

Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica

Conselho Federal de Psicologia
Conselhos Regionais de Psicologia

CREPOP
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

Psicologia 50 anos da Profissão no Brasil



Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica

Conselho Federal de Psicologia
Conselhos Regionais de Psicologia

CREPOP
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

Psicologia 50 anos da Profissão no Brasil

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA
CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Comissão de Elaboração do Documento
Marilene Proença Rebello de Souza
Carmem Silvia Rotondano Taverna
Iracema Neno Cecilio Tada
Marilda Gonçalves Dias Facci
Raquel Souza Lobo Guzzo
Marisa Lopes Rocha
Técnica Regional: Ana Gonzatto

Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica

Brasília, março/2013
1ª Edição

Conselho Federal de Psicologia
Conselhos Regionais de Psicologia

Psicologia 50 anos da Profissão no Brasil

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte. Disponível também em: www.cfp.org.br e em crepop.pol.org.br
1ª edição – 2013
Projeto Gráfico – IDEORAMA
Diagramação – IDEORAMA
Revisão – Positive Idiomas

Coordenação Geral/ CFP
Yvone Duarte
Editoração
André Almeida
Equipe Técnica do Crepop/CFP
Monalisa Barros e Márcia Mansur Saadallah /Conselheiras responsáveis
Natasha Ramos Reis da Fonseca/Coordenadora Técnica
Cibele Cristina Tavares de Oliveira /Assessora de Metodologia
Klebiston Tchavo dos Reis Ferreira /Assistente administrativo

Equipe Técnica/CRPs
Renata Leporace Farret (CRP 01 – DF), Thelma Torres (CRP 02 – PE), Gisele Vieira Dourado O. Lopes e Glória Pimentel (CRP 03 – BA), Luciana Franco de Assis e Leiliana Sousa (CRP04 – MG), Beatriz Adura e Tiago Regis(CRP 05 – RJ), Ana Gonzatto, Marcelo Bittar e Edson Ferreira e Eliane Costa (CRP 06 – SP),Silvia Giugliani e Carolina dos Reis (CRP 07 – RS),Carmem Miranda e Ana Inês Souza (CRP 08 – PR), Marlene Barbaresco (CRP09 – GO/TO), Letícia Maria S. Palheta (CRP 10 – PA/AP), Renata Alves e Djanira Luiza Martins de Sousa (CRP11 – CE/PI/MA), Juliana Ried (CRP 12 – SC), Katiúska Araújo Duarte (CRP 13 – PB), Mario Rosa e Keila de Oliveira (CRP14 – MS), Eduardo Augusto de Almeida (CRP15 – AL), Mariana Passos e Patrícia Mattos Caldeira Brant Littig (CRP16 – ES), Ilana Lemos e Zilanda Pereira de Lima (CRP17 – RN), Fabiana Tozi Vieira (CRP18 – MT), Lidiane de Melo Drapala (CRP19 – SE), Vanessa Miranda (CRP20 – AM/RR/RO/AC)
Referências bibliográficas conforme ABNT NBR 6022, de 2003, 6023, de

2002, 6029, de 2006 e10520, de 2002.

Direitos para esta edição – Conselho Federal de Psicologia: SAF/SUL Quadra 2,Bloco B, Edifício Via Office, térreo, sala 104, 70070-600, Brasília-DF
(61) 2109-0107 /E-mail: ascom@cfp.org.br /www.cfp.org.br
Impresso no Brasil – Março de 2013

Catalogação na publicação
Biblioteca Miguel Cervantes
Fundação Biblioteca Nacional

Conselho Federal de Psicologia
Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.
58 p.
ISBN: 978-85-89208-57-4
1. Psicólogos 2. Políticas Públicas 3. Educação
I. Título.

XV Plenário
Gestão 2011-2013

Diretoria
Humberto Cota Verona – Presidente
Clara Goldman Ribemboim – Vice-presidente
Monalisa Nascimento dos Santos Barros – Tesoureira
Deise Maria do Nascimento – Secretária

Conselheiros efetivos
Flávia Cristina Silveira Lemos
Secretária Região Norte
Aluízio Lopes de Brito
Secretário Região Nordeste
Heloiza Helena Mendonça A. Massanaro
Secretária Região Centro-Oeste
Marilene Proença Rebello de Souza
Secretária Região Sudeste
Ana Luiza de Souza Castro
Secretária Região Sul

Conselheiros suplentes
Adriana Eiko Matsumoto
Celso Francisco Tondin
Cynthia Rejane Corrêa Araújo Ciarallo
Henrique José Leal Ferreira Rodrigues
Márcia Mansur Saadallah
Maria Ermínia Ciliberti
Mariana Cunha Mendes Torres
Marilda Castelar
Roseli Goffman
Sandra Maria Francisco de Amorim
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Psicólogas convidadas
Angela Maria Pires Caniato
Ana Paula Porto Noronha

Conselheiros responsáveis:
Conselho Federal de Psicologia:
Márcia Mansur Saadallah e Monalisa Nascimento dos Santos Barros

CRPs
Carla Maria Manzi Pereira Baracat (CRP 01 – DF), Alessandra de Lima e Silva (CRP 02 –PE), Alessandra Santos Almeida (CRP 03 – BA), Paula Ângela de F. e Paula (CRP04 – MG), Analícia Martins de Sousa (CRP 05 – RJ), Carla Biancha Angelucci (CRP 06 – SP), Vera Lúcia Pasini (CRP 07 – RS), Maria Sezineide C. de Melo (CRP 08 – PR), Wadson Arantes Gama (CRP 09 – GO/TO), Jureuda Duarte Guerra (CRP 10 – PA/AP), Adriana de Alencar Gomes Pinheiro (CRP 11 – CE/PI/MA), Marilene Wittitz (CRP 12 – SC), Carla de Sant'ana Brandão Costa (CRP 13 – PB), Elisângela Ficagna (CRP14 – MS), Izolda de Araújo Dias (CRP15 – AL), Danielli Merlo de Melo (CRP16 – ES), Alysson Zenildo Costa Alves (CRP17 – RN), Luiz Guilherme Araujo Gomes (CRP18 – MT) André Luiz Mandarino Borges (CRP19 – SE), Selma de Jesus Cobra (CRP20 – AM/RR/RO/AC)



APRESENTAÇÃO

Apresentação

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta à categoria e à sociedade em geral o documento de Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, produzido a partir da metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop). Este documento busca construir referência sólida para a atuação da Psicologia na área.

As referências construídas têm como base os princípios éticos e políticos norteadores do trabalho das (os) psicólogas (os), possibilitando a elaboração de parâmetros compartilhados e legitimados pela participação crítica e reflexiva da categoria no campo da Educação.

Estas orientações refletem o processo de diálogo que os conselhos vêm construindo com a categoria, no sentido de se legitimar como instância reguladora do exercício profissional. Por meios cada vez mais democráticos, esse diálogo tem se pautado por uma política de reconhecimento mútuo entre os profissionais e pela construção coletiva de uma plataforma profissional que seja também ética e política.

Esta publicação marca mais um passo no movimento recente de aproximação da Psicologia com o campo das Políticas Públicas. Aborda o cenário delicado e multifacetado da Educação Básica no contexto da defesa e dos direitos humanos na Escola.

A opção pela abordagem deste tema reflete o compromisso dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia com a qualificação da atuação das(os) psicólogas(os) em todos os seus espaços de atuação.

Nesse sentido, aproveito para agradecer a instituições como o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb), a Associação Brasileira de Psicologia em Emergências e Desastres (Abraped), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep) que se propuseram a contribuir com a construção desta referência técnica para atuação das (os) Psicólogas (os) na Educação Básica.

HUMBERTO VERONA
Presidente do Conselho Federal de Psicologia

Sumário

INTRODUÇÃO **17**

EIXO 1: DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA ATUAÇÃO DA (O) PSICÓLOGA (O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA **29**

EIXO 2: A PSICOLOGIA E A ESCOLA **39**

EIXO 3: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA (O)PSICÓLOGA (O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA **53**

EIXO 4: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA (O) PSICÓLOGA (O) **67**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **75**



INTRODUÇÃO

Introdução

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas consiste em uma ação do Sistema Conselhos de Psicologia que dá continuidade ao projeto Banco Social de Serviços em Psicologia, acenando para uma nova etapa na construção da presença social da profissão de psicóloga (o) no Brasil. Constitui-se em uma maneira de observar a presença da (o) psicóloga (o) e do movimento da Psicologia em seu Protagonismo Social.

Nesse sentido, a ideia fundamental é produzir informação qualificada para que o Sistema Conselhos possa implementar novas propostas de articulação política visando maior reflexão e elaboração de políticas públicas que valorizem o cidadão enquanto sujeito de direitos, além de orientar a categoria sobre os princípios éticos e democráticos para cada política pública.

Dessa forma, o objetivo central do Crepop se constituiu de forma a garantir que esse compromisso social seja ampliado no aspecto da participação das (os) psicólogas (os) nas políticas públicas. Dentre as metas do Crepop, estão, também, a ampliação da atuação da (o) psicóloga (o) na esfera pública a fim de contribuir para a expansão da Psicologia na sociedade e para a promoção dos Direitos Humanos, bem como a sistematização e disseminação do conhecimento da Psicologia e suas práticas nas políticas públicas oferecendo referências para atuação profissional nesse campo.

Cabe também ao Crepop identificar oportunidades estratégicas de participação da Psicologia nas políticas públicas, além de promover a interlocução da Psicologia com espaços de formulação, gestão e execução em políticas públicas.

Metodologia

A proposta de investigar a atuação de psicólogas (os) em políticas públicas específicas ou transversais visa entender o núcleo da prática profissional da (o) psicóloga (o), considerando a exclusividade de cada área, saúde, educação, Assistência Social, e, assim, de cada Política Pública. Todas as áreas

são eleitas a partir de critérios como: tradição na atuação da Psicologia; abrangência territorial; existência de marcos lógicos e legais e o caráter social ou emergencial dos serviços prestados.

Dessa forma, a temática sobre atenção à educação básica emergiu como tema de investigação do Crepop em 2008 com as propostas encaminhadas durante o ano temático de Educação do Sistema Conselhos de Psicologia.

A Pesquisa do Crepop/CFP

O processo investigativo da Rede Crepop implica a construção e atualização de um banco de dados para comportar informações referenciadas, inclusive geograficamente, sobre profissionais de Psicologia, legislações, documentos, programas e entidades que desenvolvem ações no campo das Políticas Públicas.

Nesse sentido, uma pesquisa sobre a atuação de psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica foi realizada no ano de 2009, entre os meses de março e abril. Realizou-se em duas etapas, uma nacional, do tipo descritiva, a partir de um instrumento *on-line*; e outra qualitativa, realizada pelas unidades locais do Crepop, localizadas nos Conselhos Regionais de Psicologia. Ressalta-se que, à época, o Sistema Conselhos contava com apenas 17 Crepop's regionais.

Assim, em 2009, o conjunto de psicólogas (os) respondentes da primeira etapa da pesquisa totalizaram 302 profissionais que já atuavam em políticas da educação básica. Faz parte da metodologia a participação voluntária de psicólogas (os) na pesquisa, tanto na primeira etapa, descritiva, como na qualitativa.

Os dados descritivos permitiram que se pudesse construir o perfil sociodemográfico dos profissionais participantes que são, em sua maioria, de mulheres (81,3%), de cor branca (74,4%), com idade maior que 30 anos (70%), pós–graduadas (68,4%), com experiência na atuação como psicólogas (os), 64,9% trabalhavam como psicólogas(os) há menos de 4 anos.

O perfil nos mostra também a inserção no trabalho em políticas de educação básica das respondentes, destas psicólogas

algumas era recém-contratadas(18,1%), pois trabalhavam a menos de 6 meses na Educação Básica, outra informação que corrobora com leitura é a de que dentre as respondentes a maioria trabalha com Educação há menos de 4 anos(44,6%). Para completar o perfil desta profissional a pesquisa identificou que poucas atuavam em organizações públicas (1,3%) e apresentavam ganhos salariais de até R$ 2.000,00 (67,9%).

Os resultados da pesquisa qualitativa identificaram que as profissionais que participaram desse estudo estão inseridas na Educação Básica de diferentes maneiras e realizam ações bastante diversificadas para atender às demandas específicas dos locais onde atuam : existem profissionais desenvolvendo ações direcionadas à Educação Básica, à Educação Especial/ Inclusiva e na interface entre educação e saúde. E ainda há psicólogas (os) que atuam como docentes, na gestão e na coordenação de equipes, serviços e programas, no atendimento de alunos, na orientação de alunos, familiares e professores, na capacitação de professores e educadores e na supervisão de estagiários.

As informações das (os) psicólogas (os) apresentadas nos relatos de grupo apontam que cada um desses lugares e/ou papéis têm sido desenvolvidos com intervenções de trabalho que buscam dar conta das múltiplas demandas e das especificidades da população atendida (alunos, familiares, equipes, professores e por vezes a comunidade).

Os dados coletados nos grupos apontam como um dos principais desafios vividos no cotidiano desses profissionais a desvinculação do papel da (o) psicóloga (o) de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação básica, o que claramente não está definido. Consequentemente, essa expectativa pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações na Educação Básica.

Os relatos dos respondentes ressaltaram, assim, a necessidade de clarificar constantemente entre os coordenadores, educadores, professores, alunos e familiares a proposta de trabalho da (o) psicólogo/a nesse contexto.

Observou-se também a importância da demonstração de outras possibilidades de ampliação da atuação na Educação Básica que superem os limites da intervenção psicoterapêutica voltadas para o atendimento individual. Todavia, muitos profissionais de Psicologia afirmaram que tem sido possível desenvolver práticas que não focalizam os indivíduos e sim o contexto educacional como um todo.

O Processo de elaboração de Referência Técnica

Os Documentos de Referências Técnicas são recursos que o Conselho Federal de Psicologia oferece às psicólogas (os) que atuam no âmbito das políticas públicas como recurso para qualificação e orientação de sua prática profissional.

Sua redação é elaborada por uma Comissão Ad-hoc composta por um grupo de especialistas reconhecidos por suas qualificações técnicas e científicas, por um conselheiro do CFP, um conselheiro do Comitê Consultivo e um técnico do Crepop. O convite aos especialistas é feito pelo CFP e não implica remuneração, sobretudo, porque muitos são profissionais que já vinham trabalhando na organização daquela política pública específica, e recebem o convite como uma oportunidade de intervirem na organização da sua área de atuação e pesquisa.

Nessa perspectiva, espera-se que esse processo de elaboração de referências técnicas possa gerar reflexões de práticas profissionais, que possibilite visualizar o trabalho que vem sendo desenvolvido por muitas psicólogas (os) e também possa ser compartilhado, criticado e aprimorado, para uma maior qualificação da prática psicológica no âmbito das Políticas Públicas.[1] (CFP, 2012)

Para construir o Documento de Referências Técnicas para a Prática de Psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica, foi formada uma Comissão, em 2010, com um grupo de especialistas indicado pelos plenários dos Conselhos Regionais de Psicologia e pelo plenário do Conselho Federal.

1. Para conhecer toda metodologia de elaboração dos documentos de referências técnicas do Sistema Conselhos/Rede Crepop, ver Documento de Metodologia do Crepop 2011 disponível em: http://crepop.cfp.org.br

Assim, essa Comissão foi composta por cinco especialistas que voluntariamente buscaram qualificar a discussão sobre a atuação das psicólogas (os) na Educação Básica.

O Processo de Consulta Pública

A metodologia de elaboração de referências técnicas do Sistema Conselhos de Psicologia/Rede Crepop se utiliza do processo de consulta pública como uma etapa do processo de referenciação e qualificação da prática profissional das (os) psicólogas em políticas públicas.

A Consulta Pública é um sistema criado e utilizado em várias instâncias, inclusive governamentais, com o objetivo de auxiliar na elaboração e coleta de opiniões da sociedade sobre temas de importância. Esse sistema permite intensificar a articulação entre a representatividade e a sociedade, permitindo que esta participe da formulação e definição de politicas públicas. O sistema de consulta pública permite ampliar a discussão da coisa pública, coletando de forma fácil, ágil e com baixo custo as opiniões da sociedade.

Para o Conselho Federal de Psicologia, o mecanismo de Consultas Públicas se mostra útil para colher contribuições, tanto de setores especializados quanto da sociedade em geral e, sobretudo, das (os) psicólogas (os) sobre as políticas e os documentos que irão orientar as diversas práticas da Psicologia nas Políticas Públicas.

Para o Sistema Conselhos de Psicologia/ Rede Crepop, a ferramenta de consulta pública abriu a possibilidade de uma ampla discussão sobre a Prática de psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica, permitindo a participação e contribuição de toda a categoria na construção sobre esse fazer da (o) psicóloga (o). Por meio da consulta pública o processo de elaboração do documento torna-se democrático e transparente para a categoria e toda a sociedade.

Com relação ao Documento de Referências Técnicas para a Prática de psicólogas(os) em Políticas de Educação Básica, a Consulta Pública foi realizada no período de 05 de março a 25 de abril de 2012, o documento contou com o acesso de

276 psicólogas(os) e o texto em consulta recebeu, ao todo, 16 contribuições.

A referência técnica para a Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica

As Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica, que ora apresentamos, são fruto de discussão da categoria indicada no VI Congresso Nacional de Psicologia (2007)[2], e sistematizada no Seminário Nacional do Ano da Educação: Profissão na Construção da Educação para Todos[3] (2009), na Pesquisa Nacional realizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas do Sistema Conselhos de Psicologia no ano de 2009[4], da qual participaram psicólogas (os) que atuam na área da educação em todo o Brasil, e no documento de Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação –CONAE 2010[5].

As reflexões e proposições para uma prática profissional da Psicologia foram possíveis a partir da imersão histórica em dois grandes movimentos: o da sociedade brasileira nos rumos do processo de democratização e da própria Psicologia em busca de referenciais ético-políticos, em defesa de uma Educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas. Nessa trajetória, diversas concepções teóricas foram apropriadas e elaboradas na área da Psicologia em sua relação

2 - Texto do VI CNP no link: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/agenda/hot_sites/agenda_061212_2500.html

3 - Ver na íntegra o Documento do Seminário Nacional no endereço: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/relatorios/relatorios_091208_002.html

4 - Os dados da pesquisa serão apresentados no Anexo 1. A pesquisa foi analisada por equipe de pesquisadores do Centro de Estudos de Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo/ Fundação Getúlio Vargas (CEAPG-EAESP/FGV. Contou com a participação de 299 psicólogos e utilizou três instrumentos para obtenção das informações: questionário disponibilizado on-line, reuniões específicas e grupos focais.

5 - Documento disponível no site do POL, no link : http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/cartilha-CONAE-web_x2x.pdf

com a Educação e estarão presentes neste documento[6].

As Referências Técnicas têm por objetivo subsidiar a atuação de psicólogas (os) na Educação Básica pautando-se nas diretrizes da Política Nacional de Educação e nos preceitos teóricos e éticos da Psicologia. Com este documento, pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade da Educação de maneira que as práticas psicológicas favoreçam a reflexão e a abordagem crítica dos desafios que temos a enfrentar no contexto educacional brasileiro.

A comissão de especialistas ad-hoc que elaborou o texto Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica, optou por elaborar um texto com uma linguagem que busca a aproximação com a categoria. Composta exclusivamente por Psicólogas a comissão se inclui no diálogo sobre a atuação na Educação ao apresentar um texto na primeira pessoa do plural, refletindo também sobre o seu papel enquanto psicólogas da área.

Este documento, vinculado à área da Psicologia Escolar e Educacional, circunscreve-se ao campo da Educação Básica - Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e está estruturado em quatro eixos intitulados: Eixo 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica.

6 - Embora o texto apresente uma base filosófica e epistemológica com base em diversas teorias, o que se pretende marcar neste documento é a defesa de uma Psicologia comprometida com a emancipação humana e com um sistema educacional que promova e possibilite a todos o acesso ao conhecimento científico.



EIXO 1: Dimensão Ético-Política da Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica

EIXO 1: DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA ATUAÇÃO DA (O) PSICÓLOGA (O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A presença de psicólogas (os) nos espaços da Educação Básica tem protagonizado polêmicas de diversas naturezas quer na Psicologia, quer na Educação. Polêmicas cujas raízes são históricas e fundam-se em práticas de ambas as áreas relacionadas ao processo de ensinar e aprender. A proposta deste eixo é trazer elementos para uma reflexão crítica sobre o contexto geral da Educação e o projeto ético-político da Psicologia, base sobre a qual construímos referências como propostas orientadoras ao exercício profissional na Educação Básica.

Propor Referências para a atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, em diversos contextos do campo da Educação, é constituir um conjunto de princípios e diretrizes cuja concepção de Educação, de Psicologia e de Psicologia na Educação encontra-se expressa na Carta de Brasília – Psicologia: Profissão na Construção da Educação Para Todos (2009)[13], nas Normativas Nacionais e Internacionais para a Educação Básica (marcos lógicos e legais)[14] e nas Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 (CFP, 2010)[15].

13 - Documento produzido ao final do Ano Temático da Educação, promovido pelo Conselho Federal de Psicologia.

14 - Marcos Lógicos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança (Art. 18); Convenção Internacional relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); Recomendações relativas à Condição Docente (1966); Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997); Plano de Ação da Declaração de Santiago(1998); Compromisso de Educação para Todos - Dacar2000 Declaração de Cochabamba - Educação para Todos (2001); Plano Nacional de Educação (2001); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/UNESCO (2006); Política Nacional de Educação Infantil (2006). Marcos Legais: Constituição Federal/1988; Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases Educação Nacional); Resolução 01/02 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica...); Lei 10172/01 (Plano Nacional de Educação).

15 - Documento disponível no sítio: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/03/cartilha-CONAE-web_x2x.pdf

A análise da história da educação brasileira, do sentido da escola e do sistema de valores presentes nos grupos populares do Brasil urbano, realizada por Fonseca (1994), destaca a importância da reflexão sobre a escola hoje, bem como sobre todos os elementos presentes em seu cotidiano. A escola constitui-se espaço amplo de socialização que busca favorecer experiências e a produção de conhecimento para a vida, integrando crianças e jovens às principais redes sociais importantes para sua formação.

Contudo, a escola compreendida enquanto instituição que produz e reproduz as contradições da sociedade na qual se insere, nem sempre vem assegurando o exercício de uma cidadania ativa. Além disso, considerando os processos de vida que se constituem no convívio e nas relações, condição para o ensinar e o aprender, percebemos a importância de trabalhar os conflitos e a violência que muitas vezes são produzidos nas práticas institucionais.

Não se pode compreender a Educação sem inseri-la no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais que lhe dão suporte, sendo fundamental um cuidado especial para que essas terminologias não sejam incorporadas ao cotidiano de trabalho de profissionais, em diferentes campos, sem serem bem compreendidas, analisadas e debatidas.

As políticas educacionais, que orientam as atuações, concepções e modelos de gestão pedagógica nas escolas brasileiras, estão também articuladas com orientações e programas mais amplos relativos ao modelo de produção capitalista vigente no mundo contemporâneo. E tem sido muito difícil a construção de um projeto político-pedagógico que esteja focado no desafio de tomar a escola como um espaço possível de uma inserção social emancipadora (PENTEADO & GUZZO, 2010). Isso se dá exatamente porque a ideologia da globalização, sustentada pela ordem econômica hegemônica no contexto mundial, dissemina-se nas práticas pedagógicas tornando-as uma ferramenta importante no processo de subjetivação que funciona na lógica da acumulação do capital, o que mantém o injusto sistema de classe (MESZÁROS, 2005).

Apesar de haver amplas diretrizes objetivando uma Educação Básica para todos (EFA, 2000), o cotidiano da escola pública brasileira, em sua complexidade, expressa as condições pragmáticas sobre as quais se constituem as políticas educacionais. Nesse sentido, a escola pública brasileira se configura como um espaço instituído no modelo econômico que insere a Educação como uma importante dimensão para a implantação de um projeto neoliberal de sociedade, ditando muitas das políticas educacionais, principalmente a partir dos anos 1990. O texto de Kruppa (2001) ressalta a ampliação da interferência do Banco Mundial na Educação Brasileira para atender aos projetos de educação para todos – um ordenamento sistêmico de todos os níveis de ensino com claros compromissos envolvendo o capital privado. A Educação, com o advento do capitalismo, torna-se uma mercadoria e não um direito de todos. Diferenças entre o sistema público e privado passam a se constituir como um verdadeiro "apartheid" da educação com graves consequências para as camadas populares.

Conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar passa a ser prioridade para a ação de psicólogas. Questões como: escola para quem, escola para quê, e como se engendram as práticas atravessadas por essas implicações no cotidiano são fundamentais e devem ser debatidas por profissionais que atuam no campo da Educação. A construção de um projeto político-pedagógico emancipador com a comunidade e todos os profissionais da escola é um desafio do trabalho que se inicia pela construção de um campo de escolhas compartilhado. A prática participativa deve ser gradativamente apropriada pelos profissionais da escola, pela comunidade, pelas famílias e crianças (PENTEADO & GUZZO, 2010).

À Educação, almejamos a efetivação da prática democrática e de recursos orçamentários, a garantia de direitos, o respeito ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as crianças e jovens, incluindo aquelas (es) que possuem necessidades educativas especiais e, aquelas (es) que cumprem medidas em privação de liberdade.

À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento

científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras.

A Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social.

A discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar e Educacional e é de fundamental importância para a atuação do profissional da área. Essa discussão só tem sido possível à medida que a Psicologia e, mais especificamente, a Psicologia Escolar e Educacional passaram a ser questionadas nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades. Para tanto, no âmbito das críticas à Psicologia Escolar e Educacional dos anos 1980, era importante: a) explicitar as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola; b) analisar os métodos que as (os) psicólogas (os) vinham empregando e c) criticar as explicações sobre as dificuldades escolares centradas nas crianças e em suas famílias, bem como a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares (PATTO, 1984). Essas críticas possibilitaram trazer para o interior da prática psicológica questões, como a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia? Tais críticas consideravam que a maneira adaptacionista dessa prática na Educação avançava pouco no sentido da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares. Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia, um conjunto de questionamentos a

respeito: a) do papel social da Psicologia como Ciência e Profissão e da Psicologia no campo educacional; b) dos pressupostos que norteavam a construção do conhecimento nesta área, bem como suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participam.

Esse processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica sob uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, nos anos 80, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos. Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de "entulho autoritário", oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada "Constituição Cidadã", abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, a recuperação de direitos civis e sociais e centra-se em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla da sociedade civil nas decisões políticas. A ela seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), apenas para citar algumas das mais importantes iniciativas institucionais de introdução de mudanças estruturais nas relações sociais e civis para o avanço dos direitos sociais e humanos. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, que a Educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais (NENEVÉ & SOUZA, 2006).

A partir das discussões e críticas presentes na Psicologia em sua relação com a Educação, inaugura-se uma década de pesquisas que se voltam para o novo objeto de estudo da Psicologia: **o fracasso escolar**. Discussão iniciada ao final

dos anos 1980, o tema do fracasso escolar passa a centralizar questões que envolvem os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia quanto no campo da Educação (PATTO, 1990; ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004). Temas como: vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolar (COLLARES & MOYSÉS, 1998), diferenças de classe social e de gênero na escola (NEVES & ATHAYDE, 1998), o papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (MACHADO, 1996), instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, o papel da (o) psicóloga (o), a identidade profissional (ANDALÓ, 1993) e o lugar da Psicologia como ciência em uma sociedade de classes (BOCK, 2002) foram pesquisados e problematizados pelas (os) psicólogas (os) e estudiosos da área. Portanto, essa discussão insere um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e as atividades de ensinar e aprender desenvolvidas nas relações entre educadores e educandos.

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares e o processo de escolarização a partir dos anos 1980 significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas públicas no campo da educação escolar. Colocar em análise as políticas públicas para a educação é problematizar os princípios, os valores e as condições institucionais presentes no cotidiano da escola em que participam todos os envolvidos na comunidade escolar.

Atualmente, os primeiros trabalhos sobre o tema estão sendo publicados e as pesquisas têm mostrado algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas principalmente no que tange à implantação de políticas públicas em educação, tais como: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções preconceituosas

a respeito de estudantes e suas famílias, oriundos das classes populares; e) a dificuldade de serem criados espaços de debates sobre as reais finalidades das políticas educacionais implementadas; f) a implantação tecnicista da política leva à alienação do trabalho pedagógico (SOUZA, 2011).

Portanto, conhecer a forma como as políticas são implantadas, as questões postas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas, as condições e circunstâncias em que se realiza o trabalho é fundamental para que educadores e psicólogas (os) atuem na Educação Básica. É importante ressaltar ainda que, embora denominadas de políticas públicas, muitas das ações no âmbito dos estados e municípios não passam de programas de governo e que, em muitos casos, sofrem devido à falta de continuidade.

Após essa breve exposição sobre a dimensão ético-política da (o) psicóloga (o) na educação básica, no próximo eixo nos deteremos em discorrer sobre o cotidiano da escola.



EIXO 2: A Psicologia e a Escola

EIXO 2: A PSICOLOGIA E A ESCOLA

O cotidiano da escola se apresenta à (o) psicóloga (o) povoado de fatos a serem explicados e contradições que permeiam o ensinar e aprender, interferindo na forma como o profissional executa seu trabalho. Quase sempre escutamos que as(os) psicólogas (os) vêm se deparando com muitos impedimentos para desenvolver ações nas escolas, principalmente, quando se trata da rede pública de ensino por sua amplitude e complexidade. Frente à demanda de resolução imediata de questões, qualquer proposição de pensar o que se passa nas salas de aula, nos conselhos de classe, nas reuniões com professores e familiares, nas atividades rotineiras implicadas com a formação, pode gerar um olhar de descrédito, o que vem fomentando nas (os) psicólogas (os) a percepção da escola como uma instituição fechada a mudanças. Como acessar a dimensão de complexidade da escola, a qual não se constitui somente em um edifício, mas sim em um território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença facultando múltiplas possibilidades? Como analisar as contradições presentes em uma escola que se propõe a ensinar ao mesmo tempo que, objetivamente, nem sempre tem condições para cumprir tal tarefa?

No período contemporâneo, as instituições sofrem mudanças e entram em crise e a escola não está longe das tensões sociais que apontam para um mundo de fluidez, instantaneidade e consumo. Qual a importância da escola em meio a tantas tecnologias de informação e de comunicação? A criança quer estar na escola? Apostamos que sim, porém é importante criar indagações que nos remetam às polêmicas e conflitos de nossa sociedade presentes na escola.

Não é muito difícil encontrarmos certo saudosismo em relação às escolas de meados do século passado, quer em relação à formação moral, quer à qualidade do ensino de conteúdos, pois nelas a inquietação com o aprendizado, as mudanças aceleradas e a indisciplina pareciam não ser alvo de grandes preocupações. Com efeito, podemos abordar as principais questões da escola por meio da articulação de vários aspectos, mas que trazem como

eixo comum a sua contextualização, ou seja, a escola não está isolada do momento histórico, político, social e cultural de uma sociedade.

O primeiro aspecto a destacar é o de moralização das instituições sociais até a década de 1960 e a militarização do cotidiano nos anos subsequentes que deram suporte às práticas de disciplinamento de forma generalizada, não produzindo muitas discussões no interior das escolas. Um segundo aspecto é que, nessa etapa de nossa sociedade, encontramos ainda uma pequena heterogeneidade na população escolar, considerando que a expansão quantitativa do ensino é bem recente entre nós, o que veio facultar a coexistência de uma população bastante diferenciada em termos de experiências socioculturais e o surgimento de modos mais sutis de exclusão. Finalmente, a sociedade conta hoje com uma juventude menos temerosa de punições, sentimento por intermédio do qual a disciplina se impunha nos momentos precedentes e com instituições sociais mais fragilizadas frente às rápidas transformações que a educação não consegue acompanhar, acrescendo-se, há certo descrédito nos meios formais, como no caso da escola, para a ascensão social.

A escola, hoje, como um sistema aberto, se constitui em um mercado de serviços, projetos e produtos para seus usuários. Na escola "mercado" se multiplicam as práticas de avaliação dos produtos para o controle de qualidade e otimização dos processos, incluindo as avaliações diagnósticas, consideradas práticas de "segurança" que identificam os indivíduos e definem as ações do momento seguinte. Frente a todas as incertezas produtoras de medos, indecisão e agitação, a medicalização tem sido um procedimento generalizado funcionando como mantenedor da ordem.

A escola é um modo de organizar a formação, de pensá-la e de fazê-la, é uma organização possível entre outras ainda não pensadas e não realizadas. Ela se apresenta como estrutura, previsibilidade, organograma que estabelece como deve ser o processo de ensino. Porém, quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e de papéis a desempenhar que não

são neutros, são escolhas que, mesmo não sendo discutidas e selecionadas com clareza reverberam as tradições e os interesses políticos de controle, os quais se naturalizaram em uma representação e em uma rotina institucional. Uma organização é atravessada por instituições, por práticas e valores que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente.

Uma escola, quando organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de "quem sabe" e de "quem não sabe e deve aprender", de "como se deve se comportar". Consolida valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem ao mesmo tempo que cria o que escapa a esse padrão, o que é avesso, o que é desordem, seguindo preceitos de uma ideologia proposta pelo capital. Quase nunca problematizamos isso na escola, dificilmente se dá visibilidade às instituições que estão em jogo nas relações escolares. As equipes da educação trabalham cada vez mais de forma acelerada, vivendo os efeitos das práticas coletivas que tecem as tramas, que sistematizam e naturalizam formas de agir, sem conseguir entender o que se passa e como criar alternativas às impotências cada vez maiores para muitos professores, estudantes, familiares e psicólogas (os).

Então, quando dizemos que a (o) psicóloga (o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente.

Se os rituais da escola se constroem a partir de modelos do bom estudante, do ritmo adequado para a aprendizagem, do comportamento disciplinado, quando nos deparamos com a diversidade de vidas, de modos de inserção das famílias e de seus arranjos para sobreviver, da composição das turmas, dos diferentes estágios em que os estudantes chegam e de seus modos de compreensão das matérias, o que fazer?

Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar

o diverso em homogêneo? O múltiplo em um? De estabelecer as normas disciplinares? Caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, instituições que preservam tradições verticais, mesmo quando a legislação é mais favorecedora de processos menos centralizados. O desafio é produzir um deslocamento do encargo médico-assistencial que circunscreve as práticas da (o) psicóloga (o), lugar que podemos considerar impossível de habitar, uma vez que, sem mover padrões institucionais não há como mudar relações na formação. A perspectiva, então, é a de deslocar as demandas existentes, ou seja, de trabalhar no sentido da produção de novas demandas, criar novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar. Como favorecer a multiplicidade de narrativas do/no cotidiano para a produção de outras maneiras de entender, sentir e agir na formação escolar? “Não basta dar a palavra” diz Félix Guattari, sendo necessário criar condições para que o exercício do pensar as práticas se instale (LOURAU, 2004).

A luta da (o) psicóloga (o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar X aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano. Para isso é fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizem as relações que focam as explicações no indivíduo, considerado causas “em si” das questões geradoras de sofrimento, em que não há nada a fazer. Logo, perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-socais, as práticas que constroem o dia a dia é o que movimenta o trabalho, potencializando uma rede partilhada de ações/reflexões. Nesse movimento, profissionais de várias áreas, com diversos conhecimentos das ciências produzidas pelos homens são convidados a participar dessa reflexão e elaborar medidas que contribuam para o enfrentamento das questões postas no cotidiano da escola.

A chegada das (os) psicólogas (os) e demais especialistas na escola se dá por uma estrutura institucional hierarquizada que

distribui responsabilidades e confina cada um num determinado lugar. Especialistas e professores nem sempre têm conseguido produzir uma rede potente para pensar as práticas escolares, indagar sobre a singularidade de um cotidiano nas suas ações para mudar a vida no que ela os desafia. Professores sofrem e especialistas também, ambos encurralados na estrutura rígida das formações bancárias, como dizia Paulo Freire (1983) na década de 1960, e não é só na organização das escolas ou do sistema educacional que a cristalização se dá, senão dentro de cada um, exigindo eficiência, performance e agilidade no desempenho das prescrições de seu papel.

Nessa tradição hegemônica, o que sobra a tais parâmetros enrijecidos em nós e entre nós? Sobra o conhecimento dito informal e impróprio para um exercício profissional competente, sobra um "jeitinho" que o professor dá para ir em frente, construindo arranjos entre programas oficiais e circunstâncias existenciais que não têm visibilidade e nem consistência frente à dita "incapacidade" em fazer cumprir regras no tempo e no espaço especificados. São esses fatores traduzidos em faltas - falta de formação do professor, falta de interesse da família, falta de atenção do estudante, falta de uma infraestrutura que ofereça condições para o desenvolvimento de práticas que promovam a apropriação do conhecimento -, transformados em dados e escores, que servem para contabilizar o fracasso escolar, ora centrado na criança, ora na equipe educadora, incluindo os especialistas.

No entanto, o que possibilita a(o) psicóloga (o) estar na porta de uma escola para trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem sucedidas que ele tem para resolver problemas, mas sim o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos. Uma luta permanente para escapar do lugar de saber hierarquizante em relação aos professores e destes com os estudantes e familiares, que ao invés de proporcionar conhecimento, conduzem a um descompasso entre aquele que quer ensinar e aquele que quer aprender. Não há respostas de uma vez por todas, percurso pronto para o outro executar, a questão é o que convida a equipe a pensar o trabalho realizado

no cotidiano.

Entrar em interlocução com aqueles com quem vamos trabalhar é um desafio a novos arranjos, sejam eles com especialistas e professores, sejam com as crianças e familiares, que possam movimentar a escola no sentido de promover o desenvolvimento de todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Se nos aproximamos de uma escola para dar solução aos problemas, se aceitamos tal lugar, entramos na trama que amarra o cotidiano nas questões postas. Reduzimos a atenção, a sensibilidade e os ensaios para a criação de um campo argumentativo, território de experimentação de outros possíveis e circulamos no estabelecido que levou à constituição dos impasses.

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

Do mesmo modo, podemos dimensionar o conceito de democracia entendendo-o como política pública, ou seja, de interferência coletiva, de ação de todos exercida nos movimentos sociais, nas organizações de representação de classes e também no cotidiano de vida e no trabalho, nas instituições sociais, possíveis campos de fermentação das lutas, como é o

caso das escolas. Rocha (2001) evidencia que a demanda por psicólogas (os) para o atendimento ou encaminhamento massivo das crianças na escola só se dá quando prepondera a luta por mecanismos de controle:

> O especialista só entra em cena quando a escola se cristaliza em uma pluralidade de leis e abandona o enfrentamento do coletivo nas suas divergências, enfraquecendo a capacidade de negociação e os vínculos que tecem a rede social. É importante perceber que tensões e conflitos estão sempre presentes e representam o investimento dos sujeitos na vida daquela coletividade, obrigando a lidar com as turbulências que se produzem a cada momento. É do difícil convívio com as inquietações e com as diferenças que a solidariedade se engendra enquanto sentido e ação comum que rompem com o isolamento (p. 213).

Assim, evitando os riscos de reducionismos quando se trata das discussões que atravessam as políticas públicas, consideramos que a formação e o exercício profissional da (o) psicóloga (o) escolar e educacional que trabalhe a favor de uma participação democrática junto à comunidade escolar, implicam a polêmica da questão da diferença. E, no que tange às dimensões de análise e de luta, Veiga-Neto (2005) introduz importantes relações:

> [...] diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário de diferença é a mesmice, o contrário de igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender; mas não é uma coisa simples de executar (VEIGA-NETO, 2005;p.58).

Os discursos e as ações que tendem à homogeneização vinculadas às políticas públicas caminham no sentido de equalização do diverso, ou seja, de dar instrumentos para que ele se aproxime do padrão, da norma, deixando as práticas e circunstâncias escolares fora das análises. Veiga-Neto ressalta que qualidade, nessa perspectiva, será entendida e avaliada

como o esforço ou o interesse “do diferente” em atingir os escores considerados “normais”, reafirmando o modelo.

Mas o que seria “o diferente”? A princípio podemos dizer que é “o esquisito”, “o aluno especial”, “o que foge muito ao padrão estabelecido”. Nesse caso, denominar o estudante de “o diferente”, dando essência a um corpo, significa que ele escapa às expectativas. Todavia, divergindo desse olhar instituído, podemos, ao invés de falar “do esquisito”, falar de esquisitices, e aí estaríamos falando de cada um de nós, de todos nós. Quando a escola é um lugar para qualquer um? Quando a (o) psicóloga (o) pode contribuir para a intensificação da luta diária para acolher nossas esquisitices? Quando pode compreender a luta de classes presente na sociedade capitalista? Fazer diferença na rotina? Tais perguntas não podem sair de cena, pois elas nos auxiliam a sustentar polêmicas e análises sobre a prática pedagógica e também sobre as condições sócio-histórico-institucionais que a circunscreve.

A sociedade contemporânea sofreu um encolhimento da organização pública, passando a ser vivida na ampliação do mundo privado. Em muitas escolas, a sala de professores virou um corredor de passagem ou mais uma sala de aula, o tempo do recreio diminuiu, o que significa que os locais e tempos de encontro “fora de controle” estão sendo suprimidos em função da quantidade de estudantes e de aulas, e isso traz efeitos que não podem estar fora de foco.

O trabalho nas instituições implica atenção e cuidados, não prioritariamente aos indivíduos, mas às redes interna e externa que os tensionam. Isso, para as (os) psicólogas (os), implica conhecer mais sobre educação, sobre os ciclos, sobre as histórias das lutas por mudanças e sobre os modos como essas mudanças ganham forma de leis, as quais, muitas vezes, não são identificadas pelos educadores como resultado de seus movimentos e reivindicações. Compreender e atuar na complexidade do cotidiano escolar não tem sido tarefa fácil se a criança e o jovem são vistos isoladamente, considerados na qualidade de portadores de diferentes carências e patologias, o que se acentua, nos casos das classes populares, com as questões sobre violência e riscos. Tem-se clareza que nem

todos os indivíduos têm acesso aos bens materiais e culturais de forma igualitária em uma sociedade capitalista.

Se vivemos mal o espaço público, as misturas, as diferenças, como trabalhar com coletivos, acentuando o caráter público das ações? Público não é ser espectador, mas refere-se à abertura de espaço polêmico para as práticas, o que implica outro tempo. É tornar público o que se faz, são as trocas que fazem circular ideias e potencializam outras práticas. Isso é uma questão para todos os implicados com a formação. Diferenças não são características, mas efeitos de diferenciação, envolvendo, portanto, outro modo de pensar e de fazer formação, que fale de movimento, do que vai se modificando no percurso em nós e nas relações a partir de nós (ROCHA, 2008).

Se iniciamos um trabalho atentos às pistas de escape e aos chamados do poder paralisante, temos chances de que as lutas por aproximação e entendimento atualizem uma formação "desejante": uma corda bamba cujo equilíbrio requer prudência, movimento, composição. É diferente se entramos para ensinar, para fazer críticas, para esperar que o outro se modifique em função de um planejamento dado.

Se uma primeira questão aponta para a desconstrução dos dualismos que aprisionam, a segunda está na criação permanente de dispositivos para um campo de experimentação, algo que afete, que nos afete, que implique a formação de um comum que se dá por contágio. (PELBART, 2008) Como seria um conselho de classe vivido como uma oficina-dispositivo, um laboratório que avalia os encontros das turmas no bimestre anterior dando as condições para o próximo bimestre? Que circunstâncias locais são necessárias para que isso aconteça? Essa é uma boa pergunta que nos dá o que pensar (ROCHA, 2006).

O cotidiano de trabalho envolve certo uso do tempo, o currículo, as relações e histórias que aproximam e distanciam escola e comunidade. A construção de narrativas abre espaço para a produção de conhecimento, aprofundamento teórico-metodológico sobre o que se vive a partir do que se faz. As narrativas podem tomar força, deslocando dos casos problemas

às histórias de vida. Porém, é a lógica médica que nos atravessa vem delimitando papéis e funções na efetivação de medidas para as velhas urgências e, que bloqueiam o pensamento, pois requer outro tempo de ação. O que vemos no campo de trabalho na atualidade é que, diante das urgências e da falta de tempo para conversar, as cenas se repetem e a rotina tem sido passar o problema adiante (encaminhamento), culpabilizar (a si próprio, às crianças, aos familiares, ao sistema), lamentar-se (sofrer, adoecer, licenciar-se). Quando a potência de interferir é fragilizada traz como efeito a perda do sentido das práticas e a pouca implicação com o processo de trabalho.

Os desafios se apresentam como algo da ordem do inusitado, constituído entre saberes e experiências que emergem no curso da ação. A rotina dá lugar à imprevisibilidade, acolhendo o que não está em nossas expectativas. Sem polêmica não temos como tensionar as instituições em jogo. Somos diversos e vivemos situações de forma singular. E o desafio de outro uso do tempo e do espaço que não o da competência entendida como performance, aceleração, produtividade é um arejamento, porque esgarça os limites dos determinismos nos situando em um campo de experimentação entre ensinar e aprender, território fértil para a invenção de novas ideias, de outros mundos. Os fundamentos teóricos elaborados na Psicologia, ferramenta de trabalho do profissional, juntamente com o conhecimento da rotina da escola, da prática exercida, entre outros fatores, servirão de base para pensar formas de superar determinismos sociais que impedem o entendimento da complexidade que envolve as relações estabelecidas na escola na busca de sua função, a de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pelos homens.

Formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à indagação, à provisoriedade e à permanente produção de sentidos e apropriação de significados sociais. O que é permanente é a luta pela produção de sentidos que nos faz coletivo e que nos ampara para suportar o provisório, as mudanças necessárias para acolher nossas esquisitices. Desse modo, pensar em mudar a formação não é só trazer mais

um recurso tecnológico, é possibilitar a produção de políticas públicas que ponham atenção sobre os efeitos de diferenciação.

A participação da Psicologia na discussão das contradições, conflitos e paradoxos do sistema escolar hoje vigente é, portanto, vital no momento em que se encontra a escola brasileira, sob o risco de continuarmos formando gerações de excluídos, de crianças e jovens que, por não se apropriarem ativamente do conhecimento socialmente produzido, estarão a mercê do processo de produção capitalista. (NENEVE & SOUZA, 2006).

Esses são somente alguns pontos para refletirmos sobre o cotidiano da escola e no próximo item proporemos algumas possibilidades de intervenção.



EIXO 3: Possibilidades de Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica

EIXO 3: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA (O) PSICÓLOGA (O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na direção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, nossas ações devem pautar-se em tornar disponível um saber específico da Psicologia para questões da Educação que envolvam prioritariamente o fortalecimento de uma gestão educacional democrática que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar, e de formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização.

Esse saber fundamenta-se no entendimento da dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem. Temáticas como: desenvolvimento, relações afetivas, prazeres e sofrimentos, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação e interesse, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificações contribuem para valorizar os sujeitos envolvidos nas relações escolares.

Para uma intervenção na área, uma das primeiras questões que se põe ao profissional é: qual a função social da escola? Entendemos que o ser humano é constituído pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração. O homem não nasce sabendo ser homem e para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, o que compete ao trabalho educativo (SAVIANI, 2003). Nesses termos, é fundamental que a educação atue no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade.

A educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação das consciências dos que passam pela escola. Para transformar essas consciências é necessário buscar uma metodologia e uma lógica que deem conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes.

A escola tem como objetivo socializar os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Sua função é socializar conhecimentos e experiências produzidos

pelos homens, independentemente de classe, cultura, religião e etnia. Dessa forma, a (o) psicóloga (o) entende que sua ação pode se encaminhar para a transformação ou para a manutenção da sociedade, tal como está organizada.

A (o) psicóloga (o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar - professores, pais, funcionários, estudantes. Qualquer trabalho realizado com um desses segmentos deve ter como princípio a coletividade, visando o bem de todos e todas.

A seguir, elencamos algumas possibilidades de intervenção.

A (o) psicóloga (o) e o projeto político-pedagógico

As escolas desenvolvem sua prática a partir de um projeto político-pedagógico. A dimensão política do projeto pedagógico refere-se a valores e metas que permeiam o conjunto de práticas na escola. É função da (o) psicóloga (o) participar do trabalho de elaboração, avaliação e reformulação do projeto, destacando a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade escolar. Isso permite sua inserção no conjunto das ações desenvolvidas pelos profissionais da escola e reafirma seu compromisso com o trabalho interdisciplinar.

Ao se deparar com o contexto escolar para elaborar planos de intervenção, levando em conta o projeto político pedagógico, é necessário compreender e conhecer dados objetivos relativos à organização escolar. Entre eles destacamos: o número de estudantes, de turmas, de professores, serviços prestados à comunidade, reuniões que estão planejadas; índice de aprovação, reprovação e evasão; membros das equipes pedagógicas, administrativas e de prestação de serviços gerais; o perfil socioeconômico da comunidade escolar; informações sobre características do território em que a escola está localizada, bem como sua história. É importante ainda conhecer o corpo docente e equipe pedagógica, considerando sua formação acadêmico-profissional, salários e condições de trabalho, carga horária; informações sobre o trabalho

pedagógico, enfocando como ocorre a prática pedagógica incluindo a metodologia, recursos, conteúdos.

Entendemos que a (o) psicóloga (o), ao participar do cotidiano do processo educativo, estará junto às equipes colaborando para que conhecimentos e práticas possam resultar em experiências enriquecedoras para a formação do coletivo, no qual ele está incluído. Esse processo permitirá o planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção.

A intervenção da (o) psicóloga (o) no processo de ensino-aprendizagem

O conhecimento da psicologia na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem se constitui, historicamente, desde concepções higienistas até àquelas que analisam esse processo como síntese de múltiplas determinações: pedagógicas, institucionais, relacionais, políticas, culturais e econômicas. As práticas de intervenção, portanto, decorrem dessas concepções.

O resultado do processo ensino e aprendizagem, em uma perspectiva crítica, é entendido como decorrente das práticas sociais e escolares que o produzem. Nessa perspectiva, a (o) psicóloga (o) avança na compreensão desse processo quando o analisa a partir de condições histórico-sociais determinadas. Sua superação depende de ação que envolva os diferentes aspectos do processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos, práticas institucionais e contexto social. A complexidade do processo de escolarização, numa sociedade marcada pela desigualdade, é refletida nas condições de acesso e permanência nas escolas. Portanto, essa desigualdade precisa ser considerada, não como elemento acessório da subjetividade humana, mas sim como a base social de sua constituição (SOUZA, 2002). Dessa forma, a análise das práticas escolares centra-se nas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o processo de escolarização.

No trabalho com estudantes, é fundamental resgatar a

função do conhecimento científico como instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade (VYGOTSKY, 2000). A (ao) psicóloga (o) cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem[16], auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. No caso da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental avaliar o aluno prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar.

Com pais, familiares ou responsáveis, a (o) psicóloga (o) pode refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos. Frente a possíveis dificuldades escolares, a discussão coletiva pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

No diálogo com os educadores, as (os) psicólogas (os) podem desenvolver ações que contribuam para uma compreensão dos elementos constituintes do processo ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares. As (os) psicólogas (os) podem desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores. Poderá contribuir, portanto, como mediador fortalecendo o papel do professor como agente principal do processo de ensino e aprendizagem (FACCI, 2004). O importante é estabelecer parcerias com os professores, valorizando o trabalho docente.

16 - Avaliar o que está no nível do desenvolvimento próximo, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue realizar com a ajuda de mediadores culturais conforme apresenta Vygotsky (2000).

O trabalho na formação de Educadores

Nem sempre educadores e psicólogas (os) têm clareza da visão de homem e educação que permeia a sua prática profissional. A forma como a escola se organiza, nos dias de hoje, está atrelada a circunstâncias históricas que produziram tendências pedagógicas que ora privilegiavam o professor e o conteúdo, como era o caso da Pedagogia Tradicional; ora privilegiavam o estudante, como é o caso da Escola Nova e do Construtivismo, por exemplo, ou ora privilegiavam a técnica, como é o caso da Pedagogia Tecnicista[17]. Cada tendência pedagógica carrega uma visão acerca da atuação dos educadores que permeará todo o trabalho pedagógico e que influenciará a prática desenvolvida pela (o) psicóloga (o) na escola (FACCI, 2004).

De acordo com os pressupostos de uma teoria crítica da educação, cada profissional – educador e psicóloga (o) - assumirá o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos e práticas, para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente. Esse propósito se constitui no que entendemos seja um processo de formação continuada. Assim, os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais. Soma-se a isso, a possibilidade da (o) psicóloga (o) trabalhar conteúdos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, assim como questões sobre relações interpessoais que permeiam o processo educativo. A (o) psicóloga (o) em contextos educativos tem muito a contribuir em busca de uma prática pedagógica voltada à humanização. Para tanto, é necessário que enfatize a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo é tarefa específica das (os) psicólogas (os). Com essas noções e conhecimentos as (os) psicólogas (os) podem contribuir significativamente na

17 - SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas (2007)

formação de professores.

O professor, no processo ensino-aprendizagem, tem o papel de fazer a mediação entre os conteúdos produzidos pela humanidade e o aluno. Essa mediação é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico que permita, ao estudante conhecer, de forma crítica, a realidade social, como destaca Facci (2004).

A (o) psicóloga (o) pode atuar junto aos professores por meio de formação continuada (FACCI, 2009), trabalhando conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, tendo como norte fornecer subsídios que contribuam para o entendimento de como o aluno aprende. O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais.

O trabalho da (o) psicóloga (o) e a educação inclusiva

O trabalho da (o) psicóloga (o) em contextos educativos, geralmente, abrange a atenção ao estudante com deficiência, que, até a década de 1990, era excluído do ensino regular e encaminhado para classes e escolas especiais. Diante dessa situação questionamos: como analisar o processo de escolarização das pessoas com deficiência que, historicamente, eram atendidas em instituições especiais com a (o) psicóloga (o) inserida na equipe clínica, responsável pela triagem e diagnóstico da deficiência? Como a (o) psicóloga (o) pode auxiliar no processo de inclusão escolar rompendo com as práticas excludentes? Como a (o) psicóloga (o) pode orientar os professores para desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes? Como enfrentar o preconceito com relação àqueles com deficiência?

Um dos maiores entraves para uma atuação crítica da (o) psicóloga (o) em contextos educacionais inclusivos ocorre em virtude de sua formação inicial que aborda superficialmente a temática da deficiência e da inclusão escolar, além da

ênfase clínica nas disciplinas da Psicologia Escolar. A pouca informação sobre esses assuntos faz com que a (o) psicóloga (o) encontre dificuldades para intervir no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências (TADA, 2009).

Dessa forma, a prática psicológica continua a mesma de quando crianças e jovens com deficiência eram encaminhados para as escolas especiais, consistindo na realização de anamnese com os responsáveis e a avaliação do nível intelectual e emocional. A partir dessas avaliações, laudos psicológicos são elaborados dizendo apenas aquilo que as crianças e jovens não possuem em função de suas deficiências, não constando informações que possam auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Dessa forma, ajudam o preconceito a se perpetuar nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, equipe técnica, endossando práticas de exclusão.

Relações fundamentadas no preconceito fazem com que a pessoa com deficiência sinta-se desvalorizada socialmente, considerando que "A deficiência em si não decide o destino da personalidade e, sim, as consequências sociais e sua realização sociopsicológica." (VYGOTSKI,1997, p. 30). Nesse sentido, é importante que a (o) psicóloga (o) inserida em contextos educativos desenvolva grupos de trabalhos com professores, estudantes, familiares, equipe técnica, gestores e funcionários possibilitando que a temática do preconceito seja abordada, promovendo a reflexão coletiva sobre barreiras atitudinais e arquitetônicas presentes no cotidiano escolar e suas formas de enfrentamento.

É importante considerar que na intervenção na escola é preciso que a(o) psicóloga (o) identifique, primeiramente, concepções "de sociedade, de educação, de grupo, de indivíduo, de coletividade" dos professores, estudantes e familiares, assim como as suas próprias concepções. É preciso compreender a constituição histórica do psiquismo humano e resgatar propostas de ações societárias e coletivas para uma atuação crítica da (o) psicóloga (o) em contextos educativos buscando romper com práticas excludentes na escola. (BARROCO, 2007, p. 179)

Destaca-se, assim, o papel primordial das relações sociais para o desenvolvimento do psiquismo que, segundo Vygotski (1995), ocorre a princípio em um nível interpsicológico para depois se tornar interno – intrapsicológico, em que as normas de comportamento, a ética, os ideais, as convicções e os interesses são apropriados pelo indivíduo por meio do processo de mediação com o outro. Por isso, a necessidade da (o) psicóloga (o) compreender como se constituem as relações sociais no contexto educativo e identificar qual o lugar que ocupa a deficiência do estudante nessa relação.

O trabalho da (o) psicóloga (o) com a temática do preconceito e a promoção de discussões coletivas a respeito do processo de inclusão escolar, em que seja garantido o direito de pertencimento do estudante com deficiência à escola regular, pode promover condições para que a relação social entre o estudante com deficiência e o ambiente escolar promovam situações desafiadoras que "empurram a criança para a via da compensação" no sentido de desenvolver potencialidades que auxiliem na superação da deficiência, conforme anuncia Vygotski (1997, p.106). Dessa forma, em seu trabalho, a (o) psicóloga (o) focalizará a força que esse estudante possui para criar condições para o enfrentamento de sua deficiência e expansão de seus limites, que tem como objetivo buscar uma posição social mais valorizada pela sua comunidade.

Promovendo uma discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico-social do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual. A intervenção focada no grupo, na instituição, certamente colaborará para a inclusão daqueles que estão alijados do processo de escolarização, estudantes com ou sem deficiências.

Além do exposto, é importante destacar que o profissional pode desenvolver ações como: acompanhamento do aluno de inclusão no contexto escolar; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de atendimentos em outras áreas;

mobilização de encontros e participação em reuniões com os profissionais que atendem esse aluno, auxiliando assim também a compreensão dos professores acerca das necessidades especiais; reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos.

O trabalho da (o) psicóloga (o) com grupos de alunos

Uma outra possibilidade de atuação refere-se ao acompanhamento dos alunos em conselhos de classe, no cotidiano da escola, nas dificuldades que surgem no processo de escolarização. Um trabalho que geralmente obtém bons resultados é aquele que envolve as turmas de alunos trabalhando no sentido de promover orientação em relação a temáticas que circunscrevem o espaço escolar. Nesse sentido, o trabalho com orientação profissional, constitui-se em um espaço muito rico de intervenção. Bock (2003) ressalta a necessidade da compreensão da relação entre educação e trabalho em um contexto neoliberal. Dessa forma, a discussão travada acerca da orientação profissional pode trazer informações sobre o mundo do trabalho, o processo de alienação, informações sobre as várias profissões existentes, sobre instituições que oferecem cursos em nível de graduação ou mesmo cursos técnicos e outros aspectos relativos a essa temática. Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de considerar que as escolhas são estabelecidas socioculturalmente.

Propostas de trabalho abordando temas como adolescência, sexualidade, valorização da escola, transição dos alunos do 5º. para o 6º. ano do Ensino Fundamental, disciplina e indisciplina, violência na escola, questões de gênero, raça, etnia, desigualdade social, direitos humanos, preconceito e discriminação, dentre outras temáticas a serem desenvolvidas. O fundamental é realizar ações que caminhem em colaboração com a finalidade da escola, ou seja, a socialização do

conhecimento.

Grupos de apoio psicopedagógicos com alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização também pode ser uma outra atividade desenvolvida. A (o) psicóloga (o), nesse sentido, poderá trabalhar, em parceria com pais, professores e equipe pedagógicas, com atividades que colaborem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfocando a relação entre cognição e afeto.

Apresentamos aqui algumas possibilidades de intervenção da (o) psicóloga (o) na escola, mas gostaríamos de enfatizar a necessidade deste profissional tomar consciência da visão de sociedade, educação, homem e processo ensino-aprendizagem que está guiando sua prática. O enriquecimento com fundamentos teóricos consistentes de sua prática deve alimentar a elaboração de novas formas de atuação. As ferramentas são os conhecimentos de Psicologia e de Educação que podem ser socializados nas escolas, além de uma grande disposição de mudança com a perspectiva de criação de espaços comuns de reflexões, que conduzam à apropriação coletiva do conhecimento.

Podemos afirmar que é prioritária uma vinculação entre a Psicologia e a Educação, pois a (o) psicóloga (o) quando desenvolve sua prática na escola ultrapassa o nível da técnica, no sentido de apenas aplicar determinados procedimentos; sua intervenção vai além e relaciona-se com encaminhamentos de questões implicadas com a Psicologia e a Educação, pautando-se em uma análise crítica dessa relação e dos conhecimentos produzidos nesses âmbitos. Entendemos que o caminho em busca da construção de uma Psicologia crítica, em contextos educativos, embora iniciado, ainda é bastante extenso, pois, na escola, são várias as situações que exigem conhecimentos, tanto da educação em relação à sociedade, como conhecimentos que nos levam a compreender o desenvolvimento das subjetividades produzidas na escola entre professores, pais, estudantes e funcionários (FACCI, 1998),

Professores e psicólogas (os) possuem histórias de vida,

singularizações produzidas nas relações com os demais e circunscritas nas instituições político-histórica, e estão socialmente em luta pela sobrevivência frente às adversidades cotidianas, dessa forma, cabe a nós, psicólogas (os)

> [...] compreendermos como se constitui a subjetividade e trabalhar em prol do desenvolvimento da humanidade de cada indivíduo. Esta compreensão também demanda muito esforço, muito aprofundamento teórico e muita sensibilidade, assim como solidariedade para se colocar no lugar do outro, e contribuir para que ele consiga enxergar outras facetas da sua vida, de forma que possa tomar consciência do seu lugar, nesta sociedade dividida em classes, e possa ter o desejo e condições de transformar essa sociedade. (FACCI, 1998, p. 235).

Como podemos ver, as possibilidades constituem um desafio para a atuação, aspecto que discutiremos no Eixo 4 - Desafios para a prática da (o) psicóloga (o).



EIXO 4: Desafios para a Prática da (o) Psicóloga (o)

EIXO 4: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA (O) PSICÓLOGA (O)

Finalizando essas Referências, consideramos que os profissionais da área Escolar e Educacional, embora tenham, cada vez mais, avançado no conhecimento dos processos de escolarização assim como das problemáticas históricas e contemporâneas da educação, ainda têm muitos desafios nesse âmbito de atuação. E, nesse cenário de muitas e múltiplas demandas, apoiados nos princípios que defendemos para a atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP & CRPs, 2010), propomos:

• Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional.

• Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas.

• Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

• Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.

• Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional.

• Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora.

• Produzir deslocamento do lugar tradicional da (o) psicóloga (o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos.

• Romper com a patologização, medicalização e judicialização

das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.

Defendemos, a partir desses princípios, uma Psicologia Escolar crítica e contextualizada. Esta é possível de ser desenvolvida também por psicólogas (os) que trabalham em áreas que interagem com a Educação, como por exemplo, as áreas da Saúde e da Assistência Social. Para isso, é importante que também esses profissionais, além das (os) psicólogas (os) escolares/educacionais, tenham conhecimento das políticas públicas nacionais de Educação, da rede de atendimento e que encontrem espaços de interlocução para integrar seus conhecimentos e ações.

Novas formas de intervenção, certamente serão produzidas, desta vez, coletivas e integradas na construção, gestão e execução das políticas públicas para a promoção e garantia dos direitos da criança e dos jovens na direção da educação para todos.

Conforme pudemos observar no decorrer desse documento, atualmente, na área de Psicologia Escolar e Educacional, identifica-se um conjunto significativo de pesquisas e trabalhos que marcam diferentes estilos de atuação, articulando dimensões sociais, políticas e institucionais em uma perspectiva que luta por transformações das práticas e da realidade educacional.

E, a título de síntese, apresentamos alguns aspectos importantes às intervenções: a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas ; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; h) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; i)participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas.

Com base nesses aspectos, algumas ações são propostas pelos autores da área de Psicologia Escolar e Educacional, a

saber: resgatar a complexidade do processo de escolarização protagonizado pela criança considerada problema; conhecer o ponto de vista de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização; construir uma parceria efetiva com a instituição escolar para análises permanentes do cotidiano considerando a troca de informações e experiências. O profissional deve estar atento à criação de estratégias que favoreçam a coletivização das práticas cotidianas; são muitas as estratégias possíveis que se configurarão de acordo com a realidade institucional, dentre elas: realização de grupo com professores, pais e estudantes; análise dos documentos e dos registros escolares; articulação com outras instituições que constituem a rede de cuidados da comunidade. Tais ações provocam a necessidade de vencer desafios que permeiam a realidade escolar e a intervenção da (o) psicóloga (o).

Um destes desafios na área remete aos concursos realizados para a contratação de psicólogas (os) para atuar na educação. Em pesquisa realizada por Souza (2010), um dos aspectos que a autora destaca relaciona-se aos editais de concurso público para psicólogas (os), cujos referenciais teóricos estão vinculados ao campo da clínica, privilegiando conteúdos de diagnóstico e tratamentos psicológicos. Uma vez contratados, muitos desses profissionais, nos últimos dez anos, ocupam seus cargos no campo da educação e privilegiam uma prática fundamentada nesses conteúdos.

No que tange à contratação específica de psicólogas (os) na área da Educação, um entrave ainda presente está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que afirma no artigo 67, § 2º: "são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas". Portanto, não há previsão de participação da (o) psicóloga (o) no cenário escolar. Não podemos esperar que o poder público constitua uma clara política de inserção desse profissional no âmbito educacional quando a própria categoria precisa ainda explicitar as diretrizes de uma política que responda aos anseios de uma Psicologia que contribua para as finalidades

da Educação.

Outro desafio está em articularmos os saberes produzidos nos campos da Educação e da Psicologia Escolar. É frequente observarmos que a circulação do conhecimento produzido em áreas afins ou de fronteira se faça pouco presente no plano da constituição do saber sobre a escola e seu funcionamento. A Psicologia Escolar teceu e ainda tece várias críticas a determinados fazeres e conhecimentos que se distanciam de uma visão crítica sobre a ação da Psicologia no campo da Educação. Mas podemos afirmar que hoje temos um conjunto de pesquisas e de práticas, a partir da Psicologia Escolar e Educacional, e de conhecimentos que poderão contribuir na melhoria da qualidade da escola brasileira.

Assim, esse ainda é um desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar no plano das políticas públicas em Educação. A (o) psicóloga (o) não faz parte das equipes que constituem, discutem e implantam tais políticas, tampouco o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional.

No plano da formação de professores, consideramos que os desafios ainda são maiores. Quanto à formação inicial, a reformulação das Diretrizes Curriculares bem como do conjunto de disciplinas precisam ainda ser acompanhados das pesquisas em Psicologia, de modo que haja conhecermos os impactos das mudanças na formação de professores e sua presença nos cursos de formação especial, tais como veiculados pelos novos modelos de certificação existentes no Brasil após a LDB de 1996. No que tange à formação continuada, conhecer qual Psicologia está sendo veiculada e sob que perspectivas será ainda um desafio para a pesquisa no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Sabemos que uma variedade de teorias permeia a compreensão do processo ensino-aprendizagem e entendemos que é necessário que todos os profissionais vinculados à Educação tenham clareza acerca de seus posicionamentos teóricos. O rigor teórico contribui para uma prática consistente, efetiva, conforme

anuncia Saviani (2005). Tem que se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática.

Consideramos, outrossim, que estamos em um momento privilegiado, pois temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia, um currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, bem como implementar ações, por meio de ênfases e estágios supervisionados que permitam compreender a complexidade do fenômeno educativo nas suas dimensões cognitivas, afetivas, sócio-históricas e político-institucionais.

Outro desafio que consideramos importante ressaltar refere-se, no âmbito das políticas públicas, ao retorno da visão medicalizante/patologizante que atribui a deficiências do organismo da criança as causas da não aprendizagem. De fato, é possível considerar que assistimos, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 voltam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente.

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação, retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas, de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz. Afinal, as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, em muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e jovens retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia,

Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, hiperatividade e transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade ou sem hiperatividade.[18]

É importante chamar a atenção para a gravidade do atual momento histórico, em que ocorre uma maior incidência de avaliações da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e jovens brasileiros. Não obtivemos bons resultados em nenhum dos índices educacionais, quer sejam municipais ou estaduais, quer sejam nacionais. Os índices internacionais, então, refletem as piores avaliações.

Portanto, a finalidade da atuação da (o) psicóloga (o) na Educação deve se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes através da implicação de todos os seus atores.

18 - Para contribuir com essa discussão sugerimos a leitura das seguintes obras:
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Org.). Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1, p. 57-68.
- FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. M.; TULESKI, S. C. (Org.). A exclusão dos incluídos. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: UEM, 2011, v. 1, p. 345-370.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jan. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 157-184.

BOCK, S. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, A. M. S. M. **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 365-382.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1, p. 57-68.

EFA. United Nation Organization . Education for All. Geneve. Education Report. Confirmar forma correta de referências. 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá:** a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

_____, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Melillo.; TULESKI, Silvana Calvo. (Org.). **A exclusão dos incluídos.** Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: UEM, 2011, v. 1, p. 345-370.

FONSECA, C. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência de grupos populares. **Em Aberto**. Brasília, 1994. Ano 14, n.61, jan./mar. p144/157

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUZZO, Raquel S. L. **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. Campinas: Átomo e Alinéa, 2011 – no prelo.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/24/t0511651397173.doc. Acesso em fevereiro, 2009.

LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: **René Lourau Analista Institucional em tempo integral**, 2004.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NENEVE, M.; SOUZA, M.P.R. A educação para cidadania: intenção e realidade. **Revista Educação & Cidadania**, v.5., n.1, pp. 75-84, jan.-junh, 2006.

PARKER, I. **Revolution in Psychology Alienation to Emancipation**. London: Pluto Press, 2007.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz, 1990.

PELBART, P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, F; GARCIA, S. (Orgs.). **Próximo ato:** Questões da Teatralidade Contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

PENTEADO, T. C. Z. & GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo: ABRAPSO,nº 22 (3), p. 569-577, 2010.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão Produçao de subjetividade nas praticas de formação. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Revista PSICO**, v. 37, n.2, pp 105-106, maio/ago. 2006,.

ROCHA, M. L. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, I. (Org.). **Psicologia e educação:** novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p.213-229.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classe. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVINAI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina e SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

SOUZA, M. P. R. . Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L.S; Angelucci, C.B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar.** 2.ed.,São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, v. 01, p. 229-243.

TADA, Iracema Neno Cecilio. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, Ana Maria Lima et al (Orgs.). **Psicologia, saúde e educação:** desafios na realidade Amazônica. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO, 2009, p. 85-118.

UNITED NATION ORGANIZATION. **Education for All.** Geneve. Education Report, 2000.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. e cols. (Orgs.), **Psicologia e Direitos Humanos. Escola Inclusiva.** Direitos Humanos na escola (p. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas III.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____ . **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Conselho Federal de Psicologia

Conselhos Regionais de Psicologia

CREPOP

Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

Psicologia 50 anos da Profissão no Brasil

ISBN 978-85-89208-56-7