



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social  
Brasil

Carvalho Zanchetta, Thaís; Souza Lobo Guzzo, Raquel  
**EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
EMANCIPADOR**

Psicologia & Sociedade, vol. 22, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 569-577  
Associação Brasileira de Psicologia Social  
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326440017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPADOR\*

*EDUCATION AND PSYCHOLOGY: THE CONSTRUCTION OF A POLITICAL PEDAGOGICAL EMANCIPATORY PROJECT*

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado e Raquel Souza Lobo Guzzo

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil*

## **RESUMO**

O presente artigo apresenta as possibilidades e dificuldades de construção coletiva de um projeto político-pedagógico em uma perspectiva emancipadora, a partir da parceria entre a psicologia e a educação. O contexto educacional brasileiro e as diferentes concepções de educação e gestão escolar são apresentados, discutindo-se que os mesmos tanto podem servir à ordem econômica como podem ser instrumento de emancipação, a fim de favorecer uma análise crítica da realidade e apontar caminhos para a ação reflexiva.

**Palavras-chave:** educação emancipadora; psicologia; projeto político-pedagógico; gestão escolar.

## **ABSTRACT**

This article presents the possibilities and difficulties of the collective construction of a political-pedagogical project according to an emancipatory perspective. This construction was established from a partnership between psychology and education. The Brazilian educational context and the different conceptions of education and the scholar management can serve either to the economical order or as an instrument of emancipation in order to provide a critical analysis of the reality pointing out the ways for the reflexive action.

**Keywords:** emancipatory education; school psychology; political-pedagogical project; school administration.

## **1. Introdução**

A relação entre Educação e Psicologia é marcadamente por uma trajetória histórica de muitas polêmicas e se sustenta em fundamentos bastante diferenciados. Considerando que a Psicologia nasce e se desenvolve em uma sociedade capitalista, por meio de um embate ideológico de paradigmas inconciliáveis (Figueiredo, 1993), é importante que se busque conhecer criticamente como essa relação se impõe no cotidiano da vida em diferentes espaços. Assim, avaliar a contribuição ou o papel que ela cumpre na explicitação de propostas e programas de intervenção em diferentes espaços sociais, ao longo da sua história (2). Como consequência, a Psicologia constituiu-se para atender a necessidade da sociedade em que nasceu propondo-se a selecionar, adaptar, controlar e predizer o comportamento com a finalidade de impactar o aumento da produtividade (Patto, 1984).

Com este conteúdo e dessa forma, a Psicologia entra na escola. Apesar de algumas mudanças na relação Psicologia e Educação ao longo da história (Almeida & Guzzo, 1992), o que a escola espera do profissional

de psicologia é que ele resolva os problemas da criança que não aprende, que é agressiva, indisciplinada, etc. Por essa razão, não havendo psicólogos na escola, as crianças, com seus problemas, são encaminhadas à rede de saúde, onde os profissionais que atuam na rede pública da saúde estão sediados.

Com o objetivo de construir outra proposta de trabalho do psicólogo nas escolas e, ao mesmo tempo, de uma forma cooperativa, um projeto político-pedagógico que pudesse apontar para uma prática emancipadora, uma equipe de psicologia se propôs, juntamente com toda a equipe de uma escola de ensino fundamental (onde uma das autoras, Thaís C. Z. Penteado, trabalha como vice-diretora desde 2002), a desenvolver uma iniciativa diferente para a construção de outras possibilidades na relação Psicologia e Educação na rede municipal de Campinas-SP, no período de 2003 a 2006.

Tendo em vista essa experiência, este trabalho discute a construção de um projeto político-pedagógico que visa à emancipação da comunidade atendida, com o fim de refletir sobre as dificuldades e limites do processo educativo e de apontar as possibilidades para construções futuras.

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado defendida na PUC-Campinas, intitulada “Projeto Político-pedagógico: Reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades” (Penteado, 2009), que se propôs a analisar e descrever todo o processo de implantação do projeto político-pedagógico na escola, desde seu início, apontando as possibilidades de superação das dificuldades. O objetivo, aqui, no entanto, é apresentar brevemente o contexto e os fundamentos utilizados para a problematização do que foi desenvolvido, destacando elementos que podem apontar para uma prática futura de parceria entre a educação e a psicologia.

## **2. A realidade educacional brasileira e a ordem econômica vigente: educação como mercadoria**

O contexto histórico da educação em nosso país sempre apresentou objetivos ideológicos e políticos, pois sua expansão esteve aliada à disputa pelo poder e controle da formação do homem e da sociedade desejados.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial assumiu a liderança política da ordem capitalista vigente, para prover desenvolvimento econômico aos países devedores (Silva, 2003). Na década de 90, o Banco Mundial ampliou sua atuação, atingindo 181 países, dos 192 países contabilizados no mundo. Nesse contexto, a educação se configurou como uma das políticas públicas que passou por um processo acelerado de mercantilização (Kruppa, 2001).

No que se refere à atuação do Banco Mundial na educação brasileira, Kruppa (2001) ressalta a ampliação de sua interferência no país na década de noventa, pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais. Trata-se de um ordenamento sistêmico de todos os níveis de ensino em que o Banco Mundial oferece vantagens comparativas que incluem recursos, concepções, conhecimentos específicos, assessorias, adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional com esta configuração: na Educação Infantil prioriza-se a parceria com organizações sociais ou não-governamentais; na Educação Básica, o atendimento obrigatório é responsabilidade do setor público; no Ensino Médio, a oferta deve vir, prioritariamente, do setor privado, que pode garantir bolsas de estudos àqueles que demonstrarem capacidade para segui-lo (implícito, nessa formulação, um critério de inclusão ou exclusão ao direito de prosseguir nos estudos conforme avaliação do sistema educacional, como dedicação aos estudos, notas, etc.); no Ensino Superior, o Banco Mundial é renitente ao afirmar como devendo ser espaço de atuação exclusi-

va do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente. Na década de noventa, e ainda mantida até hoje, a relação entre o Banco Mundial e o governo brasileiro colocou em evidência uma política ofensiva em prol do capital privado. Esse processo é caracterizado por uma mudança na política, que passa de financiamentos de equipamentos e prédios, como era no passado, para o financiamento de reformas, intervindo, diretamente, na programação do sistema educacional e das políticas sociais de forma geral. Essa política induziu processos de privatizações com financiamento de projetos e apoios a empresas privadas que, supostamente, se comprometesssem com o crescimento de setores básicos como saúde, educação, transporte urbano e fornecimento de água.

Com isso, torna-se bastante explícita a intenção de colaborar para o desenvolvimento do setor privado brasileiro, por meio de vantagens a serem concedidas, sobretudo a setores da educação.

Essa orientação decisiva do Banco Mundial é perfeitamente coerente com a proposta do Plano “Brasil em Ação”, de autoria do Governo Brasileiro, no período entre 1995 e 1999 e atualizada na versão do PAC (Rodrigues, 2008). O Plano Brasil em Ação, à época, selecionou 42 programas considerados prioritários, que passaram a ser executados de acordo com um novo modelo de gerenciamento, de natureza empresarial, enfatizando resultados com acompanhamento sistemático e detalhado. Alguns desses projetos envolveram a cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da Educação Básica, promovendo a subordinação do setor educacional à influência de órgãos internacionais pela imposição de condições políticas para a negociação de acordos financeiros e da dívida pública (Silva, 2003).

Os dados do censo escolar de 2006 revelam a realidade contraditória da educação brasileira: a divisão do sistema de ensino do país em público e privado e as suas discrepâncias no atendimento e na qualidade da educação fornecida. Esses dados evidenciam a precarização do ensino público, apontado como direito de todos na constituição federal, e a continuidade de um sistema educacional elitista que responde aos interesses da política mundial no privilégio de uma classe social comprometida com o capital. Ainda, segundo esse censo, é o sistema público que atende à grande maioria da população. Uma desproporção é evidente: o ensino fundamental público registra 29.814.686 alunos matriculados e o sistema privado no mesmo nível 3.467.977 alunos, dentro de um total de 33.282.663 alunos. Por outro lado, proporcionalmente, o número de estabelecimentos do setor privado é maior, com mais salas de aula, revelando que as escolas do setor público atendem um número maior de alunos por escola e por

salas de aula. Os índices de aprovação/reprovação nos dois sistemas são também bastante distintos: no ensino fundamental os índices são, para o setor público, 79,4% de aprovação e 13,1% de reprovação; no setor privado, 95,9% de aprovação e 3,4% de reprovação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2006).

Outro índice, bastante revelador da qualidade e da diferença da situação socioeconômica da população atendida pelos dois setores, é o índice do abandono escolar: no Ensino Médio do setor privado o índice é de 1,5% comparado a aproximadamente 15% do setor público (INEP, 2006).

Conforme afirma Frigotto (1996), a tendência do sistema vigente é atribuir ao setor público a responsabilidade pela crise e pela inefficiência do sistema educacional brasileiro. Essa tese reforça o setor privado como sinônimo de eficiência e qualidade e legitima e incentiva as políticas de privatização e manutenção da divisão entre escolas públicas e privadas. Dessa forma, o fracasso da rede pública de ensino torna-se responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo (alunos, professores, administradores e pais) e os determinantes sociais e econômicos do sistema são desconsiderados da análise, a fim de manter os interesses da política mundial formulada pelo poder econômico e a serviço do capital.

A educação, que é sustentada pela ordem econômica hegemônica no contexto mundial, configura-se como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista e é, consequentemente, uma educação para a alienação, a serviço da ordem do capital. Para Marx e Engels (1978) “não são os pensamentos e o desejo dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana” (p. 23). Com essa formulação, para que o processo educativo possa se tornar um instrumento de emancipação humana é preciso que se proponha a revolucionar as condições materiais, por meio de um programa de classe.

A educação torna-se, de acordo com esta análise, um instrumento para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário ao sistema mercantil, além de gerar e transmitir os valores que o legitimam: “uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.” (Meszáros, 2005, p.15)

Na sociedade capitalista, reproduzida no sistema educacional, o capital torna-se o alvo de todas as ações humanas. O acúmulo de riquezas é tomado como sinônimo de sucesso e direciona a vida de todos. Assim, o sistema educacional baseado nesses pressupostos produz e reproduz um processo que mantém o status de alienação, do qual esse sistema se alimenta.

Conforme analisam Lessa e Tonet (2008), são inúmeras as alienações que brotam da submissão dos homens ao capital, mas a essência de todas elas está em tratar o ser humano como mercadoria. As necessidades do ser humano são substituídas pela necessidade do acúmulo de capital, no plano individual ou no plano global da sociedade, levando à desumanização das relações entre os homens.

Para Meszáros (2005), a alienação da humanidade, considerada como perda de controle para uma força externa de poder destrutivo, é o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser alterado pela intervenção consciente no processo de superação da autoalienação.

O caminho da emancipação humana é o caminho da crítica das alienações geradas pela lógica do capital, a fim de superá-las e, assim, colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais. A educação apenas deixará de servir à lógica do capital quando se configurar como educação para a libertação e instrumento de emancipação humana. Quando, ainda, seus objetivos forem direcionados para a autorrealização dos indivíduos com uma finalidade essencialmente humana, mas, para isso, ela deve romper com o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para o sistema do capital, assim como com o de transmitir os valores necessários que legitimam esses interesses.

### **3. Uma proposta de educação como instrumento para a emancipação humana**

Por que pensarmos em um modelo de educação voltado para a emancipação humana? Quando pensamos em nossa sociedade hoje, em que as relações não são humanizadas e a ordem da competição prevalece na busca de interesses cada vez mais individuais, notamos que as pessoas estão cada vez mais encarceradas na exploração, na opressão e na alienação, dominadas pela lógica do capital, e estão, dessa forma, impossibilitadas de buscar sua plena realização como seres humanos.

Pensarmos em uma educação voltada para a emancipação humana seria, justamente, em oposição ao modelo predominante hoje, pensar na possibilidade de um homem realmente pleno em sua essência, um homem mais criativo e mais livre, consciente de sua participação nos processos sociais e, dessa forma, coletivamente responsável pelo destino de todos.

Conforme analisa Tonet (2005), a natureza da educação deve ser entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade e, assim, constituir-se como membro do gênero humano.

Ainda dentro dessa concepção, Saviani (1991) afirma que é preciso resgatar na educação, a função especificamente educativa e pedagógica, ligada ao conhecimento e ao saber sistematizado. O saber sistematizado e historicamente construído se constitui como elemento necessário ao desenvolvimento cultural e, portanto, ao desenvolvimento humano em geral. Para esse autor, a instrução generalizada da população contraria os interesses da sociedade capitalista como sociedade de classes e essa é a razão pela qual a educação, nesse sistema, destina-se a instruir a população no mínimo necessário para que possa participar do processo de produção. A expansão de uma educação crítica, que atenda toda a população, entra em contradição com os interesses da sociedade capitalista, pois significa que o saber deixa de ser propriedade privada e passa a ser socializado.

A educação na concepção emancipadora visa uma ordem social diferente e, por isso, se constitui como uma alternativa revolucionária. Se o objetivo da educação, nessa concepção, é a emancipação humana, então é importante ressaltar que ela deve estar associada com a tarefa de transformação social. Dentro dessa perspectiva educacional libertadora, voltada para um homem emancipado e conscientemente livre, Paulo Freire é um autor de referência. Ele nos contempla com a análise dos processos de aprendizagem tendo como foco a conscientização e a autonomia, considerando o indivíduo como sujeito, e não como objeto desse processo. Para esse autor, educadores e educandos devem se relacionar por meio do diálogo e os conhecimentos precisam, necessariamente, fazer sentido na vida de quem aprende e quem ensina (Freire, 1970).

A educação proposta por Paulo Freire (1970) é uma educação que possibilita ao homem a discussão corajosa de sua problemática existencial. Para o autor, a educação deve advertir o homem dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ele ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser submetido às prescrições alheias. Essa educação deve colocar o homem em diálogo constante com o outro e com a realidade concreta. - o cotidiano da vida. Essa atividade dialógica, que busca a aquisição crítica de conhecimentos, revela uma prática de respeito para com os educandos, a sua identidade cultural, considerando-os desde cedo como seres humanos que podem pensar livremente e encaminhando-os, através da conscientização, para uma verdadeira autonomia. Esse processo de aprender, de ensinar e de conhecer desvia o ser humano do imobilismo ao qual ele é constantemente empurrado estando inserido nessa sociedade. O processo de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos deve ser o de desocultar as verdades impostas pela dominação do capital, conscientizar e lutar contra o processo de alienação.

A educação, portanto, que se propõe a emancipar, a permitir ao indivíduo que desvele sua realidade, a contribuir para um processo de tomada de consciência e libertação dos processos de alienação a que estamos todos submetidos nesse sistema, pode contribuir para uma mudança social.

A educação pode se configurar como uma alternativa revolucionária por meio de ruptura com as exigências do capital. Isso significa uma radical mudança nos moldes pedagógicos e dinâmica de funcionamento da escola, conforme nos apresenta Meszaros (2005).

#### **4. Gestão escolar: projeto político-pedagógico estratégico-empresarial X projeto político-pedagógico emancipador**

Tendo em vista as concepções de educação analisadas, a gestão escolar e o próprio projeto político-pedagógico das escolas podem contribuir para o fortalecimento de uma ou outra concepção de educação, conforme analisamos a seguir.

Segundo Veiga (1995), o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de que a escola lança mão para se propor a lançar para diante em suas ações educativas, buscar um rumo, romper com o presente visando o futuro; é político-pedagógico na medida em que é uma ação intencional com um compromisso definido com a formação do indivíduo para um tipo de sociedade.

Podemos considerar que os Projetos Político-Pedagógicos nas escolas foram adquirindo, no decorrer da história, sentidos que explicitam as suas finalidades. Veiga (2001) distingue dois tipos de Projetos Político-Pedagógicos: estratégico-empresarial e emancipador. Para a autora, o primeiro está atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, concretizada por meios de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados. Essa visão valoriza o burocrático “sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.” (p. 51). De acordo com essa visão, a escola torna-se totalmente dependente de estratégias externas e seu coletivo abdica da possibilidade de ser agente reflexivo para corresponder às políticas externas, mas apenas as viabiliza na prática e as reproduz.

Nessa concepção, a escola torna-se submissa aos valores de mercado e seu objetivo passa a ser o de formar clientes e consumidores. As palavras de ordem são: eficiência e custo. E o objetivo da escola é educar para interesses empresariais e do capital, sendo desvinculada dos seus determinantes sociopolíticos.

O segundo ponto de vista, emancipador, serve à nossa análise por ter como finalidade a autonomia da

escola e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos. Assim, se apresenta como possibilidade de superação das normas impostas por políticas públicas que reafirmam o sistema vigente.

Nessa visão, o projeto se constitui como um documento teórico-prático elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola, o qual define os valores e princípios norteadores das ações educativas e sinaliza os indicadores de uma boa formação, qualificando as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Assim, o projeto da escola “não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (Veiga, 2001, p. 56).

O projeto emancipador caracteriza-se por garantir o respeito à diversidade de sua comunidade (local, social e cultural) e considera o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo.

Dentre os pressupostos que constituem um projeto político-pedagógico, ressaltamos a concepção de gestão/administração escolar. A administração escolar em nossa sociedade tem revelado uma tendência a se constituir como uma gerência de recursos e organização de pessoal, como uma empresa que visa à geração de lucro. Essa tendência se dá, justamente, porque as políticas educacionais em nosso país apontam para a educação como mercadoria, em que os resultados cobrados são unicamente quantitativos, respondendo à agenda neoliberal ditada pelo Banco Mundial.

A administração, nessa concepção, centra-se na racionalização dos recursos materiais e na coordenação do esforço humano, isto é, no aumento da eficiência e da produtividade com vistas a proporcionar maiores lucros aos proprietários dos meios de produção.

Nessa concepção conservadora de administração é possível constatar que o conceito de administração escolar possui os mesmos princípios adotados na empresa capitalista: a gerência eficiente e controladora e a divisão pormenorizada do trabalho.

A educação, que na ordem social vigente serve à manutenção do sistema como instrumento de dominação, reproduz, dessa forma, os mecanismos administrativos da empresa capitalista, a visão conservadora de administração baseada na gerência de recursos e nos lucros. Atende, assim, aos propósitos da concepção de educação que valoriza as necessidades do capital em detrimento das necessidades humanas dos indivíduos.

Nessa concepção de gestão escolar há o predomínio de um sistema hierarquizado na escola, assim como nas empresas, priorizando a figura de um diretor, no topo dessa hierarquia, provido de poder para as decisões em última instância e responsável pelo controle e supervisão de todas as atividades. Todo o quadro de pessoal

da escola desempenha funções precisas para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas.

Como única alternativa pode-se apontar uma administração escolar articulada com os interesses da maioria da população e voltada à outra ordem social. Nessa perspectiva, rompe-se com a concepção de administração empresarial capitalista e é construída uma administração que tem como objetivo a emancipação humana. Isso significa dizer que a forma capitalista de administrar uma empresa, assim como o próprio sistema, se constitui, antagonicamente, à emancipação humana.

Ao discorrer sobre a especificidade de uma administração escolar, voltada para a transformação social, Paro (2003, p.152) enfatiza que a administração deve se fundamentar “em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população”. Objetivos, como a apreensão do saber historicamente acumulado e a conscientização dos educandos, devem ser contemplados por meio de um processo crítico que possibilite a superação do sistema de dominação e exploração de muitos por poucos. Trata-se da concepção de educação que a considera como um direito de todos, e não como mercadoria para alguns que podem adquiri-la.

A administração da escola não pode, portanto, reproduzir no interior da instituição os pressupostos da lógica autoritária do capital vigente. Para tanto, é necessário que as relações dentro da escola possam ser democratizadas. A participação coletiva nas decisões, que dizem respeito à organização e funcionamento da escola, deve ser instituída na rotina da equipe escolar. A forma de administrar deve abandonar o modelo de concentração de autoridade, evoluindo para formas coletivas de decisão. Foi com base nesses pressupostos que a construção do projeto pedagógico foi planejada.

Ao pensarmos sobre uma proposta emancipadora de gestão, iniciamos por considerar que a escola está inserida em um contexto social e histórico e que a luta pela emancipação humana dentro da escola é parte da luta pela emancipação da sociedade como um todo. O exercício participativo e dialógico deve ter seu início no interior das escolas (e de outras instituições) para que, através de uma ação consciente, possa vir a se configurar na sociedade.

Ressaltamos, assim, a necessidade da apropriação de consciência crítica da realidade social, por parte dos gestores e dos educadores da escola, para que esses busquem objetivos que se identifiquem com a transformação social. Essa conscientização revela-se pela percepção desses sujeitos de que sua prática não é constituída pela neutralidade política e sim que, na perspectiva emancipadora e libertadora, sua prática exige uma análise crítica da realidade e, por isso, devem

buscar sempre a eliminação das desigualdades sociais e a transformação estrutural da sociedade como horizonte estratégico de cada ação cotidiana.

## **5. A parceria educação e psicologia na construção de um projeto político-pedagógico emancipador**

A psicologia pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos se inserida no contexto educativo como aliada no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes, integrando diferentes contextos de suas vidas, sejam eles familiares ou comunitários. Pode ainda contribuir para a mudança social quando considera o contexto político e social em que as crianças se desenvolvem. Nesse pressuposto, a psicologia pode contribuir para construir uma perspectiva emancipadora no contexto educativo. Ela é capaz de propiciar ao ser humano o desvelamento da realidade em que vive e, com isso, desviá-lo do imobilismo para que, consciente, ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser submetido às prescrições alheias (Guzzo, 2008).

A pesquisa realizada na dissertação de mestrado (Penteado, 2009) foi baseada em uma análise documental e qualitativa da implantação de um projeto político-pedagógico emancipador em uma escola pública municipal de ensino fundamental buscando relacionar os dados de forma a proporcionar uma reflexão crítica. A comunidade onde a escola está inserida é marcada pela pobreza e vulnerável ao tráfico de drogas da região. Os alunos vivem em situações de extrema violência e opressão, que envolvem seus familiares e eles próprios; trata-se de uma comunidade cujo contexto revela as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa com objetivos emancipatórios, para que seja possível a oportunidade de favorecer uma reflexão coletiva, consciente e crítica sobre a sua realidade.

No início do período em que a pesquisa foi realizada (2003), o contexto objetivo, histórico e político apresentava-se muito favorável à implantação de um projeto pedagógico diferente na escola. Alguns elementos anunciam as condições favoráveis ao início da implantação do projeto: a comunidade atendida era caracterizada pela pobreza; as condições políticas do município, de caráter democrático-popular, delineavam-se com pressupostos e diretrizes favoráveis às mudanças; e a parceria com as gestoras (diretora e vice-diretora da escola) que possuíam a mesma concepção de educação e desejavam uma escola que visasse à emancipação da comunidade.

As diretrizes da Secretaria Municipal da Educação apontavam para um caminho de mudanças efetivas no

interior das escolas, pois consideravam como prioridade a educação como direito e a construção de um projeto pautado em uma escola participativa e democrática, com espaços coletivos instituídos para deliberações no âmbito da escola e onde as diversidades são respeitadas.

Dentro desse contexto de implementação de políticas públicas de caráter progressivo na educação do município, o trabalho da gestão da escola teve como foco a implantação de um processo coletivo de construção do projeto político-pedagógico envolvendo toda a comunidade escolar e diversos equipamentos públicos que atendiam a mesma comunidade.

No início do processo de implantação do projeto da escola, no final do ano de 2002 e início de 2003, a dinâmica interna era marcada por inúmeros conflitos entre professores, alunos e funcionários. Notava-se que atitudes de desrespeito entre eles eram constantes e a comunidade encontrava-se bastante distante da escola. Os professores demonstravam cansaço e impotência diante das atitudes agressivas dos alunos e, muitas vezes, resolviam os conflitos com mais agressividade ou indiferença.

Era evidente a necessidade do rompimento com o modelo de violência, vivenciado pelos alunos e que se instaurava no contexto escolar, considerando que a escola deveria se responsabilizar por construir um modelo diferente e inverso àquele praticado na sociedade e, em especial, naquela comunidade.

O coletivo da escola apontou a necessidade de estabelecermos parcerias com profissionais que pudessem nos auxiliar a resolver os conflitos. A equipe gestora buscou contatos com o Centro de Saúde do bairro, com a Guarda Municipal, com os Núcleos de Assistência Social, com as outras escolas da região e com a Secretaria de Educação, através da Assessoria de Cidadania, que nos apresentou um projeto de psicologia da PUC-Campinas denominado "Do risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades"<sup>1</sup>. Após os contatos iniciais, as diversas equipes passaram a se reunir mensalmente com o objetivo de planejar e avaliar ações, em conjunto, que abordassem o tema da agressividade. O Centro de Saúde passou a oferecer palestras aos pais de alunos e aos alunos sobre questões da adolescência e as informações sobre os alunos atendidos pelos diversos profissionais do Centro passaram a ser mais diretamente compartilhadas com a escola; a Guarda Municipal realizou palestras informativas e organizou uma gincana com os alunos, buscando um relacionamento menos hostil entre as partes; os Núcleos de Assistência passaram a compartilhar as informações sobre os alunos atendidos em comum com a escola e a planejar encaminhamentos em conjunto; e a equipe de psicologia iniciou o trabalho preventivo na formação dos professores e conversas com alunos.

Esse projeto de psicologia trouxe para a escola uma proposta de inserção de psicólogos no contexto educativo para realizar um trabalho compartilhado com a equipe pedagógica da escola que, segundo Guzzo (2008), tem o objetivo de contribuir para a construção de um entendimento mais integrado do que acontece com a criança e sua família.

Por se tratar de um trabalho com pressupostos que visam à emancipação dos indivíduos como seres autônomos e participativos da sociedade, este projeto se configurou como a mais importante parceria na construção de um projeto político-pedagógico emancipador.

Durante os anos de 2003, 2004 e 2005 os trabalhos coletivos realizados entre as equipes foram sendo desenvolvidos e executados de forma conjunta. Todo trabalho desenvolvido pela equipe de psicologia era discutido e planejado nas Reuniões de Trabalho Docente Coletivo, das quais a equipe participava semanalmente como integrante do grupo de profissionais da escola que era constituído por professores, psicólogos, orientador pedagógico e gestores.

A equipe de psicologia estabeleceu um vínculo com as profissionais de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, desenvolvendo atividades que favoreciam a análise da realidade dos alunos atendidos, buscando estabelecer uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico dos professores e a emancipação possível dos alunos.

No entanto, a equipe de profissionais da escola que atuavam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries apresentou restrições ao projeto de psicologia com o decorrer do tempo. Os professores demonstravam grande incômodo com a proposta de trabalho da equipe de problematizar as situações no interior da escola trazendo elementos da realidade de vida dos alunos, com a qual eles relutavam em se envolver. Nesse movimento, os psicólogos, juntamente com a direção da escola, apontavam para a necessidade de um aprofundamento nas concepções das práticas pedagógicas presentes na escola, com o objetivo de realizar uma reflexão crítica sobre a concepção de educação que pretendíamos, enquanto coletivo, implementar naquele espaço escolar.

Os psicólogos não tinham como proposta de trabalho realizar um atendimento com alunos e pais no modelo clínico, no entanto, os professores desconheciam outra forma de atuação desses profissionais e esperavam que os psicólogos fizessem atendimentos individualizados e que, após alguns atendimentos, os alunos deveriam apresentar mudanças significativas no comportamento, em um modelo de atuação profissional que não rompia com a visão conservadora e hegemônica da profissão, a qual se opõe à proposta preventivista e emancipadora (Guzzo, 2009; Lacerda & Guzzo, 2005). Ao final do ano de 2005 e início de 2006, evidenciou-

se a ruptura no coletivo da escola que foi configurada pelas divergências de concepções acerca do papel da educação na nossa sociedade e, principalmente, do papel do psicólogo na escola.

Além das divergências que se apresentavam entre as equipes, o contexto político desse período, com a troca da gestão municipal, configurou-se como desmotivador ao processo de construção coletiva de um projeto autônomo de escola, pois as propostas discutidas e pensadas pela equipe que construía o projeto não eram contempladas pelas políticas estabelecidas. Apesar da tentativa de se estabelecer uma boa relação entre professores e equipe de psicologia, evidenciou-se uma relação conflituosa entre as equipes, impossibilitando a continuidade de um trabalho que apontava para uma prática emancipadora no cotidiano da escola, especialmente porque, além das divergências de concepção, a equipe da psicologia não pertencia ao quadro funcional da prefeitura, o que dificultava o vínculo de trabalho cotidiano.

## 6. Considerações finais

A análise realizada revela que as equipes da direção, juntamente com a equipe dos psicólogos, se envolveram, profundamente, no processo da implantação do projeto político-pedagógico dessa escola por vislumbrarem uma possibilidade de concretizar um desejo de mudança na educação. No entanto, esse envolvimento acabou por subestimar a complexidade do processo que deveria ter sido construído de forma processual, lenta e minuciosa, envolvendo não somente as mudanças aparentes na estrutura e dinâmica da escola, mas também nas concepções e consciência de todos os agentes envolvidos.

É importante considerar que os profissionais, assim como os alunos, são pessoas que convivem no contexto das relações capitalistas de produção e que necessitam refletir sobre a importância da superação da alienação que se faz presente no seu trabalho e na sua vida. É importante também refletir que esse processo é lento e exige amplos esforços pessoais, nem sempre efetivados em curto período de tempo.

As dificuldades encontradas nesse processo de implantação de um projeto político-pedagógico emancipador com a parceria da psicologia e os limites que foram se apresentando nesse período, quando analisados de forma crítica, apontam para possibilidades de superação:

- com o apoio técnico da equipe de psicólogos e a integração da psicologia com a educação, as duas equipes, em um movimento coletivo de autoformação, podem dar início a um longo processo de desconstru-

ção da lógica vigente nas práticas educativas e psicológicas, para caminhar em direção à emancipação da comunidade;

- a formação básica na área da psicologia dos profissionais da escola deve acontecer nos espaços de reuniões coletivas, a fim de minimizar os estigmas e expectativas com relação ao papel do psicólogo na escola e na sociedade;

- os psicólogos devem ser integrantes do coletivo da escola, as informações sobre os alunos e comunidade, construídas através de atividades específicas, devem ser socializadas com o restante da equipe e os objetivos do trabalho devem ser explicitados. É preciso garantir que haja entendimento do trabalho que está sendo realizado na escola;

- a construção coletiva do projeto político-pedagógico deve ser priorizada para que esse se configure como emancipador da comunidade atendida e dos profissionais da escola. A prática participativa deve ser construída gradativamente e interiorizada por todos os profissionais e comunidade;

- o processo de construção de um projeto político-pedagógico emancipador é lento e gradual e exige uma disposição individual dos integrantes do grupo. Os profissionais, assim como os alunos, são pessoas que convivem no contexto das relações capitalistas de produção e que necessitam refletir sobre a importância da superação da alienação que se faz presente no seu trabalho e na sua vida;

- a conscientização sobre a realidade e a libertação das alienações, primeiramente dos profissionais, para que se atinja a educação dos alunos, e posteriormente, contribua para a transformação social, encontra no trabalho da psicologia uma grande aliada.

A análise da experiência se configura como necessária no processo da pesquisa e da prática profissional, uma vez que nos incentiva a avançar em busca de um aprofundamento teórico que resulta em uma atuação mais sólida e coerente com os pressupostos da construção de um projeto político-pedagógico emancipador que une educação e psicologia.

## Notas

\* Agência de financiamento: CAPES

<sup>1</sup> Ver Sant'Ana (2008) e Costa (2005).

## Referências

- Almeida, L. & Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 117-131  
Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto "Vôo da Águia"*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

- Figueiredo, L. C. M. (1993). *Matrizes do pensamento psicológico*. São Paulo: Ed Vozes.  
Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.  
Frigotto, G. (1996). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 77-108). Petrópolis, RJ: Vozes.  
Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.  
Guzzo, R. S. L. (2009). Revolução na psicologia escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. In M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.), *Unidade na diversidade* (pp. 74-90). São Paulo: Escuta.  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2006). *Censo escolar 2006*. Acesso em fevereiro, 2009, em <http://www.inep.gov.br/basica/censo>  
Kruppa, S. M. P. (2001). *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Acesso em fevereiro, 2009, em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/t0511651397173.doc>.  
Lacerda Jr., F. (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.  
Lacerda Jr., F. & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação*, 9(2), 239-249.  
Lessa, S. & Tonet, I. (2008). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.  
Marx, K. & Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino* (R. Dangerville, introd. e notas). Lisboa: Lousanense.  
Meszáros, I. (2005). *A educação para além do capital* (I. Tavares, Trad.). São Paulo: Boitempo.  
Paro, V. H. (2003). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.  
Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.  
Penteado, T. C. Z. (2009). *Projeto político-pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.  
Rodrigues, E. S. (2008, 4-7 de novembro). O plano plurianual 2008-2011 e o Programa de Aceleração de Crescimento. In *Anales del XII Congreso Internacional del CLAD y de la Administración Pública* (pp. 1-11). Buenos Aires, Argentina.  
Sant'Ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.  
Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.  
Silva, M. A. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, 23(61), 283-301.  
Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí.  
Veiga, I. P. A. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.  
Veiga, I. P. A. (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.

Recebido em: 14/02/2009

Revisão em: 16/11/2009

ACEITE final em: 18/10/2010

**Como citar:**

Penteado, T. C. Z. & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569-577.

*Thais Carvalho Zanchetta Penteado* é Mestre em Psicologia pela PUC-Campinas.  
Email: thaispenteado@hotmail.com

*Raquel Souza Lobo Guzzo* é Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.  
Endereço: Rua Santa Monica, 136. Campinas/SP, Brasil.  
CEP 13100-1010. Email: rguzzo@mpc.com.br