entender e lidar com os conflitos interpessoais para que não haja generalizações.	Alunos	
18)	DCP 0520 16	DCA072 01622.03 .16	Durante a reunião, foi colocado pelos alunos do EJA que o fato dos estudantes da tarde demorarem para ir embora diante o atraso de pirua escolar e dos responsáveis para busca-los, não permite que o banheiro feminino fique limpo, pois, não dá tempo	O fato dos alunos que moram distantes da escola ficar após a aula esperando o transporte dificulta a limpeza do espaço	Questões Pedagógicas/ Limpeza (Dificuldade de limpar a escola após o término das aulas)	Como possibilitar a limpeza do espaço ainda com os alunos na escola?	Alunos

do mesmo ser limpad

19)	DCP 1020 16	18.04.16	O diálogo durou aproximadamente uns trinta minutos, e dentre as diversas coisas ditas, me chamou atenção algumas: a) a distância da gestão com a própria comunidade. (...)Comentou ainda em um tom saudosista que já houve uma época em que a escola era mais aberta à comunidade, e fazia festas para levantar fundos para conseguir uma estrutura melhor.	Existe uma distância entre a gestão e a comunidade. A escola já atuou em parceria com a comunidade.	Questões Pedagógicas/ Gestão (Dificuldade na relação Gestão e comunidade; Antiga parceria escola e comunidade)	Compreender possibilidades de parceria com a comunidade	Funcionários
20)	DCP 2120 16	01.06.11 6	Discutimos a composição do Conselho de Escola, que, deveria ter na sua composição alunos, educadores, pais, membros da Associação de Moradores. H. e K. comentaram que a comunidade não é ativa, até tem nome no Conselho mas não participa. E que, o Conselho de Escola é forte, mas as pessoas não sabem o poder dele. Podemos nos questionar aqui, porque não participam? Será que as reuniões são divulgadas? Será que a população que não mora no bairro tem como se locomover para participar destes espaços? Quais os motivos implicam essa não participação e quais consequências ela pode trazer para a reflexão da construção da escola enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento? Porque será que as pessoas não sabem o poder do C.E.? Além destes pontos discutimos sobre a dificuldade de professores inserirem atividades para a comunidade. Ao mesmo tempo que, existe uma dificuldade da comunidade de se envolver. Vejo neste momento que parece existir uma lacuna, que é este distanciamento. (...): a SME exige a instituição do grêmios estudantis sem levar em consideração a realidade de cada escola municipal. Assim, não é analisado se as escolas tem	Não existe no C.E. membros da Associação de moradores, tem nome mas não tem participação. Quais devem ser os motivos desta não participação? Dificuldades de participação da comunidade nos espaços coletivos. Dificuldade dos funcionários de se aproximarem da comunidade e desta participar da escola. Não está explicita esta contradição para os profissionais. A Secretaria Municipal de Educação lança demandas e ordens às instituições sem muitas vezes compreender a sua realidade e pensar em políticas que possibilitem sua efetivação, responsabilizando a escola pelo cumprimento ou não de tais medidas. Existe um desconsenso entre educadores que consideram importante a relação e participação com a comunidade e aqueles que	Desencontros da Comunidade com a escola (Ausência de membros da Ass. de moradores no C.E.) Questões Pedagógicas/ Professores (Relação educadores e comunidade)	Pensar em formas de garantir a participação da comunidade e, ao mesmo tempo, de dialogar com os educadores a importância desta relação.	Educadores

espaços para ceder e constituir uma sede dos grêmios. Além de, não prever implicações de participação neste espaço considerando os alunos que moram distante da escola e precisariam se locomover até esta em outro momento que não necessariamente o turno escolar, exigindo um gasto a mais do sujeito que tenha interesse de participar e não more no entorno escolar. (...) Quando fomos socializar as propostas tiradas em cada grupo, pude perceber que alguns professores demonstraram-se bastante inquietos quando nos referimos a participação de alunos, família e outros membros da comunidade na construção da escola. Contudo, haviam também professores que compreendiam e fomentavam esta participação, inclusive a própria gestão”.

não acham que esta relação não deve ocorrer.

21)	DCP 2420 16	15.08.16	“A reunião das CPA’s voltaram a acontecer no mesmo horário das aulas pela dificuldade dos alunos que moram distante da escola se manterem presentes na reunião. Assim, foi possível que um número maior de estudantes, representantes de todas as salas, estejam presentes na CPA. Contudo, neste horário, continua participando apenas uma mãe (que também é funcionária da unidade escolar) e não há a participação dos alunos da EJA.”	O conflito para participação: se é melhor para os alunos um horário, em contrapartida dificulta a participação de pais.	Problemas de acesso à escola/ CPA (Horário de pais x horário de alunos: desafios para CPA)	Pensar a forma de organizar os horários de forma que tanto os pais quanto os alunos possam participar.	CPA
22)	DCP 2820 16	29.08.16	“Um aspecto interessante trazido pela gestão é que, depois de realizado o encaminhamento, não existe um retorno dos equipamentos à escola e nem um acompanhamento compartilhado, em que cada um possa partilhar com os outros as suas respectivas visões diante os casos.”	Não existe discussão de casos na rede com a escola	Relação intersetorial	Fomentar a relação intersetorial	Gestão