

**PSICOLOGIA ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**
*PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA*
*SCHOOL PSYCHOLOGY AND POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT:
ANALYSIS OF EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL*

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>

Izabella Mendes Sant'Ana

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, Brasil

Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, Brasil

RESUMO

Este estudo visa apresentar e discutir uma experiência de parceria entre um serviço de Psicologia Escolar e uma escola pública de Ensino Fundamental na efetivação do projeto político-pedagógico de caráter emancipador. Participaram desta investigação 10 professoras e equipe gestora. Foram feitas observações, registros em diários de campo e análise documental, segundo um modelo de pesquisa participante. Os resultados obtidos demonstraram que: a escola conseguiu criar espaços permanentes e institucionalizados de discussão e reflexão sobre o projeto político-pedagógico, existiram algumas dificuldades no processo e diferentes formas de participação das professoras (imobilismo, crítica e ação) diante dos problemas encontrados. A atuação do psicólogo buscou favorecer a conscientização das educadoras acerca das condições de opressão, mas o grupo não reconheceu a sua força política como instrumento de mudança da realidade.

Palavras-chave: psicologia escolar, projeto político-pedagógico, professores, educação básica.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar y discutir una experiencia de colaboración entre un servicio de psicología escolar y una escuela primaria pública durante la ejecución de un proyecto político-pedagógico emancipatorio. Participaron de la investigación 10 profesores y el equipo de la gestión. Se realizaron observaciones, registros en diarios de campo y análisis de documentos, de acuerdo con un modelo de investigación participativa. Los resultados mostraron que: la escuela ha logrado crear espacios permanentes y institucionalizados para la discusión y reflexión sobre el proyecto político-pedagógico, hubo algunas dificultades en el proceso, y también hubo diferentes formas de participación de los profesores (inmovilidad, crítica y acción) sobre los problemas encontrados en la escuela. La práctica del psicólogo tuvo por objetivo fomentar la conciencia entre los educadores sobre las condiciones de opresión, pero el grupo no reconoció su fuerza política como un instrumento de cambio de la realidad.

Palabras clave: psicología escolar, proyecto político pedagógico, profesores, educación básica.

ABSTRACT

This study aims to present and to analyze the development process of a political-pedagogical project according to an emancipatory perspective, based on partnership between a School Psychology service and an Elementary Public School. 10 teachers and management team participated of this study. The procedures used included observations, field notes from a research diary and documental analysis, according a model of participatory research. The results showed that: the school has established a continuous evaluation of their political-pedagogical project; some difficulties were observed during the execution of this project, and different ways of the teachers' participation (immobilization, critical opinions and actions) concerning the problems were observed. The psychologist's practice was to develop the teachers' awareness about the oppressive conditions, but the group did not recognize their political potential to change the reality.

Keywords: School Psychology; political-pedagogical project; faculty; elementary education.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelece que a escola tem como responsabilidade a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do seu sistema educacional. Também determina que os docentes e profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, com a colaboração das comunidades escolar e local, por meio de conselhos escolares (Lei n. 9394, 1996).

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

Neste sentido, Vasconcellos (2005) ressalta o papel do projeto político-pedagógico como um caminho de consolidação da autonomia da escola, porém chama a atenção para a possibilidade de essa abertura não se transformar em uma estratégia de descompromisso e de transferência de responsabilidade do Estado, em termos de responsabilizar a escola pelo sucesso ou fracasso das ações educativas. Todavia, o autor esclarece que isso vai depender do posicionamento adotado pela escola e da forma da condução do P.P.P., como um movimento coletivo, um instrumento de luta para a construção de uma nova prática.

Vários autores (Freire, 1996; Pimenta, 1995; Veiga, 1995) apontam que o projeto educativo representa a articulação de concepções de mundo, de educação e de ensino definidas pela escola, com o propósito de realizar sua função social. Tais estudos destacam a premissa de que todo projeto político-pedagógico também se configura como um projeto de sociedade, visto que inclui, necessariamente, a visão de ser humano que se pretende formar.

Para Veiga (2001), o projeto político-pedagógico envolve a organização do trabalho educativo realizado na escola como um todo e também a organização do trabalho do professor no contexto de sala de aula. O caráter emancipador do P.P.P refere-se a um processo de construção coletiva que envolve o interesse em criar uma identidade própria, uma vez que busca resgatar a escola como espaço de debate, de diálogo e de reflexão. Para tanto, também é necessário um referencial que fundamente a compreensão da prática

educativa que deve estar relacionada aos interesses da maioria da população. Por último, torna-se essencial o domínio das bases teórico-metodológicas necessárias à concretização dos princípios e objetivos assumidos coletivamente.

O projeto político-pedagógico apresenta uma sistematização flexível da ação pedagógica, dentro de um processo de planejamento participativo, o que implica em um aperfeiçoamento contínuo. É uma forma de enfrentar o processo de alienação, na medida em que implica em ações intencionais e conscientes que correspondam às reais necessidades da comunidade e da escola. Implica também na expressão de uma ética, de um compromisso do grupo com o processo (Vasconcellos, 2005).

A construção do projeto político-pedagógico requer a reorganização das formas de gestão da escola tendo em vista favorecer a ampla participação de todos os participantes da escola nas decisões administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Contudo, a gestão democrática não é um princípio fácil de ser posto em prática, visto que envolve a participação crítica dos seus atores num processo contínuo que se concretiza cotidianamente (Gadotti & Romão, 1997; Veiga, 1995).

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

Em síntese, o projeto político-pedagógico pode ser visto com um instrumento que objetiva auxiliar a escola a enfrentar os desafios presentes no cotidiano, de uma forma sistematizada, refletida e essencialmente participativa.

A Psicologia Escolar e o projeto político-pedagógico da escola

A assessoria na elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da escola configura-se como uma das funções tradicionalmente atribuídas

ao psicólogo escolar (Del Prette, 1999, Witter, 1999). Entretanto, nota-se na literatura atual a existência de poucos estudos abordando experiências ou intervenções dessa natureza.

Antes de focalizarmos algumas pesquisas que tratam do tema, consideramos importante mencionar que nas publicações recentes na área da Psicologia escolar evidencia-se a preocupação com a construção de pressupostos teóricos e metodológicos, pautados em uma perspectiva crítica, necessários ao desenvolvimento de ações comprometidas com mudanças na escola e na sociedade (Tanamachi, Rocha, & Proença, 2000, Meira & Antunes, 2003, Martínez, 2005, Marinho-Araujo, 2009, Guzzo & Marinho-Araujo, 2011, dentre outros). Tal fato deriva-se de um movimento, produzido ao longo da história da área, que se contrapõe ao desenvolvimento de ações reprodutoras do processo de culpabilização do aluno e da patologização dos problemas educacionais.

No que concerne à prática do psicólogo escolar direcionada para a proposta pedagógica da escola, Martínez (2003) afirma que esta se constitui como uma dimensão emergente do trabalho psicológico que pode favorecer a consolidação de sua atuação neste contexto e o aprimoramento da ação educativa na instituição de ensino.

Um importante aspecto levantado por Martínez (2003) é que no processo de efetivação da proposta pedagógica evidencia-se a complexidade dos movimentos de mudança de cultura, de práticas educativas e do desenvolvimento de habilidades comunicativas e inter-relacionais na escola. A autora chama a atenção para o fato de esses movimentos apresentarem ritmos e progressos diferenciados e para a possibilidade de ocorrência de conflitos. Tais conflitos podem se apresentar sob diferentes nuances, a saber: conflito de papéis produzido por divergências entre as concepções sobre o que deveria ser o conteúdo do trabalho dos professores da escola, conflito originado devido ao hiato existente entre as demandas da ação educativa e os níveis de preparação necessários a sua execução, conflito proveniente de dificuldades no atendimento às demandas da atividade pedagógica idealizada coletivamente por parte dos educadores, entre outros.

Além disso, Martínez (2003) exhibe vários aspectos da atuação do psicólogo na construção e implantação da proposta pedagógica da escola, tais como: (a) dar assessoria no planejamento, realizado em conjunto com a comunidade escolar, de ações correspondentes a cada etapa do trabalho; (b) monitorar a evolução do processo; (c) promover espaços para a resolução de conflitos e a busca

de soluções para as dificuldades encontradas; (d) incentivar a avaliação processual dos resultados obtidos; (e) coordenar a realização de projetos de trabalhos específicos que demandam conhecimentos e habilidades relativas ao campo da psicologia; (f) participar ativamente na formação continuada de professores; e (g) colaborar no sistema de seleção de professores e coordenadoras pedagógicas. As referidas atividades se articulariam com as outras possibilidades tradicionais de trabalho para contribuir para a real efetivação da proposta pedagógica no contexto educativo.

Em um estudo a respeito da parceria do psicólogo escolar na elaboração de projetos político-pedagógicos, Wanderer e Pedroza (2010) apontam que o psicólogo pode possuir um papel mediador em que não sobreporia seus conhecimentos de autoridade científica, mas estaria juntamente com os profissionais da escola experienciando e analisando conflitos, contribuindo para a internalização da emocionalidade. Com base nos referenciais de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, os autores destacam que a atuação do psicólogo junto às comunidades escolares necessita envolver uma relação de proximidade para compreender a dinâmica da escola e os processos de alienação que ali se evidenciam.

Outra perspectiva na área é a investigação acerca das concepções e sentidos do P.P.P para os educadores. Com este intuito, Asbahr (2005) buscou conhecer, a partir da Psicologia histórico-cultural e da Teoria da Atividade de Leontiev, o sentido pessoal da ação docente em uma escola pública no contexto de produção do projeto político-pedagógico, que serviria de base para toda a organização da ação pedagógica. Em sua análise, a autora diz que as condições objetivas de trabalho e de produção de vida convertem-se em uma estrutura de consciência e que é frente a essas condições que surgem as dificuldades e impossibilidades de os professores se humanizarem na relação com o trabalho, isto é, na atividade pedagógica.

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

pelo professor, mas não são refletidos em propostas práticas ou resultados educacionais em virtude das condições desumanas de trabalho.

Torna-se importante assinalar que, diante do cenário neoliberal em que a educação é vista como mercadoria, evidencia-se a tendência em se atribuir ao setor público a responsabilidade pela crise e pela ineficiência do sistema educacional em nosso país (Frigotto, 1995, Gentili, 2001). A culpa dos problemas na rede pública recai, por conseguinte, nos participantes do processo educacional (educadores, alunos, famílias), sendo desconsiderados os condicionantes políticos e econômicos responsáveis por este processo, o que contribui para a manutenção da política atual que está atrelada aos interesses do capital.

Ao considerar as condições concretas da comunidade e do contexto educativo e suas multideterminações, o psicólogo pode direcionar sua prática visando favorecer a autonomia dos sujeitos e a melhoria das práticas pedagógicas, por meio do diálogo com os diferentes agentes da escola (Guzzo, 2005). Nesta perspectiva, a prática do psicólogo no âmbito educacional necessita pautar-se em uma perspectiva emancipadora a fim de fomentar a consciência crítica das pessoas para que possam intervir na realidade, contribuindo para a melhoria de suas condições de vida.

Para Guzzo (2002, 2005), os princípios teóricos da conscientização e da libertação podem resultar em um modelo que subsidie as intervenções do psicólogo na busca de transformação do espaço educativo. A conscientização é vista dentro de um posicionamento político a partir do referencial de Paulo Freire (1979) e se constitui como um processo de reflexão crítica acerca da realidade, do cotidiano da escola e dos seus agentes. Outro referencial adotado é a Psicologia da Libertação de Martín-Baró (1998a, 1998b), que tem como propósito favorecer mudanças na realidade dos indivíduos, atentando para o homem em sua corporeidade, em suas características específicas e também para a comunidade sem, contudo, desconsiderar os aspectos estruturais e de ordem social que condicionam situações de opressão e desigualdade.

Cabe enfatizar que um importante aspecto da ação do psicólogo se refere ao fortalecimento dos indivíduos ou grupos sociais. De acordo com Montero (2003), o processo de fortalecimento necessariamente supõe as seguintes fases: o desenvolvimento de um forte sentido da pessoa em sua relação com o mundo; a construção de uma concepção crítica sobre as forças sociais e políticas que compõem a realidade e que influenciam o contexto de vida dos indivíduos e das comunidades; o desenvolvimento da capacidade de

relacionar reflexão e ação; e, por último, a criação e a aplicação de estratégias e recursos visando fortalecer os grupos e produzir intervenções que beneficiem a coletividade.

Para isso, entendemos que o psicólogo necessita estar junto a esses profissionais, participando da rotina escolar e de encontros de trabalho docente com o objetivo de favorecer a discussão e a reflexão acerca das práticas e dos conflitos verificados no cotidiano da escola. Tais momentos são essenciais, pois há troca de experiências entre os participantes e podem configurar-se como espaços nos quais o professor fale de suas percepções, emoções, dificuldades e potencialidades em sua atuação.

Frente ao exposto, o presente artigo tem em como propósito apresentar e discutir uma experiência de intervenção em psicologia escolar, pautada nos referenciais da Psicologia Escolar crítica e na Psicologia Social Comunitária, durante o processo de efetivação do projeto político-pedagógico (P.P.P.) em uma escola pública do interior paulista.

Método

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa é produto de uma proposta de intervenção do psicólogo escolar denominada “Vôo da Águia: prevenindo problemas sócio-emocionais e promovendo saúde” que estava inserida num projeto maior denominado “Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”.¹ Tal projeto foi desenvolvido nos períodos manhã e tarde junto à comunidade escolar (alunos, pais, equipe gestora e professores) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de um município do interior paulista. A comunidade na qual a escola estava inserida era marcada pela pobreza, violência e pelo tráfico de drogas. Essa realidade reafirma a necessidade de as práticas educativas se pautarem em objetivos voltados à emancipação a fim de se criar possibilidades de reflexão e crítica para as pessoas que ali vivem.

Ao longo de quatro semestres (agosto de 2004/ junho de 2006), a pesquisadora compôs a equipe de psicologia² que esteve presente até três vezes por semana nessa instituição de ensino. O trabalho realizado incluiu atividades direcionadas a educadores, alunos e pais. Todavia, é importante destacar que neste estudo será relatado o trabalho desenvolvido pela pesquisadora junto à equipe gestora e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a efetivação do P.P.P. na escola.

Participantes

Dez docentes de uma escola pública do Ensino Fundamental da periferia do município, sendo oito professoras de classes regulares, uma professora de educação especial e uma professora de educação física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como equipe gestora.

Procedimentos

O estudo seguiu a proposta de pesquisa participante (Brandão, 1999) que visa promover a produção coletiva de conhecimentos; a análise coletiva do ordenamento da informação e de sua utilização; a análise crítica utilizando-se a informação ordenada para determinar as origens dos problemas e as possíveis soluções; e o estabelecimento de relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas para as dificuldades encontradas. Frente a esta perspectiva metodológica, o foco principal foi a participação nos encontros dos professores, sendo possível acompanhar mais claramente o movimento do grupo, suas formas de organização e atuação, coletivas e individuais, perante os desafios encontrados no cotidiano escolar, nos quais também pudemos atuar (apontando, pontuando, refletindo com as pessoas), a partir dos referenciais mencionados, aspectos pertinentes ao contexto durante as discussões realizadas.

As informações obtidas durante as atividades realizadas na escola e na participação das reuniões de trabalho docente foram registradas no diário de campo da pesquisadora. Participamos de reuniões de trabalho docente em projeto (TDPR) de 1º ao 5º ano e encontros de trabalho coletivo geral (TDCG) de professoras do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificarmos como esse projeto estava sendo conduzido pelos gestores e educadores. Além disso, nos interessava conhecer: (a) como o grupo lidava com situações e conflitos ocorridos no cotidiano da escola; e (b) a forma como seus integrantes avaliavam a realidade educacional e enfrentavam os problemas encontrados. Ao longo do período em que realizamos a pesquisa, participamos de 58 reuniões com os educadores e foram produzidos e analisados 134 registros em diários de campo. Também foi feita análise documental do projeto político-pedagógico e de documentos pertinentes à temática do estudo. Como materiais utilizamos, além do diário de campo, o termo de consentimento livre e esclarecido e textos para discussão nos encontros com os educadores.

Resultados e Discussão

As informações foram analisadas com base na perspectiva dialética que envolve a compreensão da realidade com base nos diferentes elementos objetivos e subjetivos em relação, ou seja, contrastando entre si na busca de uma síntese que faça sentido e proporcione um avanço na maneira de lidar com as situações postas³. Isto permitiu a construção de sínteses de acordo com as seguintes dimensões: as percepções das professoras no contexto de efetivação do P.P.P., as formas de organização e de mobilização da equipe docente diante dos problemas encontrados nesse processo. As sínteses foram construídas a partir da análise dialética dos registros em diários de campo, nas quais foi possível identificar/analisar alguns aspectos como imobilismo, fortalecimento, conscientização e trabalho docente.

O projeto político-pedagógico da escola

O projeto político-pedagógico da escola foi construído em 2003 quando uma nova equipe de gestão da escola buscou construir com os participantes da escola um projeto que refletisse uma concepção de educação e que norteasse a prática pedagógica dessa instituição.

A dinâmica da construção do P.P.P. ocorreu por meio de reuniões em grupo, das quais participavam, além da equipe de gestão, os professores e os funcionários. A intenção era incluir a comunidade na construção do projeto, mas, apesar dos esforços, a escola não conseguiu favorecer a participação da comunidade na sua elaboração e implantação, segundo informações obtidas com a direção e alguns docentes.

Em termos gerais, o documento destacava o compromisso da escola em oferecer uma educação de qualidade aos educandos, pautado na reflexão acerca das relações da escola com as políticas públicas, de uma gestão participativa e democrática e na perspectiva de uma educação emancipadora. No P.P.P. da referida instituição foram apresentados quatro pressupostos norteadores, a saber: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; e articulação da escola, da família e da comunidade.

Neste documento estava exposta uma concepção de educação tendo em vista o favorecimento da autonomia e da participação e a busca de mudanças nas condições de vida das pessoas e da comunidade. Como condições essenciais para a concretização dessa

proposta, foram apontados os seguintes aspectos: a necessidade da formação continuada de educadores, da discussão coletiva e da presença de características como engajamento, desejo e disponibilidade desses profissionais visando alcançar tais metas. Ademais, notava-se no documento a busca pela construção de uma gestão democrática para apoiar as ações dos educadores e contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Em 2004 e 2005, o projeto original passou por algumas reformulações que não alteraram seus princípios fundamentais.

Dinâmica e processo de efetivação do projeto político-pedagógico na escola

Nas reuniões de trabalho docente coletivo, observamos que a discussão sobre o Projeto político-pedagógico era sistematizada da seguinte forma: os encontros para a definição de ajustes no projeto político-pedagógico eram realizados geralmente no início do período letivo e as reuniões de avaliação do P.P.P. eram feitas ao final de cada semestre. Também, vale mencionar que as discussões sobre as propostas e os projetos definidos nesse documento surgiram em vários momentos durante tais encontros, principalmente devido a situações emergenciais ocorridas na escola, e daí, foram evidenciadas análises e ações direcionadas à superação das dificuldades.

No que tange ao grupo de professoras do 1º ao 5º ano, as discussões voltaram-se para a definição e a organização de atividades pedagógicas e dificuldades no trabalho junto aos alunos, como, por exemplo, as dificuldades encontradas pelas crianças de segundo ano em relação à aprendizagem da escrita. O grupo apresentou algumas sugestões, como, por exemplo, a realização de oficinas de leitura e escrita que seriam conduzidas pela professora de educação especial. Todavia, essa proposta não foi concretizada devido à troca de professores desta área e a diferenças de perspectivas sobre o trabalho a ser efetuado.

Notamos que havia uma boa comunicação da direção da escola com os professores, uma vez que as necessidades e as propostas de mudanças na organização do trabalho da escola eram discutidas coletivamente e aprovadas nas reuniões de trabalho. No entanto, com o passar do tempo, percebemos que, embora a escola buscasse se organizar a partir de discussões coletivas, existiam algumas falhas nesse processo. Um dos principais problemas existentes se referiu à presença de posições divergentes entre a direção da escola e o grupo de professoras no tocante à incorporação de projetos ou parcerias que não eram vistos de forma positiva pelos professores.

Ao final de 2004, foram realizadas duas reuniões para a avaliação do projeto político-pedagógico das quais participaram as equipes gestora e técnica (incluindo o serviço de psicologia), educadores e funcionárias. Na avaliação foram focalizados os seguintes itens: planejamento educacional, organização do trabalho, atividades realizadas, projetos desenvolvidos, atividades dos funcionários, da equipe de gestão, da equipe técnica e da educadora especial. Em geral, tais discussões eram feitas em grupos, sendo depois realizada uma plenária para a definição de um texto geral e para a aprovação do coletivo da escola.

Nessa avaliação, o grupo de professores definiu algumas mudanças no P.P.P. como: serviço da merenda escolar; modificações no currículo escolar e na organização de alguns projetos em andamento (incluindo sugestões para o serviço de psicologia); necessidade de clarificação dos critérios de avaliação, dentre outras.

Ao longo dos encontros, observamos que, no grupo de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), havia troca de experiências durante as discussões originadas com base em situações concretas evidenciadas no cotidiano escolar. Outras professoras falaram sobre algumas atividades bem sucedidas, porém verificamos que poucas sugestões foram de fato implementadas posteriormente.

Durante o primeiro semestre de 2005, o foco principal das discussões do grupo foi a indisciplina na escola. Diante de situações de conflito entre professores e alunos, os educadores destacaram vários problemas referentes às suas condições de trabalho, como o número elevado de alunos por turma e a falta de ajuda com os alunos que estavam apresentando dificuldades. A indisciplina era vista como um problema sério, mas que pouco se relacionava ao fato de que muitos dos alunos considerados “problema” não sabiam ler e escrever.

As discussões voltaram-se então para a necessidade de se estabelecerem regras com os alunos e de os mesmos receberem o suporte do serviço de psicologia, que passou a acompanhar os alunos e a professora, buscando mediar essa relação. A partir da efetivação da proposta de discussão coletiva sobre as regras nessa turma, ocorreram melhorias na relação entre a professora e os alunos. Os resultados de tal atividade foram apresentados e debatidos em um encontro do grupo de professoras.

As atividades do serviço de Psicologia também envolveram a coordenação de uma reunião de trabalho docente por mês onde foram discutidos aspectos sobre o desenvolvimento infantil, políticas

de proteção à criança e ao adolescente e questões psicossociais relativas ao trabalho do professor. Em vários encontros foram focalizados os temas e suas relações com o cotidiano escolar, isto é, com as dificuldades observadas na escola, estas em grande parte produzidas pela implementação das políticas educacionais, quais sejam: a educação inclusiva, o Ensino Fundamental de nove anos e a ampliação do horário escolar.

Outro aspecto verificado nas reuniões foi o fato de os docentes definirem ações e atividades ligadas à formação continuada. Vimos ainda o movimento do grupo em direção à avaliação constante das estratégias usadas e à modificação das mesmas quando considerava que os resultados esperados não foram alcançados. Algumas educadoras mencionaram que eram abertas à mudança, como pode ser constatado no seguinte relato: *“Eu procuro mudar sempre, eu não sou a mesma professora de quando eu comecei. A gente tem medo de mudar, mas a gente muda. Muda quando vê que aquilo não deu certo”* (professora E.).

Em diversos momentos notamos o interesse das professoras em discutir com o serviço de Psicologia, representado especificamente pela pesquisadora, aspectos sobre o desenvolvimento infantil e acerca da relação professor-aluno, bem como o desejo de serem ouvidas. Foram frequentes relatos envolvendo aspectos como insegurança, isolamento, frustração e impotência frente ao fracasso escolar dos alunos, e aos problemas encontrados, o que foi discutido em conjunto com a pesquisadora que fazia parte da equipe de psicologia da escola. Nestes encontros, em especial, buscamos ouvir os problemas, mas também potencializar discussões sobre a realidade escolar e fortalecer ações que buscassem contribuir para a superação das dificuldades vivenciadas. Sinalizando também, em vários momentos, a importância da organização das educadoras na luta por melhorias em suas condições laborais.

Nas reuniões de trabalho docente coletivo (TDCs e TDCs Gerais/1º ao 9º ano), os profissionais mostravam que a escola tinha uma história institucional construída ao longo do tempo. Embora reconhecessem a relevância dos espaços voltados à discussão coletiva a respeito da organização do trabalho pedagógico, foram evidenciadas formas diferentes, e até contraditórias, de participação dos educadores nesses encontros.

Observamos que o grupo de professores do 6º ao 9º ano era mais heterogêneo e apresentava, em muitos momentos, diferenças significativas nas concepções e nas posturas quanto à disciplina e à relação com os alunos, no que concerne ao que estava estabelecido

no P.P.P. Vimos que dentro desse grupo existiam profissionais demonstrando menos envolvimento nas discussões e apresentando atitudes rígidas e que, não raro, seguiam na contramão na efetivação de uma proposta de educação emancipadora. Situação diferente foi evidenciada no grupo de docentes do 1º ao 5º ano que, embora tivessem posicionamentos contraditórios em alguns momentos, conseguiram analisar as situações com maior flexibilidade e atuar de forma mais integrada com os princípios do P.P.P.

Frente a esse contexto, a direção buscava agir mediando os conflitos existentes, dando espaço para a exposição das diferenças e buscando analisar juntamente com o grupo as possibilidades de superação ou minimização dos problemas encontrados.

No segundo semestre de 2005, o grupo de professoras começou a discutir a proposta de implementação de algumas políticas educacionais (por exemplo, o Ensino Fundamental de nove anos), de acordo com as determinações da Secretaria Municipal de Educação, que passariam a vigorar nessa unidade de ensino no ano seguinte. O grupo de professoras fez várias críticas à forma de implantação de tais políticas, especialmente devido à falta de discussão prévia com os educadores. Frente a este cenário, as professoras passaram a discutir e a definir em conjunto propostas de ações pedagógicas para atender às novas demandas.

Ao final de 2005, o P.P.P foi avaliado e foram apresentadas sugestões para o trabalho do serviço de psicologia e outros subprojetos da escola. Essas reuniões de avaliação, em geral, foram desenvolvidas num clima tenso e, apesar dos problemas existentes, percebemos que o grupo de educadores, a equipe técnica, a equipe de gestão e os funcionários buscavam assinalar as dificuldades e apontar as necessidades de mudança. Porém, poucas vezes se fazia referência aos princípios contidos no projeto político-pedagógico, a não ser no que se refere aos eixos de intervenção.

Em meados de fevereiro de 2006, durante duas reuniões sobre o projeto político-pedagógico, foram retomados alguns aspectos tratados na reunião de avaliação do P.P.P. ocorrida no semestre anterior. Diante de vários problemas existentes em virtude da inserção de quatro alunos com deficiências na escola e das modificações derivadas da implementação de políticas educacionais no município, as professoras começaram a cobrar medidas urgentes dos órgãos competentes para solucionar os problemas. Algumas melhorias foram obtidas (algumas constavam no plano de trabalho elaborado pelo grupo de docentes enviado à Secretaria Municipal de Educação no ano anterior), tais como: ampliação de carga horária de alguns

professores, contratação de profissionais e aquisição de vários materiais para a escola. Outras solicitações, porém, não foram aprovadas ou ainda estavam em negociação junto à SME. Cabe frisar que os problemas com os alunos que estavam bastante defasados persistiam e que, dentro desse contexto de conflitos e de mudanças, cada vez menos se evidenciaram discussões e ações direcionadas a tais alunos.

Análise do processo e síntese da experiência na escola

Em linhas gerais, vimos que a construção de um projeto político-pedagógico é um processo complexo, contínuo e que requer muito empenho e compromisso de todos em busca de sua efetivação. A partir do que foi exposto, ficaram evidentes momentos de avanços e de impasses nas ações e práticas de seus atores, durante o período em que este estudo foi realizado, o que certamente se entendeu após seu término.

Um aspecto importante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico foi que a escola conseguiu implantar discussões sistemáticas, o que, indubitavelmente, contribuiu para uma avaliação contínua e para o aprimoramento do referido projeto. A criação de espaços permanentes e institucionalizados de discussão e reflexão sobre o P.P.P. é uma condição fundamental para sua consolidação na medida em que permite o acompanhamento de ações, a análise dos resultados e o redirecionamento de rumos no projeto (Vasconcellos, 2005; Veiga, 1995).

A avaliação do P.P.P. da escola foi um processo dinâmico e assumiu características próprias influenciado pelo entrelaçamento da história da escola e pela história dos sujeitos que a constituíam. Nesse sentido, para Vasconcellos (2005), o P.P.P. é uma *sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada (...). É instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade* (p. 169).

Observamos que o papel da equipe de gestão foi essencial nesse processo, já que favoreceu a participação de técnicos, professores, funcionários e pais, embora reconhecidamente a participação da comunidade ainda fosse pouco representativa. A gestão democrática e participativa, aliada ao trabalho coletivo, são os pilares da construção do projeto político-pedagógico da escola (Bussmann, 1995).

Ademais, verificamos que existiram problemas ao longo do processo, especialmente em relação a três fatores, sendo o primeiro relativo à falta

de um trabalho coeso entre a direção e a orientadora pedagógica, sobretudo por esta profissional não apoiar e não compartilhar da mesma concepção defendida pela diretora e sua vice sobre a tarefa educativa, o que gerou conflitos e minou a possibilidade de realização de um trabalho mais integrado junto aos educadores. Nesse aspecto, autores como Malavazi (1995) e Bussmann (1995) assinalam a importância do papel de ambas as equipes na articulação e na mediação de confrontos, das diferentes ideias e na participação de todos na tomada de decisão. Uma vez rompida essa associação, prejudica-se o acompanhamento e a concretização das ações educativas contidas no P.P.P., principalmente devido à fragmentação do trabalho pedagógico.

Um segundo aspecto tange à falta de sincronia entre as ações propostas pela direção (em referência à adesão a alguns projetos) e os interesses do grupo de professoras. A tal respeito Veiga (1995) aponta que no espaço escolar existe uma correlação de forças e que o embate entre estas produz conflitos, tensões e rupturas que podem vir a propiciar o desenvolvimento de novas formas de relações de trabalho, favorecendo a descentralização do poder e a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo. Para tanto, entendemos que a explicitação dos conflitos é um aspecto necessário à construção do projeto político-pedagógico da escola, pois permite que estratégias de enfrentamento sejam elaboradas, configurando-se, sobretudo, como um instrumento de organização, de problematização e de mudança.

Como terceiro fator ressaltamos os descompassos existentes entre o que estava contido no P.P.P. e as práticas educativas existentes na escola. Percebemos durante o estudo que algumas propostas não tinham continuidade, ou mesmo nem chegavam a ser efetivadas pelo grupo. Vimos que vários aspectos contribuíram para esse quadro, dentre os quais: a rotatividade de professores, a ausência de alguns profissionais na escola (por afastamentos, licença de saúde, etc.); a dificuldade de alguns educadores em mudar suas práticas; além do pouco envolvimento ou mesmo a falta de compromisso de alguns participantes com os acordos estabelecidos coletivamente.

A esse respeito, os principais obstáculos apontados pelos autores na concretização do P.P.P. fazem referência ao comodismo e ao formalismo (Vasconcellos, 2005); à não participação efetiva e responsável de grupos a partir de objetivos comuns, não bastando a participação isolada de sujeitos (Malavazi, 1995; Veiga, 1995); bem como à adoção de uma matriz individual que não está em consonância com a matriz coletiva de pensamento e ação (Martínez, 2003; Resende, 1995). Outros aspectos referem-se à

falta de clareza sobre os princípios norteadores de um projeto transformador e uma Educação voltada para a emancipação humana (Tonet, 2005), ou mesmo à ruptura entre sentido e significado do trabalho (e também do P.P.P.) que provoca uma dissonância entre a ação educativa e o significado social dessa ação, propiciando a adoção de uma postura passiva e pouco atuante do professor (Asbahr, 2005).

Vasconcellos (2005) ainda aponta outro fato relevante que consiste na falta de esperança ou de confiança do docente na instituição, isto é, refere-se à crença de que certas situações não vão acontecer ou não vão mudar. É o que Martín-Baró (1996) denomina de fatalismo. Tal tema foi discutido em alguns encontros do grupo a fim de favorecer o seu fortalecimento e a busca de possibilidades de ação.

Quanto à forma de participação das professoras, verificamos que aspectos como boa comunicação, diálogo e trocas de experiência foram evidenciados ao longo das discussões coletivas ocorridas nos encontros do grupo. Isso possibilitou às educadoras expressarem seus pontos de vista, apropriarem-se dos diferentes significados e informações presentes na dinâmica da escola, o que favoreceu as articulações em torno de objetivos comuns e de atividades intencionalmente planejadas.

O funcionamento do grupo oscilou entre momentos de revolta e de sofrimento diante das dificuldades vivenciadas, tentativas de superação dos problemas de diferentes maneiras (desde a escrita de documentos e solicitação de reuniões com representantes da SME exigindo melhorias nas condições de trabalho), e conformismo frente a situações que, para algumas pessoas, estavam postas e não poderiam ser mudadas. Embora, em nossa intervenção, apontássemos constantemente a importância da reflexão sobre a realidade e acerca dos problemas existentes, em oposição a posições fatalistas, observamos, em alguns momentos, que as educadoras pareciam sucumbir às pressões do sistema educacional.

Os relatos de várias professoras refletiram um posicionamento crítico a respeito da forma pouco sistematizada que os órgãos administrativos realizaram a implantação das políticas educacionais no município. Contudo, em termos gerais, vimos que as professoras se mobilizaram apenas em algumas situações de extrema opressão. Isso parece indicar que elas não reconheciam a sua força política como instrumento de transformação da realidade. Vimos situações emergindo de atitudes isoladas e que, mesmo tendo aprovação do grupo, não tiveram prosseguimento. As professoras não discutiam o seu papel como educadoras e a forma

como são manipuladas e oprimidas pelo sistema - que se beneficia quando o docente assume a função de reprodutor da ideologia dominante.

Desse modo, concordamos com vários autores (Frigotto, 1995; Hypólito, 1991; Martínez, 2003, dentre outros), quando apontam que a escola é um espaço repleto de contradições, no qual são evidenciados movimentos de reprodução e resistência, submissões, lutas e conflitos entre as diferentes partes que a compõem. Os problemas destacados pelo grupo de professoras têm relação com que Enguita (1991) chama de proletarização da docência. A perda de autonomia dos educadores em sua ação no que toca à participação nos processos de tomada de decisão (principalmente sobre as políticas educacionais) e à fragmentação do trabalho pedagógico na escola, dentre outros aspectos, parecem exemplificar essa situação.

Considerações finais

Em termos gerais, podemos salientar que a presente experiência de parceria entre o serviço de Psicologia escolar e uma escola pública mostrou-se positiva, existindo vários avanços, dentre os quais ressaltamos o estabelecimento de um diálogo e de uma relação colaborativa entre as partes ao longo do processo de efetivação do projeto político-pedagógico.

Como possibilidades da atuação do psicólogo neste processo, enfatizamos a importância do planejamento e discussão conjunta com a equipe escolar de ações educativas voltadas a diferentes dimensões do cotidiano (como, por exemplo, debate sobre regras e violência na escola, dentre outros); a coordenação e execução de propostas específicas relativas às habilidades e conhecimentos próprios da atuação psicológica; e a oferta de informações (ou devolutiva) sobre as atividades realizadas com alunos e com os demais participantes deste contexto. Outras contribuições incluem a participação na avaliação contínua do Projeto político-pedagógico e a colaboração na formação continuada de professores, aqui, em especial, nos referimos à discussão acerca de temas apontados pelos próprios educadores (como, por exemplo, aspectos do desenvolvimento infantil, políticas de proteção à infância, dentre outros). Cabe mencionar que algumas dessas possibilidades foram apontadas inicialmente por Martínez (2003) e Wanderer e Pedroza (2010).

Em contrapartida, como desafios destacamos a fragmentação e a precarização do trabalho do professor em decorrência da organização do modelo capitalista, sob a influência das políticas neoliberais que atravessam vários níveis do sistema educacional

até chegar ao professor, influenciando ou impactando diretamente a sua prática. Em vários momentos, as educadoras sinalizaram as condições inadequadas de implantação de políticas públicas, denunciando a falta de estrutura e de recursos para sua viabilização.

Perante essas condições, surgem as dificuldades e impossibilidades dos professores humanizarem-se na relação com o trabalho, isto é, na atividade pedagógica, como aponta Asbahr (2005). O trabalho que deveria estar voltado à possibilidade de humanização dos sujeitos, na medida em que proporciona novas formas de ação à realidade, passou, diante de condições adversas, a perder essa característica de humanização dos homens, tal como assinala Marx (1844/2005) e Mészáros (2006).

A falta de uma perspectiva mais crítica sobre o trabalho docente, dentro das relações de produção no capitalismo, se configura como um obstáculo à conscientização e à emancipação, pois o professor, apesar de se sentir oprimido diante das circunstâncias imediatas de sua atividade, não supera uma percepção parcial que atribui os problemas aos órgãos ou instituições superiores, como, por exemplo, à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura Municipal. Todavia, isso não quer dizer que tais instituições não tenham responsabilidades na condução do processo de implantação das políticas educacionais, uma vez que fazem parte de um conjunto maior, ou seja, de um sistema social, econômico e político vigente que está atrelado aos interesses do capital.

O aspecto crucial nesse processo é que, ao não perceber os fatores que originam as condições de precarização e ao deixarem de se organizar politicamente, os professores não se fortalecem enquanto grupo e, por isso, podem atuar de forma contrária aos interesses de sua própria categoria.

Torna-se necessário frisar que vimos alguns avanços em relação à tomada de decisão e de ação, o que está relacionado à crença das pessoas em influenciar mudanças nos contextos sociais que participam. Entendemos que, de certo modo, conseguimos assinalar alguns pontos importantes dentro do movimento do grupo, que embora não tenham sido totalmente incorporados (como por exemplo, a importância do debate e da interação com as associações de classe), tiveram como meta o favorecimento da reflexão e da mobilização coletiva na luta por melhorias nas condições de trabalho. Ressaltamos, por fim, que o psicólogo não tem papel de destaque ou de protagonista neste processo, mas que se configura como mais um participante, cabendo-lhe prestar auxílio, por meio de atividades pertinentes a sua prática, e também favorecer o debate sobre as condições de opressão que os educadores estão submetidos.

Consideramos que este estudo apresentou algumas possibilidades de ação do psicólogo, a partir de uma articulação dos referenciais da Psicologia Escolar e da Psicologia Social Comunitária, com base em um compromisso ético-político de mudança social. No entanto, percebemos que isto não é uma tarefa fácil de ser realizada, uma vez que nesse processo vimos movimentos individuais e coletivos que ora refletiam atividades emancipadoras, ora sinalizavam aspectos como imobilismo e fatalismo, que se constituem em obstáculos à emancipação humana. Diante de tal quadro, cabe ao psicólogo atuar de forma contextualizada e, a partir da especificidade da psicologia, contribuir para o processo de conscientização das pessoas sobre as condições desumanizadoras em que vivem.

Notas

- ¹ Este projeto visou identificar os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças de comunidades de baixa renda, buscando favorecer a conscientização de alunos, pais, professores e profissionais acerca da realidade em que viviam, bem como promover uma maior mobilização e participação dos indivíduos da comunidade mediante o fortalecimento das redes sociais de apoio.
- ² Equipe ou serviço de Psicologia refere-se a todos os profissionais e estagiários que efetivaram o projeto Voo da águia na escola em que a pesquisa foi realizada.
- ³ Refere-se à concepção de dialética do materialismo histórico, na qual o sujeito e o objeto têm existência objetiva e real e formam uma unidade de contrários que agem um sobre o outro. O uso de diferentes fontes fornece elementos para se apontar as contradições dentro de um processo de análise que envolve um movimento que vai da totalidade para o particular, e vice-versa, e é a partir dessa visão de conjunto que o homem elabora a síntese que lhe permite descobrir a estrutura significativa da realidade a que se depara (Konder, 2005).

Referências

- Asbahr, F. S. (2005). *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brandão, C. R. (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Bussmann, A. C. (1995). O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In I. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 37-52). Campinas, SP: Papirus.
- Del Prette, Z. A. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas, SP: Alínea.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, 41-61.

- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. & Romão, J. (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (2001). A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In P. Gentili & C. Alencar (Orgs.), *Educar na esperança em tempos de desencanto* (pp. 25-43). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guzzo, R. S. (2002). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In A. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. & Marinho-Araujo, C. (2011). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Hypolito, A. M. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, 4, 3-21.
- Konder, L. (2005). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Malavazi, M. M. (1995). *A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Marinho-Araujo, C. (2009). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). The lazy latino: the ideological nature of latin american fatalism. In A. Aron & S. Corne (Orgs.), *Writings for a liberation psychology* (2ª ed., pp. 198-220). Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Martín-Baró, I. (1998a). Hacia una psicología de la liberación. In A. Blanco (Org.), *Psicología de la liberación* (pp. 283-302). Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (1998b). La liberación como horizonte de la psicología. In A. Blanco (Org.), *Psicología de la liberación* (pp. 303-341). Madrid: Trotta.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2005). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. (2005). *Manuscritos econômicos- filosóficos*. São Paulo: Martin Claret. (Original publicado em 1844)
- Meira, M. & Antunes, M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx* (I. Tavares, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Montero, M. (Org.). (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pimenta, S. G. (1995). A construção do projeto pedagógico da escola de 1º grau. *Revista Idéias*, 8, 17-24.
- Resende, L. M. (1995). Paradigma – relações de poder – Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In I. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 53-94). Campinas, SP: Papirus.
- Tanamachi, E., Rocha, M., & Proença, M. (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Vasconcellos, C. S. (2005). *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad.
- Veiga, I. P. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In I. P. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 11-35). Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Wanderer, A. & Pedroza, R. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 121-129.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a lei de diretrizes e bases. In R. Guzzo (Org.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 103-130). Campinas, SP: Alínea.

Agradecimento

À Agência de fomento, CNPq – bolsa de Demanda Social – doutorado.

Submissão em: 04/02/2013

Revisão em: 06/08/2013

Aceite em: 21/09/2013

Izabella Mendes Sant'Ana é professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação, UFSCar - Campus Sorocaba. Endereço para correspondência: Rua Lourdes Hingst Costa, nº 85, Pq. Villa dos Ingleses, Sorocaba-SP, Brasil. CEP 18051-885

E-mail: izabellams@ufscar.br

Raquel Souza Lobo Guzzo é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Estudos Comunitários e Prevenção pela University of Rochester, USA. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

E-mail: rguzzo@puc-campinas.edu.br