



6

**psicologia e educação:
contribuições para a
atuação profissional**

CADERNOS TEMÁTICOS CRP SP

6

psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional

CADERNOS TEMÁTICOS CRP SP



Conselho Regional
de Psicologia SP

Diretoria

Presidente | Marilene Proença Rebello de Souza
Vice-presidente | Maria Ermínia Ciliberti
Secretária | Andréia De Conto Garbin
Tesoureira | Carla Biancha Angelucci

Conselheiros efetivos

Andréia De Conto Garbin, Carla Biancha Angelucci, Elda Varanda Dunley Guedes Machado, José Roberto Heloani, Lúcia Fonseca de Toledo, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha Arantes, Maria Cristina Barros Maciel Pellini, Maria de Fátima Nassif, Maria Ermínia Ciliberti, Maria Izabel do Nascimento Marques, Mariângela Aoki, Marilene Proença Rebello de Souza, Patrícia Garcia de Souza, Sandra Elena Sposito, Vera Lúcia Fasanella Pompílio.

Conselheiros suplentes

Adriana Eiko Matsumoto, Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Carmem Silvia Rotondano Taverna, Fabio Silvestre da Silva, Fernanda Bastos Lavarello, Leandro Gabarra, Leonardo Lopes da Silva, Lilihan Martins da Silva, Luciana Mattos, Luiz Tadeu Pessutto, Lumena Celi Teixeira, Maria de Lima Salum e Moraes, Oliver Zancul Prado, Silvia Maria do Nascimento, Sueli Ferreira Schiavo.

Gerente-geral

Diógenes Pepe

Organização dos textos

Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Projeto gráfico e Editoração

Fonte Design | www.fontedesign.com.br

Ficha catalográfica

C744p

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org).
Psicologia e Educação: Contribuições para a
atuação profissional / Conselho Regional de Psicologia da 6ª
Região - São Paulo - São Paulo: CRP SP, 2008.
44f.; 21cm.

Bibliografia

ISBN: 978-85-60405-10-7

1. Psicologia 2. Educação I. Título.

CDD 370.15

FICHA CATALOGRÁFICA

ELABORADA POR: VERA LÚCIA RIBEIRO DOS SANTOS – BIBLIOTECÁRIA -
CRB 8ª REGIÃO 6198

cadernos temáticos do CRP/SP

A XII Plenária do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo incluiu, entre as suas ações permanentes de gestão, a continuidade da publicação da série CADERNOS TEMÁTICOS do CRP/SP, visando registrar e divulgar os debates realizados no Conselho em diversos campos de atuação da Psicologia.

Essa iniciativa atende a diversos objetivos. O primeiro deles é concretizar um dos princípios que orienta as ações do CRP/SP – o de produzir referências para o exercício profissional dos psicólogos; o segundo é o de identificar áreas que merecem atenção prioritária, em função da relevância social das questões que elas apontam e/ou da necessidade de consolidar práticas inovadoras e/ou reconhecer práticas tradicionais da Psicologia; o terceiro é o de, efetivamente, dar voz à categoria, para que apresente suas posições e questões, e reflita sobre elas, na direção da construção coletiva de um projeto para a Psicologia que garanta o reconhecimento social de sua importância como ciência e profissão.

Os três objetivos articulam-se e os Cadernos Temáticos apresentam os resultados de diferentes iniciativas realizadas pelo CRP/SP que permitem contar com a experiência de pesquisadores e especialistas da Psicologia e de áreas afins para debater questões sobre as atuações da Psicologia, as existentes e as possíveis ou necessárias, relativamente a áreas ou temáticas diversas, apontando algumas diretrizes, respostas e desafios que impõem a necessidade de investigações e ações, trocas e reflexões contínuas.

A publicação dos Cadernos Temáticos é, nesse sentido, um convite à continuidade dos debates. Sua distribuição é dirigida aos psicólogos e aos parceiros diretamente envolvidos com cada temática, criando uma oportunidade para que provoque, em diferentes lugares e de diversas maneiras, uma discussão profícua sobre a prática profissional dos psicólogos.

Este é o sexto Caderno da série. O seu tema é a Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional. O primeiro Caderno tratou da Psicologia em relação ao preconceito racial, o segundo refletiu sobre o profissional frente a situações tortura. O terceiro Caderno, “A Psicologia promovendo o ECA”, discutiu o sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O quarto número teve como tema a inserção da Psicologia na Saúde Suplementar. O quinto número referiu-se Cidadania Ativa na Prática Contribuições da Psicologia e da Animação Sociocultural. A este, seguir-se-ão outros debates que tragam, para o espaço coletivo de reflexão, crítica e proposição que o CRP/SP se dispõe a representar, temas relevantes para a Psicologia e a sociedade.

Nossa proposta é a de que este material seja divulgado e discutido amplamente e que as questões decorrentes desse processo sejam colocadas em debate permanente, para o qual convidamos os psicólogos.

Diretoria do CRP 6ª Região (SP)
Gestão 2007-2010

sumário

apresentação	7
I Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de psicólogos da Área da Educação	9
psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social	13
políticas públicas na área de educação: análise crítica	19
escola pública democrática: quadro político sobre a educação no brasil	21
II Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e V Encontro de Psicólogos da Área de Educação	24
dados	34
relatórios	34

apresentação

Ao fazermos uma retrospectiva histórica, verificamos que a Psicologia nasce no Brasil no interior da Educação. As primeiras escolas normais tiveram a Psicologia em seus currículos e receberam os primeiros laboratórios de Psicologia no Brasil. Com a instituição da profissão de psicólogos, em 1962, a concepção de profissão se amplia para outros âmbitos e por motivos históricos, políticos e sociais, os currículos de psicologia centram-se, a partir da década de 1960, na perspectiva clínica, cujo modelo passa a ser o de atendimento individual, com base na Psicometria, no Psicodiagnóstico e nas Psicoterapias.

Só mais recentemente é que tais modelos passam a ser questionados e são retomadas outras formas de pensar a ciência psicológica e a profissão de psicólogos, articuladas à necessidade de compreendermos a profissão no interior de políticas públicas, que de fato respondam à democratização do estado brasileiro, à diminuição da desigualdade social e à ampliação da participação da população nos rumos sociais e políticos do país. A retomada do lugar político da prática psicológica faz com que a Psicologia Brasileira se organize por meio de seus Conselhos de Classe e crie um Sistema Conselhos de Psicologia que juntamente com o Conselho Federal de Psicologia estruturam formas de entender a Psicologia na perspectiva do compromisso social e da construção de políticas públicas. Nesse processo, algumas áreas da Psicologia foram priorizadas: Saúde, Saúde Mental, Direitos da Criança e do Adolescente e Direitos Humanos. Neste conjunto de áreas, a educação não contou com a discussão na profundidade que se requer ao tema, tendo em vista os desafios postos à Psicologia no contexto do sistema educacional brasileiro.

Do ponto de vista acadêmico, podemos dizer que a discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Tal discussão remonta, no caso brasileiro, pouco mais de 20 anos. Essa discussão só tem sido possível à medida que a Psicologia e mais especificamente a Psicologia Escolar passaram a ser questionadas nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades. Nesse processo de questionamento, a Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a perguntar a serviço de quem e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que práticas psicológicas se vinculariam. A crítica centrava-se no fato de a atuação profissional do psicólogo no campo da educação avançava pouco a serviço 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, ressaltando a presença da carência cultural como a teoria que embasava as explicações para o mau desempenho escolar das crianças das escolas públicas. É importante ressaltar que esta crítica partiu do interior da Psicologia sendo, portanto, uma auto-crítica. A partir dos anos 1980, tinha início, na trajetória da Psicologia e da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito: a) do papel social da Psicologia enquanto Ciência e Profissão e da Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação do psicólogo e b) dos pressupostos que norteavam a construção do conhecimento no campo da Psicologia e da Psicologia Escolar, bem como suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participam.

As críticas que a Psicologia apresenta aparecem em um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, 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, na recuperação de direitos civis e sociais, centrada em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla 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 introduzir mudanças estruturais nas relações sociais e civis no campo dos avanços 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.

A partir das discussões e críticas presentes no campo da Psicologia na sua relação com a educação escolar, a Psicologia Escolar e Educacional inauguraram uma década de pesquisas que se voltaram 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. Temas, tais como: vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolares, diferenças de classe social na escola e de gênero, papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, papel do psicólogo, identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes foram pesquisados e problematizados pelos psicólogos e estudiosos da área.

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa à superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar.

A apropriação do referencial teórico crítico, oriundo da sociologia e as metodologias de pesquisa qualitativas, provenientes de perspectivas antropológicas para a análise do processo de escolarização apontam para o fato da complexidade desse processo, tratado até muito recentemente como uma questão individual, familiar, meramente metodológica ou ainda como uma relação entre professores e alunos. Os referenciais teóricos tradicionalmente presentes na Psicologia e de caráter hereditário, ambientalista, interacionista e behaviorista mantiveram como eixo de análise ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos. Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar insere um novo eixo de análise: o processo de escolarização, constituído a partir das condições objeti-

vas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais.

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização – e não os problemas de aprendizagem – desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. Não se trata, portanto, de uma ampliação do contexto como observamos com autores que buscam relações entre psicanálise e materialismo histórico, ou ainda com a psicogênese, mas sim de ruptura com uma leitura que desconsidera a escola enquanto positividade e que analisa as dificuldades no processo de escolarização como problemas de aprendizagem. Ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais com as quais ele terá que trabalhar a partir do seu campo de conhecimento. O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização e ao elegê-lo como o aspecto central de sua análise, o psicólogo ou qualquer outro profissional incorrerá no erro de desprezar inúmeras outras situações que, segundo várias pesquisas na área educacional apresentam, são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E mais do que isso, explicitará o fato de que o profissional desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos.

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares, 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 (ou estatais) no campo da educação escolar. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. No campo da Psicologia Escolar, entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção. Portanto, conhecer como as políticas são implementadas, as questões postas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas, as condições de trabalho para sua implementação são fundamentais para que o psicólogo atue no campo da educação.

Este é o objetivo desses Cadernos Temáticos, que possamos, a partir da sistematização da discussão que se retomou nos últimos cinco anos no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, avançar na direção de pensarmos propostas e realizarmos encaminhamentos e ações para que seja possível uma participação do psicólogo, efetiva, no campo da educação, no interior da realidade brasileira.

Marilene Proença

Conselheira Coordenadora do Grupo de Trabalho
Psicologia e Educação
Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
Email: marileneproenca@gmail.com

I Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de psicólogos da Área da Educação

Local: Colégio Maria Imaculada
Data: 04 e 05 de novembro de 2005

psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social

Marilene Proença Rebello de Souza

É uma grande satisfação, em nome do Grupo de Trabalho de Educação, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, dar por aberta a I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação”. Nestes dois dias, debateremos a Política Educacional Brasileira e Paulista para qualificar o psicólogo a fim de que este profissional possa melhor compreender a complexidade do quadro educacional atual. Esse evento enfatizará as dimensões de Compromisso Social e de Educação Inclusiva da Psicologia, em busca de uma escola democrática.

Os trabalhos da Mostra estão agrupados em cinco Eixos Temáticos: Psicologia e Educação Inclusiva; Atuação do Psicólogo em Instituições Educativas; Educação e Saúde; Inter-

venção da Psicologia em órgão de Controle Social e Direitos Humanos e Ensino de Psicologia.

Os debates sobre políticas públicas em educação serão realizados em duas Mesas Redondas: “Políticas Públicas na área da Educação: Análise crítica” e “Escola Pública Democrática: Quadro Político sobre Educação no Brasil”.

Além disso, o evento prevê a realização de debates, encaminhamentos de temas propositivos da política do CRP-SP e discussão dos trabalhos apresentados.

Esperamos que esta iniciativa possibilite ampliar a discussão na área educacional bem como dê continuidade à divulgação de diversas ações realizadas pela Psicologia na interface com a Educação.

políticas públicas na área de educação: análise crítica

Beatriz Belluzo Brando Cunha
Wanda Maria Junqueira de Aguiar*

O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo com este evento – que associa a primeira Mostra de trabalhos em psicologia em educação e a retomada dos encontros de psicólogos paulistas que atuam nesta área – pretende abrir um espaço de interlocução qualificada com estes profissionais, que permita identificar as práticas que têm sido implementadas nesta área no estado de São Paulo e, principalmente, contribuir com uma reflexão que possibilite melhor compreender a complexidade do contexto político educacional atual.

A prática da psicologia no contexto educacional desenvolvida em nosso país, assim como em outras áreas, não é singular, mas plural, ainda que em cada momento histórico possamos identificar tendências hegemônicas.

As primeiras atuações dos profissionais neste campo transferiam os modelos aplicados nas clínicas de psicologia, estruturados a partir da visão médica, que pressupunham a doença psicológica como responsável pelos problemas encaminhados aos psicólogos. Buscavam identificar os sintomas que explicassem as causas dos problemas escolares dos estudantes encaminhados. Partia-se da crença na neutralidade científica, recorrendo à ciência como instrumento legitimado de explicação da realidade e normatização da sociedade e suas instituições. Com isso, justificavam-se as práticas de adapta-

* Consta neste Caderno Temático apenas o texto da Profª Wanda Maria Junqueira de Aguiar

ção do estudante à escola; o contexto escolar era focalizado apenas como o espaço em que ocorria o fenômeno, sem ter qualquer relação com sua produção.

As práticas decorrentes desta visão esterilizada apresentavam-se em diversas tendências, desde a perspectiva psicanalítica até uma abordagem comportamental, passando pelas influências construtivistas, que paradoxalmente pressupõem a interação indivíduo-ambiente. As relações e interações sociais responsáveis pela constituição do sujeito eram compreendidas fora do contexto político educacional. A ordenação das instituições de ensino, os princípios norteadores da educação, a formação dos professores, a abordagem desenvolvida na sala de aula, as práticas pedagógicas, a política educacional não diziam respeito ao trabalho do psicólogo. Abstraíam-se estas questões para focalizar a ação profissional nos indicadores de distúrbios, problemas, deficiências que justificassem o fracasso escolar.

Pois bem, as teorias críticas difundidas a partir dos anos 1970, e especialmente na década de 1980, vêm mostrar que os fenômenos não são compreensíveis em sua aparência, há que se buscar na história da construção dos fenômenos a sua explicação.

Deste modo, compreender a instituição escolar/educacional, sua constituição, sua história, sua hierarquia e regras, tanto quanto a política educacional que a determina, passam a ser uma necessidade para o psicólogo que pretende atuar efetivamente sobre a produção que a educação faz, ou deixa de fazer, no indivíduo.

O Conselho Regional de Psicologia, compreendendo seu compromisso com a orientação da categoria, função prevista em suas atribuições, pretende com este evento oferecer espaço de reflexão e aprofundamento das discussões que ampliem as possibilidades de práticas profissionais comprometidas com as demandas sociais. Para isso traz dois importantes temas de política educacional nesta mesa.

A psicóloga, professora e doutora em psicologia social pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que vem apresentar uma ação desenvolvida pelo próprio Conselho – o Banco Social de Serviços em Psicologia – cujo objetivo é de mostrar a disponibilidade dos psicólogos em colaborar com as políticas públicas que contribuíssem para melhorar o país. Dentre os vários projetos envolvidos pela ação do Banco Social, nossa conferencista vai apresentar o projeto Intervenções dos Psicólogos nos Processos Escolares, do qual atuou como consultora.

Na seqüência, Dr. Luiz Carlos de Freitas, doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, que apresentará sua contribuição para nossas reflexões, com uma análise sobre o processo de seletividade da escola presente em medidas de política pública de educação, como é o caso da proposta da organização por ciclos de progressão continuada implantada nas escolas públicas de São Paulo.

Pensar sobre a forma como se constitui o sistema educacional público em nosso país, em especial no Estado de São Paulo, buscando identificar seus determinantes, seus agentes, seus pressupostos e seus efeitos – possibilidades que este debate inicia – traz condições para avançar em práticas psicológicas que contribuam para a valorização da educação e o desenvolvimento do estudante, na direção da transformação para uma sociedade mais democrática que respeite os direitos humanos. Esta é a intenção do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Não queremos fazer apenas um evento pontual. Assim como os projetos apresentados pelo Banco Social, desenvolvidos pelo Sistema Conselho com diversas parcerias, prevêem desdobramentos que dêem prosseguimento e sistematizem seus resultados, pretendemos dar continuidade em nossa proposta, ampliando as ações relativas à Educação no Sistema Conselhos.

Coordenadora: Beatriz Belluzzo Brando Cunha, membro do GT de Psicologia e Educação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (texto da apresentação da Mesa)

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Psicóloga, mestrado e doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Coordenadora do Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC SP.

Educação e políticas públicas: experiência do banco social de serviços no projeto: atuações dos psicólogos nos processos educacionais

A criação do Banco Social de Serviços em Psicologia resultou de uma vontade política dos psicólogos brasileiros, organizados pelos CRPs, de reforçar a presença social da psicologia, por meio da ampliação de seu espaço nas políticas públicas. Queríamos um novo compromisso social dos psicólogos com a sociedade brasileira. Acreditamos que o Banco trouxe a marca de uma disposição militante dos psicólogos de pro-

duzir mudanças sociais capazes de melhorar a vida do povo brasileiro. Representou a disposição dos psicólogos de agregar seu saber profissional a essa disposição militante. Assim, todo o trabalho desenvolvido foi realizado com o tempo oferecido pelos psicólogos sem cobrança de honorários.

As atividades desenvolvidas pelo Banco Social foram marcadas pela perspectiva de estabelecer colaboração com agentes sociais de variados tipos. Assim, foram estabelecidas parcerias com diferentes órgãos públicos locais, regionais, nacionais e internacionais. Essa perspectiva atendia à dire-

triz de evitar superposição de iniciativas ao mesmo tempo em que se buscou uma maior inserção e interlocução da autarquia com o aparato de Estado voltado ao atendimento da população.

Todos os projetos do Banco Social de Serviços em Psicologia foram decididos em parceria junto aos órgãos públicos. Realizamos vários encontros com diferentes organismos estatais, quando apresentamos as disponibilidades dos psicólogos de colaborar com iniciativas de melhoria da vida da população, a partir daí apreciávamos as diferentes necessidades percebidas pelos órgãos públicos e verificávamos as nossas possibilidades de atendermos tais necessidades.

É importante ficar claro que era um programa que de modo algum, deveria servir para substituir ou concorrer com algum serviço existente, não tinha a perspectiva de perenidade, pois deveria ser a base prática de construção de novas políticas públicas que contassem com a participação da Psicologia.

Antes de apresentar nossos objetivos para o projeto voltado para a educação vejo como fundamental apresentar alguns dos pressupostos nos orientaram.

Vejo como necessário explicitar que ao pensarmos a atuação do psicólogo em educação, no caso voltado para políticas públicas, não podemos imaginar que tal intervenção possa acontecer/ ou que tenha acontecido sem uma consistente reflexão anterior sobre alguns pressupostos teóricos e metodológicos, que dessem a direção, o norte a intervenção.

Assim, destaco que foi fundamental para o projeto em questão discutirmos - a concepção de homem, de educação e escola que nos orientava.

A discussão destes três aspectos foi fundamental para traçarmos nossos objetivos, estratégias de ação e critérios de avaliação.

Início pela concepção de HOMEM - tínhamos a clareza de que sem esta discussão e dependendo de como ela acontecesse, podíamos seguir caminhos muito diferentes. Pudemos nos pautar, desde modo, numa concepção de homem social e historicamente construído. Um homem que se constrói na relação com o social e a história. Um homem que ao mesmo tempo que é social e histórico, é único e singular...vive uma relação de mediação com o social e histórico. Isto nos permitiu olhar nossos alunos, professores, orientadores... como sujeitos únicos, mas não naturais, singulares, mas que tinham no social e na história os elementos fundantes de sua constituição. Assim, objetividade e subjetividade não foram vistas como dicotômicas, mas dialeticamente articuladas.

Com relação as nossas concepções de educação, elas também foram debatidas. Tínhamos claro que a Educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão.

Quase que inseparável desta temos a discussão sobre escola.

Fomos para as escolas tendo a clareza de que o papel fundamental desta instituição é de permitir que os alunos se apropriem do saber socialmente produzido. A clareza de que a escola se por um lado reproduz a desigualdade; por outro lado, reproduz as contradições sociais, e assim as possibilidades de mudança. O cotidiano pode ser o caldo de fervura das sadias rebeliões....Sabemos que este cotidiano que é o espaço da alienação, também pode ser o da transformação. Por isto nosso trabalho deve ter a intencionalidade de transformar, ter pressupostos que apontem este caminho, e não o caminho da naturalização, da culpabilização dos alunos ou do professor, não o caminho que se contenta com a descrição das aparências, sempre enganosas, que não apreenda as contradições.

MAS COMO FOI NOSSA INTERVENÇÃO?

Aqui acho importante frisar um aspecto. Apesar de afirmarmos que a tarefa da escola é de contribuir para que a escola permita que todos os alunos tenham acesso ao saber produzido socialmente **SABEMOS QUE NÃO CABE A NÓS PSICÓLOGOS** as tarefas didáticas, de ensino propriamente ditas....

Nossa intervenção se dá em outro nível, trabalhamos com a dimensão subjetiva. Aqui não quero separar objetivo - subjetivo; informação de formação, cognitivo de afetivo. Mas, afirmar que apesar de serem diferentes, por exemplo: Formação - Forma e Informação - Conteúdo; ambas estão dialeticamente articuladas, uma constitui a outra. Assim, é claro que o aprendizado do aluno depende das informações dadas, mas também da forma como são passadas, da relação que mantém no processo ensino aprendizagem...

Retomamos então nossos objetivos:

Objetivos do Banco Social

- Contribuição para a busca de alternativas para problemas sociais brasileiros;
- Fortalecimento de populações em situação de vulnerabilidade social;
- Fortalecimento das propostas de atendimento da população em situação de vulnerabilidade social;
- Abertura de novos canais de negociação com o poder público sobre possíveis demarcações e contribuições do profissional psicólogo à efetivação de políticas públicas;
- Contribuição na formação dos psicólogos para a atuação na área social.

De MODO GERAL, tivemos os seguintes objetivos

Criar condições para que naquela escola seus atores pudessem viver experiências que os levassem a se apropriar de suas determinações, ou mediações constitutivas, se apropriassem de suas histórias, afetiva e cognitivamente, de

modo a ressignificarem suas ações, sentimentos, significados, contribuindo, desta forma, para que produzissem novas práticas educativas, novas formas de relação, contribuindo, assim, para que a escola cumpra seu papel. Buscamos em nossas intervenções nas escolas, em primeiro lugar entender que escola era aquela, saindo de sua aparência e buscando compreender o engendramento de suas formas de ser, de seus problemas, suas contradições.

Público Alvo do Projeto de Educação

Esse projeto foi executado com professores; coordenadores pedagógicos; equipe de gestão (diretores, vice-diretores, assistentes de direção) e outros funcionários de escolas públicas de Ensino Fundamental.

Para realização do projeto foi necessário o estabelecimento de parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, quando as escolas de ensino fundamental estivessem sob a responsabilidade do Estado; ou Secretaria Municipal de Educação, quando as escolas de ensino fundamental estavam sob a responsabilidade do município.

Estes encontros foram muito interessantes, pois tivemos a oportunidade, imprescindível, de conhecer a realidade do sistema de educação vigente no município. Além disso, era importante obter: uma lista das escolas de ensino fundamental; o número de escolas que atendiam ao ensino fundamental; a localização das escolas – endereço e telefone e se as escolas mantinham horário definido para reuniões da equipe de professores.

Objetivos do Projeto

- Valorização de uma formação/atuação crítica do psicólogo que atende demanda educacional;
- Construção de espaços de reflexão sobre o papel da escola e sua relação com a família e comunidade;
- Contribuição para a promoção do respeito à diversidade de valores, opiniões e modos de vida;
- Valorização de uma visão crítica sobre as histórias de fracasso escolar;
- Valorização do papel ativo dos funcionários, professores, coordenadores e equipe de gestão das escolas públicas.

Proposta de Desenvolvimento do Projeto- S.P.

Este projeto foi voltado para o Ensino Fundamental (da 1º a 8º série). Este nível de ensino foi escolhido porque, segundo dados do MEC, cerca de 55% das crianças que cursam o ensino fundamental não aprendem todos os conteúdos ministrados pela escola.

Tradicionalmente, as crianças e adolescentes que “não aprendem os conteúdos escolares” são considerados anormais, incompetentes, doentes. Às vezes, uma ampliação no campo de observação inclui os problemas familiares como responsáveis pela não aprendizagem das crianças. Assim,

crianças e familiares são encaminhados para atendimento com especialistas – neurologistas, psiquiatras e, especialmente psicólogos.

As crianças encaminhadas para atendimento psicológico beneficiam-se desse acompanhamento. Porém, ao tratar como problema individual o que é da ordem macro estrutural (política, econômica, histórica, social), a psicologia brasileira está não apenas sacramentando a patologização de comportamentos humanos, mas, também, sendo ineficaz para o campo educacional, já que não contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, justifica desigualdades sociais, pois, não raro, as crianças encaminhadas para atendimento são pobres, moradoras da periferia.

As teorias psicológicas, tradicionalmente, procuram explicações que não questionam o sistema de ensino, a baixa remuneração dos professores, o dia-a-dia da sala de aula, a história do encontro de um determinado professor com certo grupo de alunos, as políticas educacionais, bem como a busca das saídas coletivas / institucionais.

A proposta desse projeto não foi procurar culpados e sim embasar o trabalho dos psicólogos em concepções críticas de psicologia e de educação. Partindo dessas concepções, o projeto teve como procedimento as intervenções grupais, visto que o grupo pode ser um espaço de aprendizagem, de construção conjunta, de troca de experiências, de visibilidade do que é emblemático e do que é potente, de constituição de uma rede de comunicação, dentre outras possibilidades.

O Trabalho nas Escolas

- A proposta foi que os trabalhos se desenvolvessem em duplas. Antes da atuação propriamente dita, os psicólogos deveriam visitar a escola / comunidade para conhecerem o contexto em que iriam trabalhar. Também, era sugerida a participação em reuniões com a Direção da escola e grupo de professores para, juntos, escolherem os temas que guiarão a intervenção.
- Foi previsto a realização de cerca de 8 encontros grupais de acolhimento/reflexão com, em média, 15 funcionários da escola. Cada encontro grupal teria duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Assim que o tema da intervenção fosse definido, as duplas elaborariam um projeto de intervenção que seria apresentado à equipe das escolas. Nesse projeto, constava o objetivo da intervenção, número de participantes, datas, horário e os temas discutidos nos encontros.

Para o desenvolvimento do trabalho, as seguintes estratégias deveriam ser utilizadas: dinâmicas com o grupo; exposição de temas; discussões de casos; discussões em pequenos grupos; anotações/relatos sobre o trabalho; leitura e discussão de pequenos textos; exibição de vídeos; avaliação escrita do processo. No final, a proposta era das duplas apresentarem uma devolutiva à escola.

1. Captação, formação e acompanhamento dos protagonistas

Para atuar no Projeto os protagonistas participaram de encontros de formação de cerca de 20 horas. Para desenvolver esse trabalho foram convidados psicólogos/pesquisadores que atuam na área educacional e têm amplo conhecimento sobre assuntos pertinentes à proposta de trabalho e concordam com a concepção teórica do Projeto.

Tabela: Distribuição de Protagonistas por Conselhos e Cidades

CRP	Cidade	Nº de Protagonistas	Nº de Usuários
06	São Paulo	23	108
	Santos	10	30
	São José do Rio Preto	4	30
Subtotal		37	168
12	Craciúma	7	63
Total		48	231

Fonte: Relatórios Finais dos Protagonistas

CRP 06

São Paulo – SP

A) Intervenção Realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental

O Banco Social de Serviços em Psicologia firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Inicialmente uma lista, com 70 escolas foi enviada ao Banco Social. A partir dessa listagem, as duplas de psicólogos escolheram aquela que estava mais próxima de sua residência ou local de trabalho.

Ao ter uma definição da escolha dos protagonistas, a equipe do Banco Social entrava em contato com a direção da unidade escolar e apresentava nossa proposta, claro que não fechada das atividades a serem feitas, mas nossa orientação (não culpabilização dos sujeitos/atores, não descolar o sujeito da realidade, não naturalização dos processos e fenômenos, não transformar algo historicamente produzido e natural)

Quando a equipe de profissionais da escola aceitava a proposta do Banco Social, estes e os protagonistas organizavam o cronograma de trabalho: na primeira reunião com a equipe de profissionais das escolas, o projeto era novamente explicitado e assim os temas levantados como proposta por nós. Tais temas eram discutidos de forma contextualizada em cada unidade escolar.

Os temas propostos para serem discutidos nas escolas eram: trabalho em equipe; relação professor-aluno (afetividade e indisciplina), relação escola – família – comunidade; concepções sobre sucesso e fracasso escolar. Porém, o que se observou foi que cada escola apropriou-se das questões apontadas de maneira diversa, de acordo com a sua realidade.

O CRP de São Paulo realizou o trabalho durante dois

semestres. De um período para o outro, a gestão municipal mudou, como resultado das eleições de outubro de 2004. Por causa das mudanças, o Banco Social entrou novamente em contato com a Secretaria Municipal de Educação para reafirmar a parceria.

Foi possível verificar que os dois períodos de intervenção tiveram características diferentes. Num primeiro momento o projeto foi acolhido pela Secretaria Municipal e por um número maior de escolas contatadas, em relação ao segundo momento. No total, 18 escolas receberam a visita da equipe do BS e protagonistas e a intervenção foi realizada em 6 escolas. Cabe ressaltar que no primeiro momento foram 12 visitas para 5 escolas que aceitaram a proposta, enquanto no segundo essa proporção foi de 6 para 1. É possível, que entre as razões para a diferença de aceitação do trabalho entre um período e outro, esteja o envolvimento maior com a proposta por parte do DOT demonstrado na gestão anterior. Nos dois períodos, o fato da proposta estar direcionada para o trabalho com as equipes foi o motivo declarado para a não aceitação do desenvolvimento do projeto: “Nessa escola todos os professores têm mestrado e, até doutorado, quem precisa de apoio é o aluno” (Protagonista, 2005). Em outras, é possível supor que essa questão esteve presente embora não explicitada claramente nas razões colocadas para a não realização do trabalho.

Atuaram nas EMFs 10 psicólogos em 2004 e 2 em 2005. Cabe ressaltar que o número de protagonistas interessados em trabalhar e que participaram dos encontros de formação foi maior do que os que efetivamente desenvolveram as atividades, devido ao número de escolas que finalmente aceitaram a intervenção

Em muitas das escolas que aceitaram a intervenção, a proposta de realização de trabalhos com a equipe de profissionais das escolas foi vista, a princípio, com certa desconfiança pelos professores. A demanda inicial foi, quase sempre, para que os psicólogos atendessem as crianças e/ ou as famílias. Era pelo desenvolvimento desse tipo de trabalho que os psicólogos eram reconhecidos.

Durante o desenvolvimento do trabalho, as queixas dos profissionais das escolas aos psicólogos foram:

- Falta de vínculos afetivos nas famílias;
- Alunos agressivos (tanto física como verbalmente);
- Falta afetividade dos alunos e dos pais para com os professores (reconhecimento);
- Os pais não comparecem nas reuniões, as famílias não participam;
- A escola está assumindo as funções de educar da família;
- Questões emocionais das crianças que interferem no desenvolvimento individual e coletivo;
- Falta de princípios básicos: higiene, respeito;
- Os alunos não conseguem um bom aproveitamento e a culpa recai sempre sobre o professor;

- Muitos professores têm dupla jornada e trabalham em ritmo acelerado.
- ECA (“os alunos só têm direitos”), progressão continuada, as outras instituições que atendem os alunos no contraturno do horário letivo.

As queixas acima parecem refletir a crença de que as dificuldades do processo de escolarização são de ordem individual, e não de natureza macro-estrutural, aparecendo assim, uma preocupação maior em focar o trabalho no aluno. Na fala de um professor: “Já que não temos apoio da família e da [área de] Saúde, o psicólogo dentro da escola poderia acompanhar as dificuldades dos alunos-problemas”.

Paralelamente, também revelam o quanto o professor e a equipe da escola se sentem solitários, responsáveis e também responsabilizados individualmente pelo fracasso do processo educativo.

No entanto, nossa intervenção apontou outra perspectiva: a não responsabilização individual das dificuldades encontradas, a compreensão dos processos mais amplos envolvidos e o fortalecimento da equipe diretiva de escola e de seu corpo docente para enfrentar as dificuldades apontadas

Depois de participarem dos grupos coordenados pelos protagonistas, os professores avaliaram que a atuação da psicologia pode ser ampliada, não ficando restrita especificamente ao “aluno-problema”, auxiliando na discussão de assuntos que envolvem o dia-a-dia das escolas, seu fazer cotidiano, vislumbrando outras alternativas para enfrentar as dificuldades. As frases abaixo, demonstram esta questão:

- O psicólogo é o mediador que ajuda ampliar a visão do trabalho que cada unidade escolar tem dentro do seu projeto pedagógico – prof. fund. I
- Ao final da intervenção professores começaram a pensar mais em uma ação integrada junto aos alunos e não apenas junto aos “alunos-problemas” – protagonista
- O psicólogo tem o papel de orientador, mediador, à medida em que nos incita ao diálogo e a busca de nossas próprias possibilidades de soluções. – prof. Fund. I
- O Projeto propiciou que eu repensasse a prática em sala de aula e buscasse as opiniões do grupo. – professor
- O Projeto levou a gente a mudar de foco, a se valorizar, a se avaliar e tentar se colocar na posição do outro. – orientadora de sala de leitura.
- Percebemos a importância do conflito para amadurecimento do grupo. – professor.
- As discussões proporcionaram uma visão crítica sobre a prática em sala de aula, elencaram reflexões sobre interdisciplinariedade. Houve uma nova postura da coordenadora pedagógica no trabalho pedagógico. – professora

- O projeto foi um momento para o professor colocar para fora as suas ansiedades e frustrações. – professor.
- Foi aberto um espaço, um tempo para reflexão das ações do corpo docente e administrativo no relacionamento com os alunos. – professor.

A construção de um novo saber-fazer da psicologia na área educacional, com conseqüente ampliação das possibilidades de atuação da categoria, foi um desafio para esse projeto e para os psicólogos que dele participaram.

No entanto, os protagonistas avaliaram que a formação acadêmica recebida por eles durante a graduação não foi suficiente para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. E indicaram a participação nesse Projeto do Banco Social como fundamental para a ampliação de seus conhecimentos, como podemos verificar nas frases abaixo:

- Deveria incluir no curso de psicologia uma disciplina específica para a formação do psicólogo na área educacional, com leituras teóricas específicas em intervenções escolares (Protagonista).
- Apesar de trabalhar na área de educação há alguns anos como professora, encontrava certa dificuldade para pensar um projeto de trabalho dentro da escola enquanto psicóloga. Considero que minha graduação deixou a desejar quanto a esta importante área de atuação dos psicólogos, porém a participação neste projeto contribuiu muito para minha formação (Protagonista).
- O psicólogo na escola tem muitas possibilidades de trabalho. O que esta experiência deixou em mim foi uma necessidade muito grande dos professores de sentirem apoio, acolhimento, atenção. Necessidades estas que eles precisam [ter atendidas] para que o exercício da profissão possa fluir de maneira limpa e harmoniosa, tendo em vista o equilíbrio pessoal tão necessário para que as relações possam ser vivenciadas com profissionalismo e amor (Protagonista).

Com base nos depoimentos acima pode-se constatar que professores, protagonistas e escolas avaliaram positivamente o projeto. Entretanto, questionaram a duração do projeto, considerada insuficiente para aprofundamento das questões trazidas. Além disso, demandaram a extensão do trabalho para as crianças, adolescentes e suas famílias.

A melhora consiste em dar continuidade para que possamos receber orientações quanto aos inúmeros problemas disciplinares que nos afligem. – professor

Foi muito válido. Propiciou ao grupo maior aproximação, descobrindo coisas até então desconhecidas por parte do grupo (Professor).

escola pública democrática: quadro político sobre a educação no Brasil

Marilene Proença (Coordenação)

César Augusto Minto - FEUSP

Sérgio Antônio da Silva Leite - UNICAMP

Daremos início aos trabalhos dessa manhã com a Mesa Redonda – Escola Pública Democrática: quadro político sobre a educação no Brasil da qual participarão como convidados os queridos colegas Cesar Augusto Minto - FEUSP e Sérgio Antônio da Silva Leite – UNICAMP.

César Augusto Minto

Graduação em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, professor doutor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e 1º Vice-presidente da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (2007-2009).

Vou mencionar apenas algumas das políticas públicas adotadas para a área da Educação pelos últimos três governos no estado de São Paulo, pois considero que essas políticas expressam bem o tratamento que os governantes têm dispensado à educação no país em geral.

O foco da minha atenção refere-se, em especial, à preocupação com os seguintes aspectos essenciais: participação e gestão democráticas; autonomia das instâncias administrativas e das escolas; e melhoria da qualidade do ensino público; enfim, aspectos esses que têm a ver com o direito de todos à educação de boa qualidade. Informo que tomo como principais referências para considerar tais aspectos: a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e o Plano Estadual de Educação (há dois projetos em disputa na Assembléia Legislativa, desde outubro de 2003: o do Executivo e o “Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista”).

As políticas educacionais têm se pautado, nos últimos três governos estaduais, em mecanismos competitivos (institucionais e individuais) e no controle via procedimentos burocráticos, a título de “avaliação”. Assim, vigoram medidas autoritárias, caracterizadas por: falta de interlocução (desconsideração dos envolvidos), separação entre os que decidem e os que fazem, mudanças implantadas sem diálogo (portanto, impostas) e de forma aparentemente desarticulada, tanto das demais políticas para a educação como também das políticas para as outras áreas sociais.

Dessa forma, tem sido comum utilizar, em nome da “melhoria da qualidade do ensino público”: a minimalização dos currículos; o aligeiramento de cursos (cada vez mais é preciso

agilizar...); a Progressão Continuada, que deveria ser uma política de inclusão, mas acaba se tornando simplesmente “promoção automática”; a tentativa constante de despersonalizar os estudantes e os trabalhadores em educação. Vale dizer: tudo isso resulta num ensino de qualidade no mínimo questionável. Além disso, tais medidas inibem a contribuição efetiva dos profissionais em educação, mas cumprem as importantes funções de diminuir gastos (baratear ainda mais os gastos educacionais...) e mascarar estatísticas.

Duas têm sido as ênfases adotadas pelos três últimos governos estaduais: 1) um sistema meritocrático de desempenho (bônus gestão para os chamados especialistas, bônus mérito para os docentes e bônus merecimento para os demais servidores) e 2) os cursos de aperfeiçoamento continuado (exemplos: PEC Formação Universitária, da SEE-SP, e o Pedagogia Cidadã, adotado pela UNESP).

A implantação de uma estrutura como essa, sobretudo dada a nossa pouca tradição de realizar planejamentos efetivos (ou de levá-los a sério...), permite que os governos manipulem facilmente os incautos ou “ingênuos”, camuflando o controle burocrático e centralizado e a real situação educacional vigente no estado de São Paulo. Com isso, a qualidade do ensino público cai e traz consigo o desencanto e uma não-motivação dos trabalhadores na área educacional. O que se vê é um discurso politicamente correto – na aparência –, que fala em “qualidade de ensino”, mas na verdade trata-se de uma qualidade que tem como base os valores do mercado (produtividade, competitividade, eficiência) ao invés de privilegiar um ensino com reais atributos de caráter social, ou seja, de garantir a todos uma educação de boa qualidade, de “qualidade social”.

A educação de qualidade social exige a adoção de políticas

públicas que garantam permanentemente um ensino que parta da realidade sócio-cultural e das necessidades concretas de quem frequenta a escola. Tem que haver contextos estimulantes, projetos claros, coerentes e de real valor formativo, propiciando educação cultural, humanística, científica e tecnológica – sem isso não há compromisso com a formação para a cidadania.

Muitas análises das políticas adotadas para a Educação Básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio) no estado de São Paulo revelam a ausência de alternativas consistentes e sistemáticas da SEE-SP para resolver problemas recorrentes, já identificados, que têm impedido um ensino de qualidade social. Menciono, a seguir e de forma breve, algumas dessas políticas, as que considero mais relevantes.

A política de Municipalização do ensino: ao invés de atuar na Educação Básica de forma sistêmica, municipalizou-se “na marra” o ensino fundamental, pretensamente para descentralizar, na verdade para terceirizar a prestação de atendimento, delegando aos entes federativos mais pobres

Tem que haver contextos
estimulantes, projetos claros,
coerentes e de real valor
formativo, propiciando educação
cultural, humanística, científica
e tecnológica – sem isso não há
compromisso com a formação
para a cidadania.

César Augusto Minto

(os municípios) tal responsabilidade. “Reorganizou-se” a rede estadual em escolas de 1ª a 4ª séries e escolas de 5ª a 8ª séries (como se correspondessem a dois ciclos...) para aplainar o caminho da municipalização, começando pelas escolas de 1ª a 4ª séries. Entre outras questões, os municípios que se dedicavam à educação infantil passaram a ter maior dificuldade de fazê-lo, diante da imposição de ter que assumir o ensino fundamental.

O principal instrumento dessa política havia sido introduzido pelo governo FHC: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que, por meio de decreto do Presidente da República, estipula um valor estudante/ano, a título de garantir um mínimo de recursos para este ensino (mas apenas o regular, deixando de fora a educação de jovens e adultos). Talvez tal política pudesse ser interessante, se os

governos não tivessem sistematicamente destinado um valor estudante/ano tão baixo, sobretudo para a União não ter que “desembolsar” mais...

O Projeto Político-Pedagógico: que tem sido permeado pelo estabelecimento de diversos mecanismos de controle (formatos, prazos etc.), ao invés de as administrações estaduais criarem condições efetivas para que tal projeto seja elaborado num ambiente de subsídio e acompanhamento mais sistemáticos, cerceando a autonomia das escolas e dos profissionais que nela trabalham. Com isso, o que deveria ser realizado coletivamente, favorecendo o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, torna-se um rito burocrático e formal, cujo principal produto – o plano escolar – é para “inglês ver” (como se dizia na minha juventude). Um outro exemplo é o Conselho de Escola, que deveria ser uma instância de deliberação de propostas e, portanto, espaço de gestão democrática, mas que quase sempre limita-se a validar decisões centralizadas pelos “reais gestores”, os que ocupam as posições hierarquicamente superiores.

Os Ciclos e a Progressão Continuada: foram implantados sem as devidas condições necessárias – conjunto de fatores estruturais, pedagógicos, de formação e valorização dos estudantes e dos trabalhadores em educação –, tornando-se políticas com pouca probabilidade de adequação e sucesso. Assim, nesse contexto de não investimento nas escolas e nos profissionais, propostas que poderiam ser muito interessantes se esvaziam pela maneira com que deixam de ser implementadas, provocando o descrédito generalizado, dos professores, dos pais e dos próprios estudantes.

Tais políticas, aliadas à de “avaliação”, na verdade uma valorização apenas quantitativa dos dados de desempenho escolar medido por meio de provas pontuais, acabam por “refinar” a exclusão social. Chega-se ao extremo de “premiar” escolas por número de estudantes aprovados, só se preocupando com a quantidade vazia dessa pseudo aprendizagem. Em decorrência disso, as classes de aceleração, de reforço e de recuperação paralela (na maioria das vezes também pontuais) funcionam como mecanismos “faz de conta que...” e, dessa forma, provocadores de maior segregação e de maior exclusão escolar. E o que é feito da avaliação qualitativa e em processo realizada pelos docentes? Mas cabe lembrar que nem elas e nem eles também são perfeitos...

A política de “Avaliação”: diga-se, de avaliação externa, sobretudo o Saresp (assim como no âmbito federal ocorrem o Saeb, o Enem etc.), é um mecanismo muito estranho às escolas, pela forma como foi implantado. Afora isso, a utilização dos resultados do Saresp para fins classificatórios e de ranqueamento acaba por distorcer ainda mais a concepção de avaliação qualitativa e em processo e também as verdadeiras concepções de Ciclos e de Progressão Continuada.

A utilização que tem sido feita do Saresp, desconsiderando as reais condições do cotidiano das escolas e as práticas delas decorrentes, com o estímulo à competição (espúria, como

se já não bastassem os mecanismos semelhantes exteriores à escola), ficou agravada em 2000, quando se impôs que os resultados do Saresp fossem utilizados para a promoção de um ciclo para outro, constituindo-se num desrespeito para com a rede pública.

Considerado esse contexto, podemos questionar: onde está a autonomia da escola? Do Conselho de Escola? Ambos tornam-se meros executores das políticas pré-determinadas no nível central. Diante da constatação de que os estudantes chegam às séries finais do ensino fundamental e também ao ensino médio sem saber ler e escrever (para dizer o mínimo!) a SEE-SP permanece “impermeável”, tanto para debater como para mudar.

As políticas mencionadas a seguir foram pretensamente adotadas a título de “Valorização e Capacitação dos profissionais em educação”.

O Programa Circuito Gestão (implantado em 2000): foi adotado com a pretensão de propiciar a discussão de uma Pedagogia Inclusiva, democrática, e de novos paradigmas (eu diria de novos “modelitos”) para a administração pública. Reparem que tal programa privilegiou os dirigentes do ensino: supervisores, diretores, professores-coordenadores... não há programas para “professores-comuns”, muito menos para funcionários técnico-administrativos ou operacionais. Passo seguinte? (Digam lá, sem medo de errar...) Espera-se que ocorra o famoso REPASSE às e nas escolas, repasse este que nunca acontece, com raríssimas exceções. Na verdade, trata-se de uma estratégia centrada na velha dicotomia entre transmissão e produção de conhecimentos (observação, vivência de saberes, valores, atitudes etc.). O Programa Circuito Gestão ostenta, apesar da nova roupagem, a velha concepção tecnicista de educação, tão criticada na década de 80...

O PEC Formação Universitária (os comentários a seguir valem também para o Pedagogia Cidadã adotado pela UNESP): interpretação “duvidosa” da LDB – cujo Art. 62 (que está no

corpo da lei) admite como condição mínima para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, enquanto que o Art. 87, § 4º (Título IX, Das Disposições Transitórias) prevê que “até o final da Década da Educação” [2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” – propiciou que a SEE-SP fizesse um convênio com a USP, a UNESP e a PUC/SP, intermediado pela Fundação Vanzolini (privada, ligada à Escola Politécnica da USP), para providenciar “formação superior” para docentes efetivos na rede estadual com formação apenas de nível médio.

As principais características do curso oferecido pelo PEC Formação Universitária são: modular, aligeirado, à distância (boa parte). Não estou questionando aqui se tal curso é adequado ou não em casos de aperfeiçoamento dos docentes, mas questiono, sim, sua utilização enquanto formação inicial (de nível superior), pois foi esta a pretensão... Mas cabe questionar: teria sido esta mesmo a real pretensão? A quem isto interessa?

Feitas essas breves considerações, espero ter contribuído para que, ao discutir “Escola Pública Democrática: quadro político sobre educação no Brasil”, o panorama aqui traçado (sem qualquer intenção de desanimar nenhuma das pessoas presentes, mas sim de mostrar o tamanho do desafio a enfrentar...) nos auxilie na busca de caminhos que não desconsiderem o caráter perverso das políticas educacionais que têm sido implantadas no Estado nos últimos três governos (representativas do que ocorre no restante do país), pois elas, sem dúvida, fazem parte das verdadeiras causas dos nossos verdadeiros problemas educacionais.

Por fim, eu agradeço o convite feito pelo Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo e, em especial, a atenção dispensada por todas as pessoas presentes e me coloco à disposição para o debate. Muito obrigado!

Sérgio Antônio da Silva Leite

Psicólogo. Doutor em Psicologia pela USP. Professor no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp.

A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional.

Uma primeira questão: afinal, qual a função da escola em nossa sociedade?

Embora seja uma pergunta aparentemente simples, sua resposta sempre se constituiu um assunto complexo. Isso porque, além de não haver consenso entre os estudiosos e educadores sobre a questão, observa-se que, historicamente, houve diferentes concepções dominantes em diferentes momentos históricos das sociedades capitalistas.

No entanto, tal questão é fundamental e deve ser objeto de discussão e reflexão de todos os profissionais que atuam na área educacional, pela seguinte razão: as formas de atuação concreta dos diversos profissionais envolvidos na área educacional – por exemplo, a maneira como professores, gestores e demais profissionais atuam em uma escola – depende, também, das idéias que esses profissionais têm a respeito da própria função do sistema educacional – ou, em outras palavras, das funções da própria escola. Aliás, essa relação não se restringe apenas às questões educacionais: podemos generalizar, afirmando que, em todas as áreas da atividade

humana, as idéias – bases teóricas – que os sujeitos têm, independentemente do grau de sistematização das mesmas, determinam, em parte, a maneira como lidam com os respectivos objetos em questão.

Na área educacional, talvez a grande dúvida subjacente a essa discussão seja expressa por questões, como as que se seguem, que vêm sendo objetos de reflexão de vários autores, nas últimas décadas, incluindo de educadores e profissionais da área: será que a escola – em especial a escola pública – tem, efetivamente, condições de colaborar na formação de sujeitos críticos e transformadores? Terão as escolas, principalmente nos países capitalistas, possibilidades de propiciar experiências relevantes para seus alunos, de forma a se comprometerem com a construção de uma sociedade mais justa e humana?

Bárbara Freitag, já nos anos 70 do século passado, nos oferecia importantes lições sobre o tema aqui abordado, ao demonstrar, por exemplo, que as políticas educacionais desenvolvidas nos diversos países refletem, inevitavelmente, as condições existentes nas três grandes esferas: econômica, política e social. Especificando: a educação sempre expressa uma determinada fundamentação ideológica – concepção de Homem, de mundo, de relações humanas, de valores, etc. – determinada por uma política educacional traçada por setores dominantes da sociedade. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, isto se revela nas contínuas tentativas do Estado em direcionar o sistema educacional para a formação de mão de obra, visando atender as demandas da produção, em detrimento de outras opções de projetos político-pedagógicos para as escolas.

Aprofundando a análise, a autora identifica algumas concepções sobre o papel da escola, especialmente vinculadas aos países capitalistas, que merecem nossa atenção, principalmente porque várias delas ainda estão presentes em discursos veiculados pela mídia, incluindo de profissionais da área, muitas vezes sem o devido olhar crítico.

Assim, uma das mais difundidas concepções de escola relaciona-se à sua função socializadora, defendida por importantes autores, como Emile Durkheim e Talcott Parsons. Segundo essa posição, a principal função da educação é preparar o indivíduo para a vida em sociedade, assumindo que o Homem nasce como ser egoísta. Caberia à família e às instituições do Estado – como a escola – garantir o processo educacional, que deveria possibilitar ao jovem acesso aos valores, normas e experiências acumuladas, para tornar-se um ser social. Assim, a educação é entendida como um fato social, condição necessária para o processo de adaptação do sujeito; segundo Durkheim, é o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo que, em última instância, beneficia a própria sociedade.

Tal concepção, atualmente, é bastante questionada na medida em que representa uma visão estática e conservadora de educação, detendo-se apenas no seu caráter de transmis-

são de conhecimento necessário para manter a estrutura e funcionamento social, ou seja, identifica apenas a sua função de reprodução cultural.

Diferindo dessas concepções, situam-se autores como John Dewey e Karl Mannheim, defensores de uma abordagem conhecida como pragmatismo. Diferente da função puramente adaptativa, esses autores defendem que a escola tem um papel fundamental no sentido de preparar o indivíduo para a vida democrática, o que inclui a dinamização das estruturas sociais, através do ato inovador do próprio indivíduo. Assim, a escola deve organizar-se como uma pequena comunidade, em que o aluno tenha a possibilidade de vivenciar as relações democráticas, o que possibilitaria, posteriormente, transferir esse aprendizado para a sociedade democrática em que vive. Tal vivência escolar deveria prever a possibilidade de os alunos aprimorarem as relações democráticas, o que também seria condição para a vida social real. Assim, a educação não teria apenas uma função adaptativa, mas seria um processo que possibilitaria, em última instância, o próprio aprimoramento da sociedade democrática, em um ambiente em que se pressupõe que os indivíduos têm as mesmas chances e que a competição, condição social necessária para o progresso dos indivíduos, se faz através de regras socialmente estabelecidas e aceitas. Assim, coerente com a ideologia liberal, essa concepção defende que sejam criadas as condições que garantam a igualdade de chances para todos, mas rejeitam, por princípio, a idéia de que os indivíduos são iguais; isto significa assumir que as desigualdades sociais são vistas, basicamente, como reflexos das diferenças naturais existentes entre os indivíduos.

Obviamente, tais concepções também são, atualmente, bastante criticadas na medida em que continuam a preservar, para a educação, um caráter conservador, de manutenção do status quo, negando uma possível dimensão inovadora e emancipatória do processo educacional. À escola caberia, primordialmente, a função adaptativa e acrítica do indivíduo à sociedade.

Uma terceira concepção, muito comum nesses tempos de economia globalizada, é a chamada educação como investimento ou economia da educação, defendida por autores como Gary Becker, Theodore Schultz, Friedrich Edding e Robert Solow. Partindo da confirmação empírica demonstrando altas correlações entre crescimento econômico de países capitalistas e o nível educacional dos cidadãos membros dessas sociedades, esses autores defendem a educação como o terceiro fator dessa equação, além do capital e trabalho, que explica o crescimento excedente dessas economias. Ou seja, apenas capital e trabalho não seriam suficientes para explicar as taxas de crescimento observadas: o fator educacional seria necessário para igualar a equação do crescimento econômico. A partir daí, foi crescente, nos países capitalistas, o investimento na formação de recursos humanos – o chamado capital humano – baseando-se na lógica de que caberia ao

Estado investir na formação do indivíduo, pois profissional qualificado representaria maior produção e, portanto, maior margem de lucro, o qual seria revertido, teoricamente, para o Estado e para o próprio indivíduo – através de salário ou de serviços oferecidos pelo respectivo Estado.

As próprias contradições do sistema capitalista, como apontam vários autores, têm demonstrado a falácia dessas concepções: a taxa de retorno – o lucro – na realidade constitui-se a mais valia que, como aponta Marx, historicamente, tem beneficiado basicamente a empresa capitalista, que emprega a força de trabalho. As políticas educacionais, centradas na idéia de Educação como Investimento – o que gerou a ênfase no planejamento educacional a curto, médio e longo prazo – na realidade têm criado condições para o crescimento das taxas de lucro das empresas, sendo que a qualificação da mão de obra não prioriza a melhoria das condições de vida do trabalhador. Para Bárbara Freitag, o planejamento educacional tem sido um instrumento de manipulação do chamado exército de reserva, visando, basicamente, à maximização dos lucros do capital privado, bem como ao fornecimento da força de trabalho necessária para cada etapa do processo de crescimento do capitalismo.

**(...) escola constitui-se,
efetivamente, como um espaço
institucional que pode contribuir
para o processo de conscientização
dos indivíduos – antigo sonho
defendido por Paulo Freire
– através da transformação
da consciência ingênua em
consciência crítica, ao mesmo
tempo em que possibilita aos
sujeitos apropriarem-se do
conhecimento culturalmente
acumulado**

Sérgio Antônio da Silva Leite

Uma quarta concepção sobre as funções da educação pode ser representada por uma aproximação às concepções reprodutivistas, através das idéias de autores como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Para esses autores, as funções do sistema educacional relacionam-se principalmente

com a manutenção das formas de reprodução das relações sociais de produção. Bourdieu, especificamente, atribui à escola as funções de reprodução cultural e social, na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes e a própria divisão social de classes, através da perpetuação de um sistema de ensino dualista: uma escola para as classes dominantes, de melhor qualidade, e outra escola para os setores populares, de qualidade inferior. Deve-se destacar que esses processos sempre se deram de forma aparentemente neutra e, freqüentemente, camuflada.

Hoje, esse processo de reprodução social ocorre, por exemplo, através de mecanismos de exclusão, extra e intra-escolares, onde, de forma aparentemente natural, a escola promove os que se mostram mais aptos; a exclusão, geralmente, é explicada através de fatores intrínsecos ao próprio aluno, como falta de habilidades, de capacidades, de interesse, ou, como mais recentemente citados, causados por problemas da família e da própria pobreza. Deve-se ressaltar que os próprios psicólogos desempenharam, durante o século XX, um papel atualmente muito questionado, na medida em que, baseando-se no modelo médico (as causas dos problemas estão sempre subjacentes aos indivíduos), desenvolveram práticas reforçando concepções que, em última instância, colocavam no próprio indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Como exemplo, citam-se as tradicionais práticas profissionais centradas, acriticamente, no uso da psicometria e de um modelo de psicodiagnóstico que acabavam por transformar questões institucionais em problemas individuais. Uma análise mais completa desse processo foi realizada por Maria Helena Souza Patto.

As críticas apresentadas a essa concepção têm questionado se as funções da escola estariam delimitadas apenas à reprodução social e cultural, o que não explicaria a forma como o Estado capitalista tem crescentemente interferido na esfera educacional, dirigindo a política na área, por exemplo, para a formação de mão de obra, como propõem os defensores da concepção anterior.

A concepção seguinte aprofunda a análise reprodutivista da escola, identificando os mecanismos de desigualdade social nos sistemas capitalistas e explicitando o caráter ideológico subjacente às funções da escola. São as idéias fortemente marcadas pelos referenciais marxistas, defendidas por autores como Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Roger Establet. Esses autores extrapolam as funções da escola, chegando a uma análise crítica mais ampla de todo o sistema capitalista, demonstrando as relações existentes entre a esfera educacional e as três instâncias: econômica, social e política. Althusser é o teórico que caracteriza a escola como um aparelho ideológico do estado, cumprindo as funções de reprodução das relações materiais e sociais de produção: ao mesmo tempo em que prepara a mão de obra necessária para atender as demandas das formas de produção capitalista, realiza com sucesso a inculcação da ideologia liberal, que tem a função de

levar os indivíduos a aceitarem e justificarem passivamente as relações sociais de exploração a que estão submetidos.

Na realidade, para esses autores, a escola realiza esta tarefa juntamente com outros aparelhos ideológicos, como a família e as diversas instituições sociais, com destaque para as igrejas e os meios de comunicação; mas essas instituições não produzem a divisão social de classes: apenas contribuem para sua ocorrência. A divisão de classes se deve às formas de produção e distribuição da riqueza, ou seja, encontra sua

Assim, segundo Bárbara Freitag, falta no pensamento desses autores uma análise clara sobre essa sobredeterminação no papel da escola: manter e reproduzir a consciência ingênua, além das relações materiais e sociais de produção.

Como conseqüência, nesta concepção, não se identificam as formas de superação dessa situação de sobredeterminação da escola; ou seja, para os educadores comprometidos com o processo de transformação social e de superação das relações de dominação a escola não se colocaria como um espaço prioritário para o exercício da militância transformadora, dado o seu caráter periférico como instância de superação das contradições sociais. O mesmo pode-se afirmar com relação às classes oprimidas: a escola não se colocaria, prioritariamente, como instância de superação social, de acordo com a visão desses autores, pois é nas esferas política e econômica que o confronto de classes realmente acontece, tornando possível a superação das estruturas socialmente injustas.

Esse conflito vai ser melhor analisado na última concepção aqui enfocada, a partir das idéias apresentadas por Antonio Gramsci. O autor, revendo o conceito de Estado, propõe sua organização em duas instâncias: a sociedade política, na qual se encontram os poderes do Estado, os mecanismos de repressão, os tribunais, etc., e a sociedade civil, na qual se concentram as chamadas instituições privadas, como igrejas, sindicatos, mídia, etc., além da escola. Talvez a principal característica da sociedade civil, apontada por Gramsci, seja a sua pluralidade ideológica, ou seja, é um espaço onde circulam as ideologias presentes numa sociedade. Nesse sentido, a classe dominante, atuando através da sociedade política, tenta continuamente difundir na sociedade civil a sua ideologia – a sua visão de mundo – no processo que o autor chama de hegemonia. A função hegemônica estaria construída quando a classe dominante, através da sociedade política, conseguisse anular as contra-ideologias presentes nas instituições da sociedade civil, impondo a sua ideologia, garantindo, por esse caminho, o consenso dos setores dominados, que acabariam aceitando as relações de dominação como naturais. Isto significa assumir que, na prática, os conflitos ideológicos entre os setores dominantes e os dominados da sociedade se dão, efetivamente, no interior das instituições da sociedade civil: nesta instância é que ocorreria, de fato, a luta de classes.

Nesta leitura, fica evidente a importância estratégica que assumem as instituições da sociedade civil, em especial a escola, nosso objeto de análise. Se, na concepção anterior, defendida pelos althusserianos, a escola ocuparia papel marginal na superação do conflito social entre os setores dominantes e dominados, na visão gramsciana, a escola, assim como as demais instituições civis, representa um espaço social onde efetivamente ocorrem os conflitos ideológicos, o que significa situá-la como espaço de grande importância para a atuação dos intelectuais orgânicos, citados pelo autor. Parafraseando Bárbara Freitag, nas sociedades capitalistas, a luta política pode e deve ser travada, prioritariamente, nas instâncias da

Tal poder de conscientização da escola vai depender, basicamente, dos educadores e profissionais que aí atuam: de suas concepções ideológicas se vão atuar no sentido de manter ou de superar as relações marcadas pela injustiça social.

Sérgio Antônio da Silva Leite

gênese na esfera da produção econômica. Relembrando Marx, a forma de produção capitalista reproduz e perpetua as condições de exploração do trabalhador, com o auxílio dos aparelhos ideológicos, que, por sua vez, reproduzem a ideologia liberal subjacente ao próprio sistema capitalista – condição necessária para a reprodução das condições materiais.

As críticas feitas a essas idéias, defendidas pelos autores citados, centram exatamente na caracterização dos aparelhos ideológicos, no presente caso, a escola. Não ficam esclarecidas as condições que possibilitaram o surgimento dessa instituição e como ela atua no sentido de controlar ideologicamente os cidadãos. Além disso, a partir das idéias althusserianas, a escola, como um mecanismo de transmissão da ideologia dominante, só poderia ver alterada essa função a partir do momento em que o controle do Estado fosse assumido, pela via revolucionária, pelos setores dominados, que passariam a utilizar os aparelhos ideológicos em função dos seus interesses – posição, aliás, coerente com a perspectiva marxista: a classe operária, organizada politicamente, assumiria o poder, pela via revolucionária, instaurando e inaugurando novas relações sociais, políticas e econômicas. No entanto, isto seria superestimar a função da escola como instrumento de produção e perpetuação da falsa consciência, pois sabemos que os mecanismos determinantes dos conflitos sociais e das lutas de classes localizam-se nas esferas de produção econômica e não no interior da escola, embora aí também se manifestem.

sociedade civil, o que significa, na prática, reconhecer a importância da existência, no interior da escola, de educadores comprometidos com a chamada contra-ideologia, ou seja, comprometidos com concepções de homem e de mundo marcados por valores centrados na justiça, na solidariedade e no respeito humano, contrapondo-se às relações injustas de dominação, que marcam, inevitavelmente, as formas de produção capitalista.

Numa perspectiva de síntese, as diversas concepções sobre as funções da escola na sociedade capitalista, acima apresentadas, permitem algumas conclusões que devem se tornar objetos de reflexão dos profissionais que atuam na área educacional:

- a) talvez a conclusão mais importante a ser assumida relacione-se ao reconhecimento de que nenhuma política educacional é neutra, do ponto de vista ideológico; ela sempre está assentada em determinadas concepções de homem e de mundo, em valores e representações; não é possível pensar em formação ou educação do homem, desvinculado de um plano ideológico;
- b) no mesmo sentido, toda política educacional é sempre um reflexo do que ocorre nas dimensões econômica, política e social de uma sociedade, em um determinado momento histórico; isto explica porque o Estado, nos diversos tipos de sociedade, tenta ter o máximo de controle sobre as políticas educacionais, através da criação de instâncias de administração, de gestão, de formação e, principalmente, de definição e controle dos conteúdos de ensino a serem ministrados nas escolas;
- c) desmistifica-se a idéia da educação institucional como panacéia do homem, solução para todos os seus problemas, ou ainda como o principal ou único fator responsável pelo sucesso ou fracasso do cidadão, concepções essas muito difundidas pela mídia, principalmente nesses tempos de predomínio quase hegemônico das concepções neoliberais e da globalização econômica. Sem negar o papel fundamental da educação na constituição dos sujeitos como cidadãos, não se pode esquecer que, nos sistemas capitalistas como o nosso, as formas de produção e distribuição da riqueza têm um papel crucial na determinação dos mecanismos de desenvolvimento social, com nítidas repercussões nas histórias de vida dos cidadãos; por exemplo, a origem social, fator amplamente pesquisado em várias áreas do conhecimento, tem um indiscutível e importante papel no processo de escolha e desenvolvimento profissional dos sujeitos;
- d) a escola, de um lado entendida como uma instituição de transmissão de valores, dado o seu inevitável caráter ideológico, por outro lado também é reconhecida como um espaço de contínuo confronto de idéias e valores; não pode ser vista, portanto, como um mero aparelho manipulado mecanicamente pelo Estado em função, apenas, da ideologia das classes dominantes: se o Estado

vai ter, ou não, sucesso na sua tentativa hegemônica com relação à escola, vai depender de existência, ou não, de educadores comprometidos com as contra-ideologias, atuando no seu interior, transformando essa instituição em um espaço de contínuo exercício da reflexão crítica a partir da ação educacional transformadora;

- e) nesta perspectiva, assume-se que a escola constitui-se, efetivamente, como um espaço institucional que pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos – antigo sonho defendido por Paulo Freire – através da transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos apropriarem-se do conhecimento culturalmente acumulado, que permitirá a cada aluno constituir-se como um sujeito social e historicamente determinado, agente de transformação comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana;
- f) tal poder de conscientização da escola vai depender, basicamente, dos educadores e profissionais que aí atuam: de suas concepções ideológicas – visão de homem, de mundo, de sociedade e da própria escola – e do tipo de compromisso político-ideológico dominante no grupo – se vão atuar no sentido de manter ou de superar as relações marcadas pela injustiça social.

Notas sobre a política educacional brasileira

Quando se analisa a literatura sobre a história da política educacional do Brasil, país de sistema capitalista considerado emergente, observa-se que as questões acima discutidas colocam-se da forma semelhante. Porém, destacam-se alguns aspectos, considerados agravantes, que marcam, historicamente, sua singularidade. Dois deles merecem nossa atenção: o primeiro refere-se ao fato de que nosso sistema sempre foi marcado pela dualidade educacional – de um lado, uma escola de boa qualidade, direcionada para alunos oriundos das classes economicamente dominantes e, de outro, uma escola para os setores mais pobres, de pior qualidade, que hoje é representada pelo ensino público. Um segundo aspecto a ser aqui destacado refere-se ao quase secular conflito observado na área educacional entre os defensores do ensino público (publicistas) e os defensores do ensino particular (privativistas). Vale identificar e discutir um pouco mais essas questões, numa breve síntese histórica da política educacional brasileira.

Os anos 30 do século passado, em nosso país, são caracterizados como o período de predomínio do modelo desenvolvimentista, marcado, na economia, pelo processo de substituição das importações e implementação da produção industrial; nas dimensões política e social, o poder estava dividido entre o latifúndio agrícola e a burguesia industrial ascendente, mas já com o surgimento da burguesia financeira e o início da constituição da classe operária, formada por trabalhadores urbanos e rurais. A política educacional, por sua

vez, é marcada por um processo de crescente intervenção do Estado, destacando-se, como exemplo, a criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública – importante decisão do Estado no sentido de orientar a política educacional para atender às demandas da modernização industrial. Destaca-se, neste período, o Plano Nacional de Educação, organizando os ensinos superior e secundário, definindo o ensino primário como gratuito e obrigatório, o ensino religioso como facultativo – previstos na Constituição de 1934. Por outro lado, a Constituição de 1937, durante o Estado Novo, previa o ensino profissional e a educação moral e política, demonstrando a preocupação de se fortalecer o direcionamento do sistema educacional para a formação de mão de obra e para o controle ideológico.

O momento seguinte, envolvendo as décadas de 40 a 60, é caracterizado na literatura como o período do Estado populista / desenvolvimentista. Na economia, observou-se o crescimento da produção de bens de consumo e da indústria nacional, alavancado, em parte, pela II Guerra Mundial, além do surgimento significativo do capital estrangeiro. Na sociedade civil, destaca-se a criação dos grandes partidos políticos, representando os principais setores da sociedade, enquanto que a dimensão política foi marcada pela aliança entre o empresariado nacional com os setores populares, durante grande parte do período, até a fragmentação desse pacto, com a criação de uma nova aliança, agora entre a burguesia nacional e os interesses do capital estrangeiro.

Na área educacional, observa-se a continuação do processo de intervenção do Estado na política educacional: é instituído o ensino industrial – com os sistemas Senai e Senac – além da elaboração da lei orgânica dos ensinos secundário, comercial, primário, normal e agrícola. No entanto, persiste e se acentua a chamada dualidade do sistema educacional durante todo o período: metade da população simplesmente não tinha acesso à escola (o país apresentava uma taxa de 50% de analfabetos) e o ensino público demonstrava um caráter marcadamente eletivo, atendendo, basicamente, alunos oriundos das classes média e superior. Por sua vez, o conflito entre os publicistas versus privatistas vai se desenvolver em torno da luta pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – processo que durou de 1946 a 1961. No texto final da Lei, interesses de ambos setores são atendidos mas é marcante o seu caráter conservador, do ponto de vista dos setores marginalizados da população: de um lado, a Lei previa a participação do capital privado na educação, a ajuda financeira do Estado à rede privada e omitia a gratuidade do ensino; por outro, garantia a equiparação dos níveis, antiga aspiração popular.

Na realidade, a LDB de 1961 (Lei 4024): colaborou para reforçar a seletividade do sistema escolar, diminuindo a participação dos setores de baixa renda e facilitando os de classe superior; criou condições para o aumento da privatização do ensino, facilitando a infiltração do setor privado em todos os níveis educacionais; desvirtuou a proposta de profissionali-

zação, na medida em que essa instância constituiu-se, de fato, como um ensino propedêutico disfarçado. Assim, não é casual que o período em questão termine com sérios problemas: de um lado, a inadequação do ensino profissional, cuja política não vingou por incompetência e falta de vontade política; de outro, uma forte pressão da classe média em direção ao, então, restrito ensino universitário, o que vai ser resolvido, nas etapas seguintes, com a participação massiva do capital privado no ensino superior.

Como já apontado, com o fim do período desenvolvimentista e a fragmentação do pacto social empresário x trabalhadores, aumenta a radicalização política no país, com a conseqüente crise econômica, criando-se as condições para o golpe militar de 64, fortemente influenciado pelos interesses do capital estrangeiro. A partir daí, implanta-se uma política econômica francamente favorável aos interesses do capital internacional e dos setores economicamente dominantes do país. Tal política reorganiza o sistema de produção (através da aristocratização do consumo e expansão das exportações), enfatiza o desenvolvimento tecnológico (em detrimento de uma política econômica voltada também para os setores populares), cria um novo mercado consumidor elitista (nova classe de intelectuais, tecnocratas, burguesia nacional em detrimento de uma política de democratização do consumo), fortalece a exportação (em detrimento do mercado interno), amplia a dependência ao know-how externo e implanta uma política de congelamento de salários, através de criação de um exército de reserva de mão de obra, praticamente em todos os setores da economia.

Assim, o chamado período do milagre brasileiro, na realidade, foi uma etapa caracterizada pela monopolização da economia, exploração dos trabalhadores e um forte esquema de repressão tentando bloquear as iniciativas de organização popular e de oposição política. As conseqüências de todo esse processo tornaram-se visíveis até os dias atuais: temos uma economia marcada por um dos maiores processos de concentração de renda do mundo, em um país que vivenciou,

**Apesar do esforço governamental,
predomina a crítica da maioria
dos educadores com os rumos
da política educacional, pois o
sistema ainda apresenta enormes
problemas que se colocam como
imensos desafios aos educadores e
à sociedade em geral.**

Sérgio Antônio da Silva Leite

no período em questão, um forte crescimento econômico (aumento da riqueza), mas um pífio processo de desenvolvimento econômico (distribuição social da riqueza produzida).

Nesse processo, a política educacional desempenhou um papel fundamental, manipulada por um Estado ditatorial que tentou assumir, de todas as formas, o controle ideológico das instituições da sociedade civil. Destaca-se, no período, o famoso acordo MEC USAID¹, significando a tentativa de submissão da educação aos interesses do capital estrangeiro, com duas principais características a serem destacadas: o direcionamento da política educacional para atender os interesses do crescimento econômico e o esforço de se utilizar a escola como mecanismo de controle ideológico. Não foi casual que o controle da política educacional do país passou a ser determinado, em última instância, por economistas.

Os dois grandes objetivos inicialmente propostos foram: a) ampliação da oferta do Ensino Fundamental, para garantir a mínima formação e qualificação da população, b) a formação de mão de obra qualificada, através da ampliação do sistema de ensino superior, o que ocorreu com a presença do capital privado. Como conseqüência, observa-se uma crescente e gradual diminuição dos investimentos públicos, acentuando o processo de descomprometimento do Estado com relação à educação. Tal situação perdura durante os anos 70, até meados dos anos 80, sendo esta apontada como a década perdida para a educação. Como exemplos que revelam o quadro trágico da educação, seguem-se alguns dados do final daquele período: o país apresentava 50% de analfabetos, 25% de professores eram leigos, 30% de crianças estavam sem escola e 50% dos alunos da rede pública apresentavam uma história de repetência.

Entretanto, mesmo após a época do regime militar, a política educacional manteve-se semelhante ao modelo herdado deste período. A Constituição de 1988, bem como a LDB de 1996, não alterou essencialmente o quadro da educação brasileira, embora tenha fornecido o que alguns autores consideram como arcabouço institucional para as mudanças. No caso da nova LDB, ela não impede nem obriga o Estado a assumir a sua responsabilidade na manutenção e financiamento do sistema educacional, mantendo, assim, inalteradas as condições do conflito entre os privatistas e os defensores do ensino público.

No entanto, deve-se ressaltar, por uma questão de justiça histórica, que, durante todo esse período citado, várias instituições da sociedade civil – como a SBPC, ANPED, ANDES, CNTE, CBE², etc. – posicionaram-se criticamente contrárias à política educacional adotada, defendendo bandeiras como

¹ United States Agency for International Development

² SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; ANPED – Assoc. Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDES – Assoc. Nacional de Docentes do Ensino Superior; CNTE – Cong. Nacional dos Trabalhadores da Educação; CBE – Conferências Brasileiras de Educação.

melhoria da qualidade de ensino, qualificação e valorização docente, democratização da gestão, financiamento da educação pelo Estado, ampliação da escolaridade obrigatória, entre outras.

Os anos 90: o neoliberalismo, a globalização e a educação

Na década de 90, é importada da Inglaterra uma série de idéias frontalmente contrárias aos valores que lá prevaleciam desde o pós-guerra. Concepções como bem-estar social, educacional, de saúde, até então mantidas pelo Estado, vão sucumbir a uma série de concepções, inspiradas nas idéias de Friedrich von Hayek, defendendo o Estado mínimo, a descentralização, a descentração, a privatização, a desregulamentação, a privatização e a economia global – enfim, esse conjunto de questões nem sempre claras, mas de grande impacto, que ficaram conhecidas ideologicamente como neoliberalismo.

Reginaldo Moraes nos ensina que este conceito constituiu-se como uma ideologia, uma forma de ver o mundo, uma corrente de pensamento, centrada na valorização de concepções como concorrência, mercado, desemprego estrutural, que caracterizam a economia moderna, contra as quais seria inútil tentar se contrapor. Os neoliberais defendem arduamente a idéia de uma sociedade aberta, sendo que a presença do Estado, principalmente nas esferas econômicas, é sempre entendida como uma ameaça à liberdade do indivíduo e da competição, condições responsáveis diretas pelo progresso humano. Da mesma forma, combatem as ideologias nacionalistas, desenvolvimentistas e populistas, muito comuns nos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento. Como analisa Moraes, a partir de um diagnóstico sombrio, o neoliberalismo defende uma forte ação do Estado contra os sindicatos e instituições corporativas, priorizando uma política antiinflacionária monetarista e reformas orientadas para a realidade do mercado.

Curiosamente, os neoliberais vão imputar à educação um papel fundamental e determinante na formação das condições de competição entre os países. Acreditam que a educação é um dos principais instrumentos para conter a pobreza, desde que seja direcionada para e pelo mercado.

Neste sentido, várias e importantes reuniões internacionais, sobre a questão educacional, foram realizadas na década de 90, sob o patrocínio de reconhecidas instituições vinculadas ao sistema capitalista internacional. Dentre os eventos, vale destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, da qual o Brasil participou, sendo um dos 155 governos que subscreveram a declaração aprovada. Duas grandes decisões foram assumidas na Conferência, como compromissos a serem atingidos pelos países signatários: a) assegurar educação básica de qualidade para todos, b) atender as Necessidades Especiais de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos.

Rosa Maria Torres define as NEBA como aqueles conheci-

mentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes fundamentais para o sujeito enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, vida e trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informada e a possibilidade de continuar aprendendo. A principal conseqüência para a política educacional brasileira foi o esforço no sentido da universalização do Ensino Fundamental, ou seja, educação para todos foi entendida como a possibilidade de amplo acesso ao ensino fundamental. Deve-se reconhecer, no entanto, que esse conceito de educação para todos não foi consensual entre os países presentes na Conferência, o que levou a diferentes ênfases nas políticas educacionais desenvolvidas por diferentes países.

Na mesma época – 1990 - documento da CEPAL – Co-

Essa realidade nos dá a impressão de que o futuro de nosso país está literalmente penhorado, uma vez que não estamos sendo capazes de cuidar do maior patrimônio que uma nação pode ter: a educação de seu povo e dos jovens em particular.

Sérgio Antônio da Silva Leite

missão Econômica para a América Latina e Caribe - alertava para a necessidade de mudanças educacionais para atender a reestruturação do sistema produtivo dos países da região. Adequar o sistema educacional significa rever os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, a serem assumidos como tarefa da escola.

Uma das instituições internacionais que assumiram uma posição de destaque no cenário neoliberal foi o Banco Mundial, que se transformou numa das principais agências internacionais de financiamento de projetos. Criado após a II Guerra, é um organismo que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. No entanto, somente cinco países determinam suas políticas, por participarem com 58% dos recursos do Banco: EUA (20%), Japão, Alemanha, França e Reino Unido. O Brasil participa com 1,7% aproximadamente. Na realidade, em função desse desequilíbrio, o Banco Mundial acabou constituindo-se como um instrumento da política externa norte-americana, porém com muita força internacional, pois se tornou o maior captador mundial de recursos, movimentando anualmente cerca de 20 bilhões de dólares.

Mais recentemente – 1995 - o Banco Mundial propôs

diretrizes políticas para área educacional, no documento Prioridades e Estratégias para a Educação. Nele, destacam-se orientações que já se tornaram comuns na recente política educacional brasileira: implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem, investimento no capital humano, descentralização da administração, eficiência no gasto social e articulação com o setor privado. Na realidade, os estudiosos da área interpretam que a intenção real é adequar os objetivos educacionais às novas exigências dos mercados internacional e interno, além de consolidar os processos de produção, formando trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, atendendo às demandas econômicas e mudanças do mercado.

São evidentes os efeitos das propostas do Banco Mundial na política educacional brasileira. Tal processo tem sido crescente a partir dos anos 90 e são detectados em vários aspectos: no financiamento (através de programas como o Fundef, Fundescola³, etc.), na avaliação (Censo, Saeb, Enem, Provão, ⁴etc.), na gestão (programas de municipalização, programas de capacitação, etc.). Ou seja, podemos afirmar, seguramente, que quase toda a política educacional do país encontra-se, hoje, atrelada às diretrizes do Banco Mundial e do FMI.

As contradições da política educacional brasileira

É inegável que houve avanços, nas últimas décadas, no quadro da política educacional brasileira: o sistema cresceu, atendendo quase que universalmente as crianças na faixa de 7 a 14 anos, a educação infantil é reconhecida como uma instância importante, investe-se na formação docente, houve redução nos índices percentuais de analfabetismo, etc. Mas, se houve investimento no crescimento quantitativo do sistema educacional, sem dúvida estamos muito aquém de um sistema democrático quando a avaliação envolve os aspectos qualitativos. Apesar do esforço governamental, predomina a crítica da maioria dos educadores com os rumos da política educacional, pois o sistema ainda apresenta enormes problemas que se colocam como imensos desafios aos educadores e à sociedade em geral:

- apesar de os dados oficiais indicarem um índice geral de analfabetismo no Brasil em torno de 12% (cerca de 15 milhões de analfabetos), dados de ONGs como o Instituto Paulo Montenegro / IBOPE indicam que apenas 26% da população brasileira é plenamente alfabetizada, capaz de ler textos com mais de uma informação, sugerindo que $\frac{3}{4}$ da população pode ser considerada analfabeta funcional⁵ ;

³ FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério; FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola.

⁴ SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ O conceito de Analfabeta Funcional refere-se a indivíduos que não utilizam, funcionalmente, a leitura e a escrita nas suas práticas sociais, apesar de dominarem os códigos lingüísticos.

- ainda segundo a mesma fonte, somente 23% de nossa população consegue resolver problemas que envolvem mais de uma operação matemática;
- de acordo com a Unesco, 23% de nossas crianças de 1a. série e 20% das de 2a. série é repetente;
- segundo o Saeb, 55% dos alunos da 4a. série situam-se no nível crítico na área de leitura; só 5% dessas crianças demonstraram desempenho adequado em leitura;
- desde a primeira edição do Saeb (1995), os resultados médios dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática são crescentemente negativos, não apontando sinais de recuperação em nenhum ano, nesse período;
- 2/3 dos nossos alunos, com 14 anos, encontra-se defasado na sua escolaridade;
- dos quase 6 milhões de alunos que entram na 1a. série do ensino fundamental, apenas 2,5 milhões chegam na 1a. série do ensino médio;
- no ensino superior, o quadro não é menos trágico: nossa taxa de matrícula é de 20% dos jovens dessa faixa etária, enquanto que na Argentina é de 61%, no Chile é de 43%, na Venezuela é de 39% e no Peru, 32%.

Diante dessa realidade, com tais indicadores, podemos concluir que há um quadro de falência – ou pré-falência – na educação brasileira, apesar do que é apresentado pela propaganda oficial. Essa realidade nos dá a impressão de que o futuro de nosso país está literalmente penhorado, uma vez que não estamos sendo capazes de cuidar do maior patrimônio que uma nação pode ter: a educação de seu povo e dos jovens em particular. Essa realidade merece ser contrastada com as propostas neoliberais subjacentes às políticas atuais.

É indiscutível que não há consenso com relação ao diagnóstico dessa crise, principalmente quando se comparam as diretrizes e orientações do Banco Mundial / FMI com as análises dos educadores que estudam essa realidade. Não se pode aceitar que esse quadro de deterioração da educação se deva basicamente à falta de recursos, mas certamente relaciona-se com a ineficiência de sua gestão, situação, aliás, histórica e persistente na realidade político-educacional em nosso país. Da mesma forma, é inaceitável o pressuposto do FMI que situa a educação como a panacéia universal, único instrumento que poderá melhorar a vida dos indivíduos. O que os documentos não explicitam é que o neoliberalismo tem se constituído, em sua essência, como um modelo econômico de natureza excludente para grande parcela da população e que vem crescentemente aprofundando o processo de concentração de renda. É uma falácia argumentar sobre a eficiência da educação como se a mesma fosse, por si só, capaz de promover o desenvolvimento da economia e o bem-estar dos indivíduos. Ao afirmar isso, não estamos negando a importância de um sistema educacional democrático e eficiente para o país e seu povo; ao contrário. Mas estamos reconhecendo que os mecanismos de desenvolvimento social passam, primariamente, pelas formas de produção e distribuição da riqueza, expressa nas

dimensões econômica e política dos países capitalistas. Como exemplo, pode-se situar o caso de países próximos, como a Argentina e o Uruguai, nesses tempos de neoliberalismo: nunca investiram tanto em educação, mas, simultaneamente, nunca tiveram tantos cidadãos abaixo da linha da pobreza.

A contradição não se restringe somente à instância das idéias. Se a educação fosse realmente área prioritária, como apresenta a propaganda oficial em nosso país, isso certamente se expressaria na dotação orçamentária maior para o setor. No caso do Brasil, de acordo com o Plano Decenal (Lei 10.727), o Estado deveria investir até 7% do PIB em Educação⁶. O que, no entanto, se observa é uma redução progressiva nos últimos governos. Apesar de o Estado alegar preocupação com a qualidade do ensino, paga salários baixos para os professores; reclama da competência dos mesmos, mas recomenda mais alunos por classe. E assim permanecem as contradições.

(...) defendo que caberia à categoria dos psicólogos identificar os conhecimentos e práticas psicológicas consideradas relevantes, para que possam ser colocadas a serviço desse grande empreendimento histórico que é a luta pela construção de uma escola democrática, inclusiva e de boa qualidade – marcando, enfim, o nosso caminho de participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Sérgio Antônio da Silva Leite

Os desafios que se colocam

As mudanças observadas na área educacional, principalmente a partir dos anos 90, parecem ter envolvido ideologicamente quase toda a população, incluindo grande parte dos educado-

⁶ Segundo entrevista do ministro da educação, Fernando Haddad (Revista Pesquisa FAPESP, n° 144, fev. 2008), o investimento em Educação no Brasil corresponde a menos de 5% do PIB, portanto ainda longe dos 7% propostos pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado pelo MEC, em 2006.

res, de forma gradual, pela utilização exemplar da propaganda oficial através dos meios de comunicação. No entanto, uma análise mais atenta demonstra claramente que as mudanças tiveram um caráter fundamentalmente privatista, através da imposição da lógica do mercado, como se o homem fosse apenas um ser mercadológico. Tal realidade reflete-se nas propostas curriculares apresentadas pelos órgãos responsáveis, onde o grande objetivo centra-se na formação do aluno, visando à sua inserção no mercado – o Homem entendido basicamente como um ser que produz e consome, não sendo considerado nas suas dimensões ética, moral, estética, afetiva reflexiva, transformadora, etc.

Por sua vez, o Estado tem justificado a enorme participação do setor privado com a tese de que a educação é questão pública, mas não necessariamente estatal; e com essa lógica, vem gradualmente descomprometendo-se de sua histórica obrigação de criação e manutenção de um sistema educacional democrático para toda a população.

Resta, finalmente, recolocar as dúvidas apresentadas no início deste texto: nessa situação analisada, haverá ainda possibilidade de se pensar o sistema educacional como um espaço de formação de indivíduos críticos e transformadores? Como devem atuar, no interior da escola, os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva? No caso dos psicólogos, quais as alternativas para atuar na interseção com a Educação, de forma emancipatória?

Sem pretender respostas definitivas, defendemos que, quaisquer que sejam as alternativas propostas, devem ser frutos de um processo de profunda reflexão e de enfrentamento de valores, principalmente aqueles subjacentes ao neoliberalismo. Um processo que possibilite a revisão crítica das representações e concepções que temos sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação família / escola, sobre os valores que a escola não pode se eximir de trabalhar com seus alunos, enfim, um processo que possibilite uma ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e ideológicos. E que esse processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo através de sua ação educacional.

Se os psicólogos pretendem constituir-se como uma categoria socialmente importante, no quadro da atual realidade educacional brasileira, devem assumir, organizadamente, o desafio histórico de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Tal inserção não pode se dar forma isolada, mas em parceria com outros educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática – destacando-se as figuras do professor e do gestor escolar. Em

termos mais específicos, defendendo que caberia à categoria dos psicólogos identificar os conhecimentos e práticas psicológicas consideradas relevantes, para que possam ser colocadas a serviço desse grande empreendimento histórico que é a luta pela construção de uma escola democrática, inclusiva e de boa qualidade – marcando, enfim, o nosso caminho de participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Bibliografia

- Althusser, Louis (1970) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude (1975) *A Reprodução- Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dewey, John. *Vida e Educação* (1971) 7a. ed. São Paulo: Melhoramentos
- Durkheim, Émile (1972) *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos
- Freire, Paulo (1971) *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3a.ed.
- _____ (1979) *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes,
- Freitag, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade* (1986) S. Paulo: Editora Moraes
- Leite, Sérgio Antônio da Silva. Instituições Escolares. E, Range, Bernard (Org.) (1995) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva – Pesquisa, Prática, Aplicação e Problemas*. Campinas: Editorial Psy
- Macciocchi, Maria Antonietta. (1977) *A Favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2ª. Ed. Tradução de Angelina Peralva
- Moraes, Reginaldo (2001) *Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC
- Neves, Lúcia Maria Wanderley (Org.) (2000) *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas: Editora Autores Associados
- Patto, Maria Helena Souza (1990) *A Produção do Fracasso Escolar*. S. Paulo: T.A. Queiroz, Editor
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (1978) *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Editora Vozes
- Shiroma, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.) (2004) *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A 3a. edição
- Torres, Rosa Maria (1995) *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas, Papyrus
- Werneck, Vera Rudge (1882) *A Ideologia na Educação*. Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Editora Vozes.

II Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e V Encontro de psicólogos da Área da Educação

psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social

MARIA DA GRAÇA MARCHINA GONÇALVES - PRESIDENTE DO CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Boa noite, quero dar as boas vindas a vocês que aceitaram o convite para participar da II Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e do V Encontro na área de Educação. Um evento que mostra sua importância em cada edição, na medida em que está focando áreas relevantes da atuação da psicologia. Nós ficamos muito satisfeitos em ver a adesão dos psicólogos que estão trabalhando nessa área a essa discussão que estamos propondo. Eu queria salientar, antes de chamar as pessoas, a importância da II Mostra e do V Encontro acontecendo neste ano de 2007, porque isso tem caráter especial. Vocês devem saber que agora em 2007 nós realizamos o VI CNP, o VI Congresso Nacional da Psicologia, que é um congresso do sistema conselhos, dos conselhos regionais e do Conselho Federal de Psicologia. Esse congresso acontece a cada três anos, o último foi em 2004 e agora, em 2007, nós realizamos o VI CNP e eu gosto sempre de que lembremos qual o sentido de termos um congresso a cada três anos, um congresso dos psicólogos organizados em seus conselhos.

Foi uma decisão da nossa categoria que o trabalho da nossa entidade, tudo que o Conselho fosse desenvolver na gestão de três anos, fosse decidido pela categoria, que as diretrizes gerais dos trabalhos dos Conselhos fossem decididas pela categoria dos psicólogos. Nesse sentido, foi uma decisão dos psicólogos que se organizaram em torno das suas entidades, especificamente em torno dos sindicatos e dos conselhos. Os psicólogos se organizaram para ter essa deliberação do congresso, que passou a ser assumido pelo sistema Conselhos como algo pertencente à estrutura dos Conselhos.

Isso é importante porque temos uma lei que fala quais são as atribuições dos Conselhos e dos conselheiros, dentro de uma determinada estrutura. E, organizadamente; os psicólogos ampliaram essa estrutura, aumentando os espaços

de participação, lutando para que os Conselhos fossem um espaço democrático e para cada vez mais trazer a realidade do cotidiano da profissão, das questões que se enfrentam nesse trabalho, que elas pudessem ser trazidas para dentro do Conselho e ganhassem um significado maior. O Congresso Nacional representa isso, uma instância que não está prevista na lei, mas é aquela que mais respeita a categoria, porque ela resultou de um acordo da categoria em que a instância máxima de deliberação fosse o Congresso Nacional, que irá traçar as diretrizes para atuação dos conselheiros nos próximos três anos.

Nesse sentido este evento estar acontecendo em um ano de Congresso, ganha um significado especial, pois ele entra como um evento preparatório, que é uma etapa do Congresso Nacional. O Congresso Nacional, para garantir a ampla participação dos psicólogos de todas as áreas, temáticas e tipos de atuação, para que possam trazer questões que devem ser debatidas pela psicologia, eles são chamados desde a base, no que chamamos de eventos preparatórios. Onde se começa a levantar questões de cada uma das áreas, temáticas. Onde também os psicólogos já podem propor temas de teses, para que os delegados levem ao Congresso. Dos eventos preparatórios saem os subsídios para elaboração das teses e, para isso, prevê-se um momento para elaboração de teses. Essas teses são levadas para etapa seguinte, que são os pré-congressos, que já são um espaço de aprovação das teses e de eleição de delegados. Depois as teses vão para a comissão organizadora nacional, teses de todo o Brasil, de todos os pré-congressos do Brasil; só em toda grande São Paulo são quinze pré-congressos. O Congresso tem um tema que é “Do Discurso do Compromisso Social à Produção de Referências para a Prática, Construindo um Projeto Coletivo para a Profissão”. Esse tema procura expressar um movimento que observamos e vivenciamos desde o primeiro congresso de psicologia que

aconteceu em 1994, o segundo aconteceu em 1996 e a partir daí ele aconteceu de três em três anos.

Desde esse primeiro congresso a gente vem aprimorando e aprofundando a discussão de como deve ser o lugar da psicologia na nossa sociedade, qual o lugar que a psicologia realmente tem e qual o lugar que nós psicólogos queremos que ela tenha. Quando falamos do projeto do compromisso social, é importante reconhecermos que, paralelamente a essa organização de espaços democráticos com a participação dos psicólogos, nós fomos aprimorando o que deveria ser a psicologia e a fala de que a psicologia deve ter compromisso social, esse mote, esse lema, congregou e articulou os psicólogos. Articulou porque os psicólogos viram nessa formulação uma maneira de pensar, politicamente, qual tem sido, qual foi na história o compromisso social da psicologia. Qual queremos que seja? Fomos amadurecendo e aprofundando essa discussão e isso foi deixando claro qual é a direção para esse compromisso, a direção que leve a uma psicologia que atenda as urgências da sociedade brasileira, uma psicologia que possa estar presente em todos os lugares para que possa prestar os seus serviços, levar seu conhecimento para melhorar a vida das pessoas, responder as questões que nos afetam diariamente, as questões da desigualdade, do desemprego, da violência, da educação, dos atendimentos na saúde. Enfim, fomos explicitando que o compromisso social é aquele que olha para a sociedade e reconhece quais são as questões relevantes e como a psicologia pode lhes responder.

Quando hoje o tema do Congresso é “Do Discurso do Compromisso Social à Produção de Referências para a Prática, Construindo um Projeto Coletivo para a Profissão”, é porque temos claro que mais do que fazer uma declaração, queremos uma sociedade nova com a psicologia presente, uma sociedade mais justa aonde os direitos sejam atendidos, com a psicologia presente. E queremos poder fazer isso com a maior qualidade possível, da maneira mais ética, mais reconhecida e legitimada pelos próprios psicólogos. Por isso falamos nesse tema sobre um projeto coletivo para a profissão. Não basta que um ou outro psicólogo estabeleça isso, ou um grupo minoritário. Nós queremos, como categoria, que possamos legitimar um projeto coletivo que tenha reconhecimento para que de fato a psicologia apareça de maneira importante para nossa sociedade. Esse tema se desdobra em eixos, um é o aperfeiçoamento democrático do sistema Conselhos. Reconhecemos também que ainda há muito por fazer, para que realmente a participação aumente, o diálogo da diversidade da psicologia seja aprofundado e que realmente todas as questões sejam trazidas e que possamos construir coletivamente as referências.

O segundo eixo fala da construção de projetos coletivos da profissão, temos que reconhecer que essa psicologia importante e relevante que queremos, ela não vai sozinha conseguir o que consideramos fundamental. Vai ter que ter muitos parceiros de outras profissões, dos movimentos sociais, e

vai ser preciso fazer um diálogo cada vez mais presente com o Estado, para que a gente possa mostrar a importância da psicologia na formulação e execução de políticas públicas. As pessoas que estão na educação já sabem disso, muito dos temas que vamos debater nesse evento irão tocar nisso. Mas a psicologia de uma forma geral tem que perceber a importância da atuação nas políticas públicas. Temos que aprimorar o diálogo com os nossos parceiros, mas também entre a categoria e o Estado, para que a gente se apresente e tenha nosso lugar reconhecido na formulação e execução de políticas públicas.

No terceiro eixo vamos falar da intervenção dos psicólogos no sistema institucional, formular teses para a atuação nos sistemas de saúde, assistência social, educação, jurídico, enfim, em todos os sistemas, todos os espaços onde a psicologia já atua e pode e deve vir a atuar. Esses três eixos organizam a

o compromisso seria uma
palavra oca, uma abstração, se
não envolvesse a decisão lúcida e
profunda de quem os assume, se
não se desse no plano do concreto

Paulo Freire

formulação de teses e entendemos que, com a discussão dos três eixos realmente vamos passar do discurso do compromisso social para uma prática que tenha essas referências para o exercício profissional.

Em relação ao dias de hoje, sabemos da relevância da educação e tudo que ela representa para podermos melhorar as condições de vida da nossa população e ter realmente uma possibilidade das pessoas enfrentarem a realidade de uma forma mais efetiva como sujeitos. Então essa adesão a esse Encontro nos deixa muito satisfeitos, tenho certeza que será um ótimo evento e vamos conseguir formular importantes teses para que os psicólogos de todo Brasil discutam.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA: Agradeço muito a presença de todos, acho que cada um terá algo a contribuir neste evento. Este evento é fruto de um trabalho que temos desenvolvido juntamente com os colegas das subsedes, com a participação dos colegas de Assis, da Baixada Santista, e Vale da Ribeira, Bauru, Campinas, Grande ABC, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Vale do Paraíba e Litoral Norte. Esses grupos têm, nas suas respectivas regiões, discutido a questão da educação. O mesmo vem acontecendo nos eventos preparatórios para o VI Congresso Nacional de Psicologia do Sistema Conselhos e é muito importante que a educação seja tematizada. É uma grande satisfação para nós, que temos atuado no campo da educação, estarmos nesse momento

reunidos para pensar que avanços podemos ter na nossa área, e como nós poderemos cada vez mais implicar a nossa profissão nesses avanços. O VI Congresso de Psicologia nos abre uma possibilidade interessante para colocarmos um tijolo a mais na nossa construção, caminhar um pouco mais na prática da psicologia no campo da educação.

Gostaria agora de convidar para estarem aqui conosco as nossas debatedoras, a professora Mitsuko Aparecida Antunes da PUC de São Paulo, que é doutora em psicologia social e que tem atuado como assessora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Guarulhos, em São Paulo. E chamar também a professora Marisa Eugênia Melillo Meira doutora em psicologia escolar e professora da UNESP de Bauru e que tem atuado nos estágios em psicologia no Departamento de Psicologia da UNESP.

PROF^a MARISA EUGÊNIA MELILLO MEIRA: Agradeço o convite de Marilene Proença, pois trata-se de um tema extremamente relevante, que busca refletir sobre os indicativos para a prática da psicologia escolar a partir do compromisso social e profissional. A Graça já foi bastante feliz na apresentação do evento e do sentido que ele tem, porque ela já deu início à discussão, exatamente por onde eu pretendo começar, que é problematizando a própria definição do compromisso. Temos assistido uma redefinição da psicologia em todos os campos, não só na área da educação, e uma coisa que nos chama muita atenção é a facilidade com são utilizados certos adjetivos, especialmente quando se trata de anunciar algo supostamente novo. Isso aconteceu muito recentemente em relação ao termo crítico, que se tornou uma grife, algo necessário para que um trabalho pudesse ser apreciado, recebido como algo diferente. Esse é um risco que realmente corremos quando não problematizamos certas coisas. Então, começar dizendo sobre o que significa esse compromisso parece ser um bom caminho. No dicionário, na definição de compromisso aparece um elemento interessante que é a forma pública ou não, de se comprometer com algo ou alguém. Então é uma palavra que já traz em si a ação, não é algo que possa acontecer apenas no plano teórico, há que se comprometer, tornar-se responsável, assumir alguma responsabilidade de uma forma conseqüente.

Antes de falar sobre o compromisso da psicologia escolar, vamos tratar de três questões fundamentais que envolvem o compromisso da psicologia. A primeira delas é o compromisso com o homem. Pode parecer uma redundância afirmar que um psicólogo deva ter um compromisso com o homem, mas uma análise crítica da história da psicologia revela que nem sempre esse compromisso foi expresso como deveria. Esse compromisso envolve a análise do máximo desenvolvimento possível do homem, nas condições que são dadas no nosso contexto e a delimitação do que nós podemos fazer para que essas máximas possibilidades possam se concretizar. A segunda questão, decorrente da primeira, é o próprio compromisso com a transformação da sociedade e com a superação da

exclusão social. Dizer que o homem não pode se desenvolver é dizer que ele não tem as condições concretas para que isso aconteça, e é também assumir um posicionamento crítico em relação a essa exclusão. Esse é um tema que pede um posicionamento intelectual crítico do psicólogo e uma radicalidade de compreender o que motiva esse nosso compromisso: a totalidade histórica e a necessidade da sua transformação. Então, é bastante claro que, embora a humanidade tenha produzido ao longo da história inúmeras possibilidades de humanização, a imensa maioria dos homens está à margem desse processo e está impedida de se apropriar dessas objetivações. A última questão envolve a luta pela educação de qualidade para todos. Então, se a condição para a humanização é a apropriação das objetivações que a humanidade construiu ao longo da sua história, a educação escolar tem um papel fundamental nesse processo. É fundamental uma educação de qualidade que forneça ferramentas teóricas e intelectuais para que as pessoas possam compreender melhor a sua história e transformá-la...

O compromisso com o homem, a sociedade e a educação de qualidade demanda algumas medidas importantes por parte dos psicólogos. A primeira delas é uma avaliação crítica da realidade, e acredito que um evento como esse tem um papel primordial nessa direção, pois ajuda a pensarmos melhor sobre que realidade é essa que se coloca como objeto da nossa ação. Esse é o primeiro passo para se avaliar o que é possível historicamente. A segunda medida é que a organização consciente e deliberada da ação. O compromisso não se dará concretamente se não houver uma intencionalidade, uma ação deliberada uma tomada de posição consciente da categoria nessa direção, e obviamente como decorrência disso, a ação transformadora propriamente dita. Pode parecer uma redundância, mas não é, muitas vezes têm-se essa impressão, de que o discurso da transformação e do compromisso seria suficiente e nós cada vez mais temos claro que compromisso requer ação. Eu retomei inclusive um texto de 1983, do Paulo Freire e quando eu comecei a pensar nessa fala de hoje me veio esse texto, que tem como título “O compromisso do profissional com a sociedade”, e lá ele afirma que “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem os assume, se não se desse no plano do concreto”, então, já lá em 1983, o Paulo Freire trazia essa que é uma questão nossa hoje, o que é estar comprometido socialmente no campo da educação.

Esse compromisso com a história, essa responsabilidade histórica que nós temos, ele tem de ser trazido para o nosso campo. Como trazer isso para a prática do psicólogo escolar? Em outras palavras, qual é o nosso compromisso no campo da educação? É claro para todos hoje, depois de pelo menos três décadas de uma reflexão mais intensa sobre a articulação da psicologia com a educação e com a sociedade, que sempre houve um compromisso da psicologia escolar só que era um compromisso não com a sociedade, mas com uma parte da

sociedade, exatamente com a parte dominante da sociedade. Esse compromisso da psicologia tradicional se traduziu e se traduz ainda (não estamos falando de algo que já foi superado, porque isso é muito presente, basta fazermos uma análise das práticas e da produção teórica na área para vermos que isso ainda é muito presente) em três premissas fundamentais. A primeira, é que os problemas fundamentais da educação têm como origem os problemas dos alunos, o que revela uma visão ideológica de indivíduo que foi levando a psicologia cada vez mais a mergulhar no sujeito, buscando na dinâmica psicológica a resposta para os problemas educacionais. A segunda premissa decorrente dessa primeira, é a de que esses problemas dos alunos deveriam ser diagnosticados e tratados. Essa premissa orienta a construção de um modelo clínico de atuação, voltado o diagnóstico e tratamento dos problemas dos alunos. A partir daí temos toda uma produção teórica que vai ter um tom ideológico muito claro: a explicação do porquê as pessoas não aprendem, do porquê que elas não se comportam de uma maneira adequada e ajustada em relação aquilo que a escola espera delas. Então, essa pergunta “Por que o indivíduo não aprende?”, por que ele não se adapta?, vai ser respondida pela psicologia das mais diferentes formas, vão se traduzir essas dificuldades em problemas orgânicos, características de personalidade, de capacidade intelectual, de falta de habilidade perceptiva, motora, de problemas afetivos, das histórias familiares, de carências psicológicas, problemas de linguagem, desnutrição, despreparo, falta de apoio, desagregação familiar, etc.

São explicações supostamente teóricas que vão justificar o fato de que as pessoas estão excluídas da escola, excluídas do seu direito à educação porque não tem competência para assumir esse direito. Essa tradução do que é produzido socialmente num problema individual vai levar conseqüentemente à terceira premissa, que define a própria raiz do objeto dessa psicologia escolar. Nessa perspectiva, o objeto da psicologia escolar é o aluno e a finalidade do psicólogo escolar é eliminar problemas. Então, há a escola que não ensina, o aluno que não aprende, ou que não se comporta e o psicólogo vai ajustar os termos dessa equação, atuando como um técnico resolvidor de problemas, e é dessa posição que ele assume o seu compromisso com a conservação, tanto da estrutura da escola quanto da estrutura da sociedade. Falar de um compromisso hoje é não esquecer que essas questões estão postas ainda nos cursos de formação, nos serviços que os psicólogos prestam nas escolas, tanto da rede pública, quanto na rede estadual. Elas estão presentes nas demandas colocadas para nós e na maneira como educadores e as pessoas em geral imaginam o que seria o trabalho de um psicólogo.

Em uma perspectiva crítica, que é essa que temos buscado, essas três premissas vão ser transformadas. A primeira contraposição a essa perspectiva tradicional é pensar que esses problemas educacionais são produzidos socialmente e que eles só são possíveis dentro de uma estrutura educacional,

que por sua vez é construída dentro de uma lógica histórica determinada; é pensar que essa exclusão que nós chamamos de fracasso escolar, de fracasso da escola é um fenômeno multi-determinado. Todas as produções críticas que nós temos podido acompanhar, têm mostrado que a concepção do que seja um problema educacional é a base de toda a ação profissional da psicologia escolar, já que é a maneira como o profissional compreende a origem dos problemas educacionais que vai determinar toda a sua ação. Enquanto ele se perguntar o que as pessoas têm que não se adequam à escola, ele necessariamente vai continuar buscando respostas no indivíduo. A partir do momento em que compreende esse processo de produção social do problema e educacional, ele vai se voltar para os processos educacionais e aí todos os seus instrumentos de avaliação, todas as suas metodologias de avaliação necessariamente vão se transformar. A Marilene Proença falava do tijolo, e acho que essa concepção do fracasso escolar é o nosso tijolo, é sobre ela que nós vamos construir toda a nossa proposta.

A segunda premissa, decorrente dessa primeira, é que se esses problemas educacionais não são do aluno, se eles são produzidos, eles precisam ser transformados. E a transformação não é do sujeito, é a transformação dos processos e isso não pode ser feito a partir do modelo clínico.

A terceira premissa é que nessa perspectiva crítica a finalidade e o objeto da psicologia escolar se modificam. O objeto não é o aluno, não é o sujeito e nem a escola, porque a escola é o objeto do pedagogo. Coloca-se aí a necessidade de nós pensarmos na perspectiva que nós temos chamado de encontro, a partir da qual o objeto não é o sujeito e não é a educação, mas é o encontro, é a compreensão de como se dão essas articulações dos processos psicológicos e os processos pedagógicos.

Nessa perspectiva do encontro dessa subjetividade com os processos educacionais, muda também a nossa finalidade, porque vamos nos voltar então para a função da escola. Para situar melhor essa discussão, recorreremos a definição que Demerval Saviani sobre a natureza do trabalho educativo. O autor afirma que a natureza do trabalho educativo é o ato de produzir de forma intencional e deliberada em cada indivíduo singular aquilo que a humanidade produziu coletivamente ao longo da sua história. Então é isso que a educação faz e deveria fazer: produzir em cada indivíduo a humanidade que foi produzida coletivamente. Como fazer isso, quais são as mediações teóricas necessárias para se fazer isso, como dar concretude para essa finalidade? Esse é o grande desafio da educação e é nesse desafio que a psicologia no meu ponto de vista se coloca. Se a função da escola é sociabilizar o saber e promover uma formação de capacidades críticas desses alunos, dos professores, enfim do coletivo da escola, é a função dessa função também que nós devemos nos colocar. Rompe-se com essa idéia do psicólogo como resolvidor do problema e começamos a pensá-lo como alguém que favorece processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico.

É nesse campo, pensando nessa finalidade da psicologia escolar que vou colocar alguns indicativos para a prática da psicologia escolar à luz desse compromisso e desse pensamento crítico que já pode ser construído na nossa área. Eu levantei três questões as quais, tanto na minha prática como professora de disciplinas teóricas, de supervisora e como alguém que está envolvida na educação pública no Brasil, me parecem ser as que demandam uma atenção maior hoje para nós.

A primeira questão que é a problematização das demandas. Em uma pesquisa realizada há alguns anos sobre práticas de psicologia escolar, percebi muito claramente que existem demandas para o psicólogo e que ele acata essas demandas e trabalha com elas e que nem sempre há a mediação do pensamento crítico e a devida problematização. Que demanda é essa que está sendo colocada, da onde ela vem, qual é a sua origem? O que as pessoas estão compreendendo como algo que deva ser trabalhado por um psicólogo? Um exemplo bastante claro e que se tornou hoje um grande desafio da psicologia é o encaminhamento maciço de alunos com queixas escolares para serviços públicos de saúde. Vários autores, entre eles a Marilene, e psicólogos da rede pública, vêm detectando esse problema. Em todos os lugares, inclusive em Bauru, está havendo todo um movimento de reflexão crítica com pessoal da saúde, e o que todos colocam é que a demanda não para de crescer, e que as pessoas não param de atender essa demanda. E aí fica uma questão – “essa é uma demanda clínica ou é uma demanda educacional?”. Em síntese, a expressão do compromisso político da psicologia escolar

(...) a expressão do compromisso político da psicologia escolar passa em primeiro lugar pela compreensão da demanda e por sua problematização.

Prof^a Marisa Eugênia Melillo Meira

passa em primeiro lugar pela compreensão da demanda e por sua problematização. Quando um professor diz que um aluno tem problemas psicológicos do que ele está falando? De um problema psicológico, de um desvio da norma, ou ele está falando de alguém que não consegue aprender porque não está sendo ensinado? Nós não podemos acatar de uma maneira naturalista, naturalizante as demandas da maneira como elas chegam para nós. Essa é uma tarefa difícil porque as demandas não mudam. Se nós ouvimos relatos e analisamos trabalhos de décadas atrás e nos perguntamos, o que as pessoas querem que os psicólogos façam, verificamos que não é diferente dos que elas querem que façamos hoje. As pessoas

esperam ainda uma resposta clínica. Mas nós não temos que esperar a demanda ser mudada, para então mudar a nossa prática. Nós temos que mudar a nossa prática à luz do nosso compromisso, e é possível fazer isso.

É preciso pensar em como podemos acatar essas demandas como uma solicitação real e concreta para a psicologia, mas compreendendo-as de uma maneira crítica. A presença de um psicólogo acaba sempre intensificando sentimentos relacionados a normalidades ou anormalidades e então surgem questões como: será que isso é normal, o que será que ele tem? Então essa demanda é sempre presente. Não discutir isso e simplesmente querer dar uma resposta direta significa continuar fazendo uma psicologia tradicional.

A segunda questão tem a ver com metodologia. Se estamos apontando a necessidade de problematizar a demanda, o modelo clínico não nos possibilita fazer essa análise. Romper com esse modelo é algo que já vem sendo discutido e não se constitui nenhuma novidade. Entretanto, todos que trabalham na área sabem das dificuldades de se conseguir de fato construir uma metodologia diferente. Então, pensando nas dificuldades que eu própria vivo e acompanho eu trouxe aqui uma idéia de maneira geral de alguns caminhos para construir um modelo que não seja esse modelo clínico. O primeiro ponto é avaliação. Fiquei muito impressionada quando eu fiz essa pesquisa, da qual já falei, e descobri que nenhum profissional com quem conversei tinha feito uma avaliação da realidade. Como é possível construir uma intervenção quando não ocorre uma avaliação ou não se faz uma avaliação suficientemente ampla? Nessas condições, desenvolvemos práticas, ou considerando o que as pessoas querem que façamos, ou acabamos fazendo apenas aquilo que temos vontade de fazer. Seja quando seguimos o nosso desejo pessoal, seja quando seguimos simplesmente o que as pessoas esperam, acabamos nos distanciando desse compromisso e quando nos damos conta estamos fazendo muita coisa, estamos trabalhando muito e as pessoas com quem conversei estavam desenvolvendo muitas atividades, mas essas atividades não estavam nucleadas nesse compromisso, e portanto, não levavam a isso e quando nos perguntávamos a serviço do que essa prática estava sendo concretizada, era difícil dizer, não havia essa identidade.

Pensar em formas de avaliação que sejam amplas o suficiente é um primeiro passo. O segundo é discutir isso com as pessoas. Não se trata do psicólogo fazer uma avaliação e devolver depois uma proposta de ação da qual as pessoas não participaram. Essa avaliação não é a do psicólogo, mas a avaliação da realidade e o que percebemos é que, muitas vezes, as pessoas estão totalmente mergulhadas na realidade, mas nem sempre compreendem isso que vivem. Por isso, é importante ter a possibilidade de olhar e pensar de uma maneira diferente aquilo que vivemos cotidianamente como algo natural. Construir um olhar de quem quer entender porque as coisas são assim e porque e como elas poderiam deixar de

É importante ter a possibilidade de olhar e pensar de uma maneira diferente aquilo que vivemos cotidianamente como algo natural. (...) Discutir isso com as pessoas amplia a capacidade de pensamento crítico de todos os envolvidos e cria compromissos com as mudanças que se fazem necessárias.

Prof^a Marisa Eugênia Melillo Meira

ser. Discutir isso com as pessoas amplia a capacidade de pensamento crítico de todos os envolvidos e cria compromissos com as mudanças que se fazem necessárias.

Desse modo quando passamos para o terceiro ponto que é a elaboração do ponto de intervenção, compreendemos que já não se trata mais de um plano de intervenção do psicólogo. Trata-se de um plano de intervenção que esse coletivo começa a construir como resposta àquilo que foi detectado como um problema, ou como problemas dentro desse processo de avaliação.

É óbvio que as realidades são diferentes e não existe um plano de intervenção igual ao outro, mas eu listei aqui algumas questões que um plano de intervenção deveria envolver. Primeiro a construção de uma gestão escolar democrática. É muito claro que não se constrói uma educação de qualidade se não trabalha de forma coletiva, de forma solidária, de forma em que as pessoas possam se juntar, discutir, analisar e quando eu falo é coletivo e democrático eu penso não apenas entre as pessoas que estão nos meios educacionais, mas também na população. Um segundo aspecto é a construção de relações sociais que possibilitem que esse nosso compromisso com o máximo desenvolvimento possível do ser humano se concretize. O que nós temos percebido especialmente nas escolas, são relações desumanizadas

Atualmente há uma demanda muito grande em relação à questão da violência, e essa violência é algo realmente presente nas relações entre alunos, entre professores e alunos, entre famílias e escola. Acho que não apenas a violência física, mas as formas violentas de relação que não respeitam as pessoas, é algo que precisa ser trabalhado. A terceira questão é a participação popular na escola. A história mostra que nunca se construiu nenhuma educação que valha realmente a pena sem uma ampla participação popular. A quarta é a participação do psicólogo na definição de planejamentos e diretrizes educacionais. Na

pesquisa que eu fiz, apenas um profissional participava das discussões sobre o projeto pedagógico da escola, sobre o planejamento é como se a atividade de ensino não dissesse respeito ao psicólogo; trata-se aquela clássica visão de que os professores cuidam do ensino e os psicólogos cuidam da aprendizagem, ou melhor, dos problemas da aprendizagem.

Estar envolvido nessa discussão de planejamento é fundamental, conteúdos, métodos e materiais didáticos, porque não adianta só você ter o compromisso com a socialização do saber se isso não se traduz em conteúdo adequado, em metodologia adequada, em material adequado, e principalmente, o último aspecto que vou levantar que é, o trabalho do psicólogo com o professor. Acredito que nossa maior contribuição é nos colocarmos a serviço da melhoria da situação do professor, do resgate da sua autonomia, do papel dirigente que ele tem. É preciso tornar claro que o grande núcleo da educação é o serviço que o professor presta para o aluno. O professor é esse mediador no processo de formação do ser humano, e o psicólogo tem que trabalhar com o professor exatamente nesse ponto de encontro, como é que se dá o processo de formação do indivíduo e como isso se articula com o desenvolvimento e com a aprendizagem. Então, fechando essa questão do plano de intervenção, eu diria que o principal critério para se definir o que vamos fazer nos nossos planos de ação é o quanto nós podemos contribuir para que a escola cumpra a sua função. Essa é a pergunta para se fazer todos os dias: O quanto isso que eu faço ou pretendo fazer vai ajudar a escola a cumprir a sua função? Podemos fazer muitas coisas, mas se não fizermos pelo menos uma parte disso, talvez a gente não consiga fazer nada de realmente importante.

Para terminar, é preciso ainda produzir mudanças importantes nos ideários sobre os fenômenos psicológicos, aprendizagem e desenvolvimento, – que sustentam as propostas de ensino. Toda proposta de ensino está pressupondo uma teoria, ainda que não explícita, sobre como que as pessoas aprendem, como se desenvolvem e como é que esses processos se articulam. Acho que existem quatro questões importantes que devem ser transformadas e que por falta de tempo vou apenas enunciar. A primeira é a idéia que aprendizagem depende do desenvolvimento, uma visão nefasta e complicada porque faz com que as escolas se comportem como espectadoras passivas de algo que não diz respeito a elas. Tudo se passa como se um dia eles, os alunos, fossem amadurecer e aprender naturalmente. Essa idéia maturacionista da relação entre desenvolvimento e aprendizagem precisa urgentemente ser revista, porque ela é colocada com um tom de verdade científica muito bem resolvida na cabeça na maioria dos professores. Entre outros autores, temos o Vigotski para nos mostrar que o ensino é que produz desenvolvimento, portanto o ensino não pode estar a reboque do desenvolvimento. O ensino alavanca o desenvolvimento, quando obviamente, você consegue produzir o ensino adequado para o desenvolvimento humano.

A segunda idéia que precisa ser transformada é da existência de uma natureza humana, essa idéia de que as pessoas são como são e nada poderá ser feito para modificá-las. Também é uma idéia que vai produzir um conformismo, um imobilismo com efeitos nefastos. Se as pessoas são como são e eu não posso fazer nada, então a escola não pode fazer nada. Então trazemos a idéia de que o desenvolvimento é sócio histórico, é determinado socialmente, fundamentalmente que ele pode ser transformado.

A terceira idéia é a concepção predominante sobre inteligência, que é uma concepção muito cruel, porque leva as pessoas a compreendê-la como um dom natural, ou seja, as pessoas são naturalmente inteligentes e não se pode fazer nada com aquelas que não são. A escola não vai poder fazer nada por elas porque elas não têm aptidão necessária. A concepção de que a inteligência, a capacidade de aprender, é socialmente construída, também é fundamental. O desenvolvimento do pensamento se vincula à ação e essa ação está posta dentro de um contexto que coloca limites e possibilidades para as pessoas se desenvolverem. Nesse processo, a aprendizagem escolar é fundamental porque é ela que vai trazer a consciência reflexiva para os sujeitos.

A última questão refere-se à visão que as pessoas têm sobre as emoções. É impressionante como nas escolas as emoções são vistas como causa de todos os problemas. É quase como se a gente dissesse que a escola seria maravilhosa se as pessoas não tivessem emoções, porque elas prejudicam, atrapalham, impedem as pessoas de aprenderem. Trabalhamos em um grupo de professores e surgiu essa idéia e a gente levantou um desafio, tinha que levantar a mão quem não tivesse nenhum problema emocional, claro que ninguém levantou a mão. Nós falamos como é que a gente conseguiu estudar? Fazer faculdade, com tantos problemas emocionais que temos. A nossa própria existência e a existência do professor é a prova de que essa é uma tese absolutamente infundada. É preciso problematizar a articulação entre emoção e aprendizagem, porque elas são inseparáveis. Impossível separar o que é cognitivo do que é afetivo, e muito menos impedir que as emoções entrem na escola, porque elas estão lá o tempo todo.

Era isso que eu queria dizer, são algumas idéias para a gente problematizar esse nosso compromisso e trazê-lo como algo próximo e principalmente como algo possível, algo que está ao alcance de qualquer um de nós.

MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES: Para abrir a discussão, deve-se dizer que há uma homogeneidade muito grande entre nossas idéias, não propriamente nas questões apresentadas, mas sobretudo nas concepções que lhes dão base.

Quero começar dizendo que a história da psicologia no Brasil tem cinco períodos, mas eu aposto num sexto. Resumindo, há, na história das idéias psicológicas, os períodos da colônia e do século XIX; na história da psicologia, o período em que a psicologia ganha autonomia e passa a ser reconhecida como uma área de conhecimento à parte; o período da

consolidação da psicologia como ciência e sobretudo como área de atuação; e o período profissional. Seriam, então cinco períodos, mas eu aposto num sexto período, para o qual eu colocaria como marco a primeira Mostra de Práticas e Compromisso Social.

Esse seria o marco de um novo período da história da psicologia, que é a psicologia comprometida socialmente com os interesses da maioria população. Hoje eu afirmo que estamos no sexto período, cuja caracterização e compreensão mais profunda não será o presente que fará, mas certamente

Eu aposto num sexto período,
para o qual eu colocaria como
marco a primeira Mostra de
Práticas e Compromisso Social.
Esse seria o marco de um novo
período da história da psicologia,
que é a psicologia comprometida
socialmente com os interesses da
maioria população.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

o futuro é que poderá perceber, nos produtos que esta forma de atuação do psicólogo deixará, aquilo que o caracteriza mais fortemente. No entanto, como todo processo histórico, a hegemonia não significa unanimidade, muito pelo contrário, nós sabemos que o processo histórico ocorre por superação e essa superação incorpora elementos do antigo ao mesmo tempo que traz dentro de si as contradições que levarão à sua destruição e ao surgimento de um novo. Mas, ao mesmo tempo, em cada momento histórico haverá a coexistência do novo com o antigo. O que se pode perceber, retomando a fala de Marisa Meira e considerando os trabalhos que serão apresentados, é que há uma psicologia comprometida socialmente com nossa realidade. No entanto, nós convivemos, neste momento, também, e muito, com teorias e práticas psicológicas ainda fundamentalmente atreladas a uma concepção tradicional, não apenas a atuação do psicólogo e suas teorias e técnicas, mas também o fato de que há uma concepção tradicional de sociedade que as permeia.

Nosso tema é “Psicologia, Educação e Políticas Públicas na direção do Compromisso Social”. Afirmo, como Marisa também, o primeiro ponto, que é partir de uma concepção de educação para as classes populares. Acrescentei classes populares porque eu quero fazer minha fala especificamente sob a perspectiva do compromisso social com as classes popu-

lares. Cabe à educação e particularmente à educação escolar socializar os conhecimentos historicamente acumulados na história da humanidade e que, em geral, embora não necessariamente, foram produzidos pelas classes dominantes e a serviço de seus interesses. No entanto, é preciso considerar que ao longo da história ocorrem contradições; aliás, são as contradições que justamente promovem o movimento histórico. Estamos, neste momento, também produzindo um pensamento, que talvez seja um pensamento hegemônico para o sexto período, mas contra-hegemônico para esta sociedade que aí está.

O segundo ponto seria “Construindo Políticas Públicas de Educação Comprometidas com os Interesses das Classes Populares”. Na condição de psicólogos escolares, somos sim profissionais da educação, e como tal não podemos pensar na psicologia escolar apenas sob seu próprio ponto de vista, mas fazemos parte de uma totalidade e isso implica necessariamente em políticas públicas de educação e é necessário conhecê-las. Ter posição em relação a elas é uma condição fundamental até para orientar a ação da psicologia escolar que acreditamos.

Não dá para deixar de dizer que é fundamental a garantia plena de acesso e permanência de todos os educandos na escola, de todas as pessoas, e quando digo “todas as pessoas”, estou falando da criança que tem, por exemplo, Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD), da criança em conflito com a lei etc. Pessoas estas que, embora a lei garanta a elas o acesso e a permanência no processo de escolarização, a maioria das escolas não as aceita; e, quando as aceita, as inclui apenas espacialmente, mas as exclui do ponto de vista educacional, psicológico, sociológico e cultural. Estou falando da inclusão daquele adolescente em conflito com a lei e que é um dos mais excluídos da escola, que se constitui muitas vezes no único espaço, entendendo a escola como um espaço de esporte, de cultura, de lazer, que poderia entrar em confronto direto com o apelo que a rua traz, para que essa criança não acabe sendo mais uma criança, um adolescente, em conflito com a lei.

O segundo ponto e a outra coisa a garantir é a permanência, que não é a permanência física, é a permanência efetiva do sujeito na escola. É a construção de currículos articulados às finalidades dessa escola tal como a concebemos; e, dentro do currículo, um elemento fundamental são os processos de avaliação. A gestão democrática da escola e o investimento maciço na formação de educadores, espaço este que tem relação direta com a psicologia escolar.

Passamos agora à discussão sobre o lugar da psicologia nas políticas públicas de educação das classes populares. Parto do primeiro princípio, que a educação é uma atividade humana, humanizada e humanizadora, extremamente complexa e, portanto, síntese de múltiplas determinações. Dentre essas determinações estão necessariamente fatores de ordem psicológica; portanto, disso eu concluo que a psicologia tem

contribuição efetiva para a educação. Mas, qual psicologia? Não qualquer uma, mas aquela psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na complexidade humana, ou seja, uma psicologia que reconheça as determinações sociais e históricas dos processos psicológicos, compreendida a partir das categorias: totalidade, contradição, mediação e superação. Essa psicologia seria aquela que permitiria hoje (pois ela certamente será superada amanhã) uma compreensão do educando a partir da perspectiva de classe e suas condições concretas de vida, condição necessária para se construir uma prática pedagógica realmente inclusiva e transformadora.

Um outro ponto seria produzir uma psicologia comum, dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, ou seja, a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir das mediações teóricas. Quero afirmar que devem ser mediações fortes, e concordo plenamente com o que Marisa falou. Chamo de articulação teórica forte o referencial teórico da psicologia que seja de efetivo domínio do psicólogo. Que tenha “solidez teórica”. Quando eu falo de mediações teóricas fortes eu quero dizer que quando a Marisa fala que não é o desenvolvimento que determina a aprendizagem, isso não é pouca coisa, isso não é uma coisa simples, isso não consegue ser resolvido apenas pelo senso comum. A psicologia tem teorias muito solidamente construídas e empiricamente justificadas e trabalhadas que não são simples. Essas teorias fortes precisam ser de domínio do profissional psicólogo escolar. Ele tem que estabelecer essas mediações entre a teoria e a realidade da escola brasileira do século XXI.

Um segundo ponto é que só a mediação teórica forte não é suficiente se não se consegue articulá-la com a prática efetiva do educador. Tanto é que o materialismo histórico-dialético coloca na prática o critério de verdade, e é aí que eu me pauto para fazer essa afirmação. Outra coisa que, para mim também é um elemento importante da psicologia, e que o conhecimento psicológico permite e que cabe ao psicólogo fazer, é a psicologia como um dos fundamentos do processo formativo do educador. Mais precisamente, o reconhecimento do educador, sobretudo do professor, como sujeito do processo educativo, o que se traduz nas necessidades de mudanças profundas das políticas de formação inicial e continuada desse protagonista fundamental da educação.

Quando falamos de processos de aprendizagem e desenvolvimento, muitas vezes nos esquecemos de uma outra palavra que é o ensino. Ao falar de ensino nos esquecemos daquele sujeito que é protagonista desse processo: o professor. Os processos de formação de professores querem que o professor mude suas práticas cotidianas em sala de aula, mas se utilizam dos mesmos recursos que afirmam que os professores não devem utilizar com seus alunos. Uma coisa muito engraçada, que acontecia durante todo o modismo do construtivismo, era que o professor fazia cursos e cursos, na verdade medido por hora, para ele se tornar construtivista, só

que o curso que dizia para ele ser construtivista era absolutamente não construtivista. Mas, muito pior do que isso é o fato de que a maior parte dos cursos de formação não reconhece o professor como sujeito desse processo, não reconhecendo nele seus próprios saberes, seus processos afetivos e emocionais. Aliás, o professor é um dos profissionais que mais adoecem, pois tanto quanto o professor quer que a emoção fique fora de sala de aula, os processos de formação de professores querem também que as emoções dos professores fiquem para fora dos processos de formação. A psicologia tem hoje, e estou falando da psicologia e particularmente da psicologia social, contribuições efetivas para que possamos conhecer, compreender e atuar na transformação dos processos de formação de professores.

Uma outra coisa é que a ação do psicólogo deve pautar-se no domínio do conhecimento necessário à educação, a fundamentação teórica da psicologia que é própria do campo educativo e por áreas de conhecimento correlatas. O que quero dizer com isso, é que muitas vezes, nós psicólogos, nos fechamos na própria condição de psicólogo e da psicologia. Ora, se eu tenho uma concepção materialista dialética de homem, se eu abraço uma psicologia cujo referencial teórico é o materialismo histórico-dialético, eu não posso compreender a psicologia como se fosse um fenômeno que se isola dos outros

A ação do psicólogo deve pautar-se no domínio do conhecimento necessário à educação, a fundamentação teórica da psicologia que é própria do campo educativo e por áreas de conhecimento correlatas.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

fatores que são também determinantes da condição humana. Portanto, conhecer de fato a psicologia implica necessariamente transitar por outras áreas do conhecimento, não é para o psicólogo tornar-se sociólogo, antropólogo, biólogo, nem neurocientista, mas essas são áreas de mediação que são necessárias para compreensão do fenômeno psicológico como síntese de múltiplas determinações.

Tendo a psicologia escolar como campo a educação, não se pode pensar numa psicologia sem o conhecimento efetivo da educação. Eu diria mais uma coisa, que professor gosta muito de falar e eu acabo aprendendo com eles, o conhecimento do “chão da escola”. Eu acho que disso decorre a necessidade de superação das práticas tradicionais do psicólogo escolar,

muitas vezes ainda pautadas numa perspectiva nem sempre consciente ou assumida de ação clínico-terapêutica.

A psicologia escolar já fazia todas essas críticas àquilo que nós chamamos de prática tradicional da psicologia escolar, só que ela fazia essas críticas no ensino, na formação de psicólogos, porque essa crítica já tinha sido formulada nos anos 1960; já são quase 50 anos, e, no entanto, nós ainda nos deparamos com essa prática. Muitas vezes, frente a uma proposta diferente de ação do psicólogo escolar, nós ouvimos algo como “mas aí eu vou deixar de ser psicólogo”. E eu pergunto: que psicólogo é esse que está na sua cabeça, que você deixará de ser? Porque há ainda uma representação de psicólogos, de psicologia escolar, que é aquela que há quase 50 anos já estava colocada em questão.

Eu diria mais: nós precisamos de uma psicologia comprometida radicalmente com a educação das classes populares. Devemos buscar a superação desse modelo clínico-terapêutico, disfarçado e dissimulado. Uma outra coisa é que a representação e conseqüentemente as expectativas que os demais profissionais da educação têm da ação que o psicólogo deve realizar, não cabe a eles mudarem. Nós é que devemos mostrar que podemos fazer outras coisas além de resolver individualmente problemas individuais que a escola em geral produz.

Outra questão é que a mudança só ocorre a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica, e por isso é necessário superar (e eu sinto dizer isso) o preconceito do psicólogo em relação ao pedagogo e ao campo da pedagogia. Muitas vezes, quando propomos uma prática mais radicalmente envolvida com a ação pedagógica do professor, as pessoas acham que estão deixando de ser psicólogos para serem pedagogos; absolutamente não é isso, não somos pedagogos, mas se quisermos trabalhar com a educação temos de mergulhar nesse universo, nessa realidade que é a educação, como alguém que faz parte dela, porque para mim o psicólogo faz parte sim da educação e o campo educacional é também de nossa responsabilidade e nós vamos ter de trabalhar nele.

Só a título de ilustração, nunca vi um psicólogo que trabalha com transplante de coração, com pacientes pós-transplantados, se recusar ou achar que é menor, que é reles, conhecer o sistema circulatório, o que é coração e como é feito o transplante cardíaco. Ele conhece muito bem tudo isso e não tem vergonha de saber. O psicólogo que trabalha com pacientes com anemia falciforme, muitas vezes sabem tanto ou mais do que muitos médicos que não conhecem anemia falciforme, porque é uma “doença de pobre”. Claro que nenhum psicólogo vai pegar no bisturi para fazer transplante de coração, nenhum psicólogo vai receitar analgésico para uma pessoa com anemia falciforme, mas ele sabe que ele precisa saber o que é anemia falciforme, ele precisa saber porque a pessoa tem aquele processo doloroso e que tipo de dor é aquela, para que ele possa trabalhar com a pessoa. E ele

não tem vergonha de saber sobre anemia falciforme e nem sobre transplante cardíaco, mas, nós, psicólogos escolares, precisamos conhecer sim aquilo que ocorre na escola. Não se trata de se tornar pedagoga, não se trata de exercer o trabalho do pedagogo, assim como não se vai pegar no bisturi se o psicólogo cuidasse de saúde hospitalar.

No entanto, muitas vezes, ao nos recusarmos a mergulhar no campo da educação, nós acabamos deixando também que uma psicologia de senso comum adentre esse espaço. E daí, o que acontece muitas vezes no processo de ensino e aprendizagem, é a utilização de uma psicologia do senso comum e, na melhor das hipóteses, uma psicologia de bom senso. Porque,

Nós temos um conhecimento
que é capaz de transformar essa
realidade e enquanto nós não
nos permitirmos entrar com ele
na escola, outros conhecimentos
entrarão e farão aquilo que nós
sabemos o que fazem.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

como a sala de aula não é algo que nós consideramos como sendo do psicólogo, mas do pedagogo, nós não a adentramos e, assim, permitimos uma outra forma de psicologia, uma pseudo-psicologia. Como aquela que afirma que a criança só aprende porque ela está madura para isso, e se ela não estiver madura ela não aprende. É uma psicologia que entrou pela porta da sala de aula e lá permaneceu tranquilamente por anos a fio, ou seja, nós temos um conhecimento que é capaz de transformar essa realidade e enquanto nós não nos permitirmos entrar com ele na escola, outros conhecimentos entrarão e farão aquilo que nós sabemos o que fazem.

Uma outra questão que eu coloco é que o psicólogo também é portador de um conhecimento que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola, sobretudo com as contribuições da psicologia social. Isso não significa que o psicólogo não faça, não deva ter atuações que sejam de âmbito clínico-terapêutico. A escola, principalmente a escola democrática, acaba sendo depositária, e muitas vezes o lugar em que muitas coisas que ocorrem fora dela vão justamente se manifestar, como a violência física, a violência sexual contra a criança; muitas vezes é na escola que ela se manifesta, é na escola que ela explode e a escola tem que saber lidar com ela sim. E mais, é nesse momento que o psicólogo tem o dever de agir. Há vários profissionais que têm de estar envolvidos, o

conselho tutelar, médico legista, mas há uma coisa específica que é do psicólogo, e não é porque nós pensamos em uma psicologia escolar muito mais ampla, que nós podemos nos recusar a dar um atendimento clínico.

Assim como, nós sabemos que algumas pouquíssimas, mas algumas crianças, realmente necessitam de atendimento. E que realmente há um trabalho do psicólogo que deve ser feito. Assim como uma criança com DGD, incluída numa classe regular, ela, a família, a comunidade, a escola precisam de um atendimento.

Para terminar, a psicologia tem conhecimentos importantes para a gestão dos sistemas, redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais, principalmente a avaliação institucional, docente e discente, e na intervenção sobre esses resultados. A psicologia tem teoria e tem instrumentos importantes para a avaliação educacional, de sistemas, de redes e ela pode contribuir bastante para a intervenção sobre esses problemas.

Daí eu fiz um exercício, olhando para os eixos temáticos: eu gostei muito dessa proposta tal como veio, a psicologia e a educação inclusiva, a psicologia escolar voltada para a infância, para jovens e adultos, educação e saúde e ação social e direitos humanos. Essa proposta dos cinco eixos é reveladora do compromisso social que este grupo tem com uma psicologia comprometida socialmente.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA: Eu queria agradecer muito a Mitsuko e a Marisa por esta participação, por estarem aqui hoje, por terem aceitado nossos convites, e por terem sem dúvida nenhuma problematizado ainda mais o tema da nossa mesa e discutido, levantado questões bastante importantes com relação a atuação do psicólogo no campo da educação. Eu fiz algumas anotações aqui, por exemplo, nós estamos a serviço de quê e nós estamos a serviço de quem, quando nós atuamos no campo da educação e como nós vamos nos aproximar dessa realidade educacional e desse campo que nós estamos tentando nos aproximar dele há tantos anos, e que teorias vão apoiar as nossas práticas psicológicas na direção dessa aproximação, eu acredito que esses três grandes eixos, sejam eixos que vão, sem dúvida nenhuma, trazer para nós um debate bastante grande amanhã. Fico muito contente dessa análise que você trouxe dos eixos temáticos, porque nós fizemos muitas reuniões presenciais e telefônicas, que eu acho legal esses eixos temáticos e aí a coisa mais difícil além de chegar nos eixos é defini-los. E defini-los não apenas para nós, mas do ponto de vista do psicólogo que ao ler o eixo se identifique com ele e pense se eu posso contribuir nessa discussão. Acho muito importante essa discussão que você está trazendo e para nós é um retorno de como essa discussão tem se materializado em palavras que não são outras formas de materialização dos eixos nesse momento, ainda são palavras e esperamos que elas se transformem em teses e em ações cada vez mais nossas no campo da educação.

Debate com os presentes no Evento

PESSOA DA PLATÉIA: Boa noite, como representante do sindicato tenho buscado algumas articulações com algumas entidades de educação e, de fato, assim como nós temos buscado espaço, não sei se eu me surpreendo ou me preocupo, eles também tem buscado a nossa participação. Eu participo de um fórum de psicologia do ensino médio, e ao discutir isso eles apontam a necessidade da psicologia na educação no suporte à escola, não deixar a psicologia do ensino médio de lado, mas queria entender um pouco como podemos construir essa articulação, não em forma de queixa, mas os motivos que têm levado essas pessoas e entidades a buscarem essa participação e quererem discutir a participação da psicologia na educação, indo além da RDB, como fazer essa articulação sem atender essa coisa do socorrer a educação, dos problemas que têm acontecido em educação. São Paulo tem sido prejudicada, para não usar uma palavra mais pejorativa, nossas crianças têm sido vitimadas do processo de educação. Eu fico muito chateado quando eu ando de casa para o trabalho e vejo os movimentos e passeatas pedindo justiça, inclusive uma colega se referindo até a pena de morte, uma colega nossa de profissão, aí eu fico pensando em como atender essa demanda da educação nas entidades e profissionais, sem deixar de lado essas preocupações com a justiça social, com a assistência? Como construir esse diálogo que foi falado aqui no debate, sem voltar àquela psicologia de 50 anos antes, e que ainda na minha curta carreira profissional ainda é muito praticada?

PESSOA DA PLATÉIA: Eu queria fazer uma pergunta à mesa e especificamente a partir de uma fala da Mitsuko. Eu tenho certa dificuldade de entender essa questão do atendimento clínico dentro da escola. Dificuldade assim, ainda numa primeira escuta, me parece, traz uma proximidade muito grande com uma abordagem mais tradicional da psicologia, mais aí pensando a partir dessa sua fala que na verdade, e aí eu queria ver se consegui entender o que você queria dizer nisso. Na escola, nós temos demandas com diferentes configurações e negar por exemplo, enquanto psicólogo a entender o sofrimento de uma criança que foi vitimizada e está numa situação de humilhação e isso é negar a nossa própria condição de profissional e negar o nosso compromisso social com um dado de uma realidade, que ele é concreto e ele existe. E na realidade para mim fica mais forte a questão da abordagem desse tipo de situação vivenciada por alguma criança nessas condições, por exemplo, a questão da vitimização e eu não sei é a abordagem, o referencial teórico, eu não consigo ainda escutar uma fala com tanta tranquilidade que seja um atendimento que tenha um caráter clínico dentro da escola. Eu preciso ainda na minha cabeça fazer as pazes, porque é um discurso que ele ainda é dá duplo sentido que permite a algumas pessoas sem esta clareza, não está, tanto na forma do atendimento mas no referencial possibilitem, há então está voltando sim o atendimento clínico na escola individual, e é

assim que vai ser a prática do psicólogo escolar como se um referencial mais crítico ele propusesse dessa forma.

PESSOA DA PLATÉIA: Boa Noite a todos, eu vou à linha da Marisa que ela fez a definição da questão do compromisso, na verdade eu não vou fazer uma pergunta, vou fazer uma solicitação e não sei se é possível, nem sei se é nesse momento, mas eu gostaria de deixar registrado até para o Conselho, nessa de como a Marisa lá traz a definição do compromisso de que nos comprometemos publicamente com algo e com alguém, eu fico com a necessidade de solicitar, de como eu já fiz parte de outras edições dos Congressos e Pré-congressos, já foi comprometido com o próprio sistema Conselhos umas questões na área da educação e a minha preocupação é que essas discussões elas sempre voltam; e eu gostaria que, se fosse possível, no momento das aberturas das discussões sobre educação, fosse apresentado um balanço das propostas e das teses que já foram apresentadas e o que houve o que aconteceu dos avanços que foram possíveis, se não houve avanço e o que aconteceu, porque já existem teses e já foram apresentadas em outros momentos, o que aconteceu? A minha preocupação vai nessa linha, não é uma pergunta e não é esse o momento, mas eu gostaria que fosse aberto nos outros momentos, nos momentos necessários um balanço das teses que foram apresentadas e o que aconteceu, houve avanços, não avanços. Porque eu sinto que ficamos meio num movimento circular sobre as coisas e que me causa preocupação, às vezes, com isso, nós nos comprometemos publicamente pensando no que a Marisa disse, e daí? Para onde caminhamos?

MARIA DA GRAÇA MARCHINA GONÇALVES: Eu só vou lembrar o Rildo que uma tese aprovada no Vº CNP foi que o VIº CNP ele começa com o balanço do Vº CNP, então, isso está sendo preparado e vai ser apresentado no Congresso Regional e depois vai ser apresentado no Congresso Nacional, é uma tese aprovada e aí exatamente e nós fizemos um balanço e uma necessidade de fazer uma coisa mais detalhada, já está sendo preparada, mas isso não impede ninguém de ponderar sobre toda essa informação, que é só lembrando o Rildo que tem essa tese aprovada desde o Vº CNP ela vai ser cumprida no VIº CNP.

ALGUÉM DA PLATÉIA: Ouvindo a fala das três e conhecendo o trabalho das três como eu conheço eu gostaria que fosse reelaborada uma questão que ficou um pouco subliminar, assim digamos, que contribuições hoje nós podemos esperar da abordagem sócio histórica ou histórico cultural, o referencial do materialismo histórico dialético como o proposto por Marx, como elaborado na psicologia por Vigotski, diante desse panorama. Eu lembro da tese de doutorado da Marisa, em que ela tentou fazer um levantamento até aquele momento. Mas, mais de uma década se passou, outras elaborações foram construídas e em que patamar nós chegamos? Os avanços nós conhecemos e o que podemos esperar? Eu estou fazendo isso

dentro de uma fala da Marisa: o que nós podemos esperar de diferencial teórico daqui para frente em função, logicamente, de tudo que foi construído até agora?

PROF^a MARISA EUGÊNIA MELILLO MEIRA: Na verdade eu adoraria ter falado sobre isso hoje que tem sido a área que tenho me dedicado, mas fiz uma escolha consciente de não fazer uma fala olhando do ponto de vista de uma abordagem, mas pensar na área da psicologia escolar como um todo, porque existe uma multiplicidade de abordagens e o que eu procurei fazer foi tocar em alguns pontos que são essenciais, fundamentais e existe isso, mas vamos dizer que independem da abordagem. São análises críticas que deveriam ser feitas por qualquer psicólogo, mas é só uma conversa, que daria para fazermos e vamos estar no Congresso da ABRAPEE, e já vamos estar todos juntos eu espero lá no Congresso fazermos isso. De acordo com a programação, várias mesas, simpósios vão discutir isso, as contribuições da psicologia para a educação.

Tem uma questão também que não quer calar que é o atendimento da queixa escolar. Do meu ponto de vista, é um trabalho da psicologia escolar, eu acho que é uma demanda da educação e não da clínica. Para entender isso nós precisamos falar outras coisas, por exemplo, o que nós estamos chamando de clínico? Há uma confusão entre uma área de conhecimentos, o espaço físico e o modelo, a crítica é ao modelo, porque eu e a Elenita Tanamachi constituímos um trabalho, que foi primordial para a formação nossa e de muita gente, mostrando que se faz um atendimento na clínica numa perspectiva crítica e intervindo no processo de evolução fracasso de dentro do espaço físico da clínica, mas não usando o modelo clínico, há essa diferença e por isso é possível se falar também é uma outra questão teórica no entendimento do que seja um fenômeno psicológico. Pensar em produção social dos problemas, não quer dizer não olhar para as questões psicológicas, a Beatriz Belluzzo Brando Cunha que está aqui fez uma tese primorosa e que ela mostrou exatamente isso, a possibilidade de você manter firme a análise crítica e olhar para o fenômeno psicológico.

Para responder essas perguntas quanto ao atendimento, qual é o lugar? Acho que precisa dizer também como nós entendemos o fenômeno psicológico, aí a psicologia histórico cultural tem respostas muito interessantes. Eu penso, a Tatiana levantou uma questão, se o atendimento clínico dentro da escola é muito complicado, mas o acolhimento da demanda que gera o encaminhamento para o atendimento, ele é fundamental. A questão é como vamos dar as respostas na escola e complementarmente, às vezes, encaminhando para um atendimento clínico fora da escola. Das discussões eu estou sendo rápida, pois quero ouvir a Mitsuko A. M. Antunes, mas são discussões que precisamos fazer, porque hoje inclusive a imensa maioria dos casos encaminhados para atendimento são crianças com queixas escolares. A Marilene Proença fez um trabalho interessantíssimo e ela usou a seguinte expressão, como é que o psicólogo entende

e como ele atende, eu diria que psicologia escolar crítica, entende o fracasso escolar, mas quem atende é a psicologia clínica tradicional. Precisamos quebrar com isso e podemos fazer isso, ou dentro de uma clínica, ou dentro da escola e quando eu fiz a minha pesquisa, os psicólogos clínicos diziam – porque estou na sua mostra, eu não sou psicólogo escolar? Não há sequer o reconhecimento de que a demanda é uma demanda educacional.

PROF^a MITSUKO ANTUNES: Leonardo acho que estamos falando de um lugar na psicologia que é sócio histórico e histórico cultural, estamos falando embora, não tenha sido o tema. Agora, nós não podemos deixar de reconhecer que esta é uma abordagem da psicologia, para mim é aquela que melhor responde às questões da educação e eu diria que não só da educação, para mim é aquela que melhor responde sobre o homem concreto que aí está nas suas dimensões psicológicas. Mais uma vez estou te falando do meu ponto de vista, e se eu tivesse que defender, eu não defenderia pela própria psicologia sócio histórica, mas por seus fundamentos e para além dos fundamentos epistemológicos e metodológicos, são fundamentais nessa opção que eu faço para uma psicologia sócio histórica especificamente sobre essa questão de compromisso social, eu tenderia a te responder pela dimensão política dos fundamentos que dão base à psicologia sócio histórica, ou seja, dentre as diferentes psicologias algumas muito bonitas de se ler, de se ouvir e eu brinco sempre e falo que há psicologias, quando nós as lemos, nós falamos que maravilhosa que eu sou. Porque o ser humano é lindo e sendo humana, só que o que ela me traz, o que efetivamente ela me coloca nessa realidade histórica concreta na qual eu e os outros com os quais eu vivo estão situados. Quando eu leio uma dessas psicologias que me faz muito bonita, eu saio pela rua e não preciso muito, atravesso aqui a Dr. Alvim e entro na Dr. Enéias na Rua do Hospital das Clínicas e eu já vejo muito rapidamente, que ela até pode falar de mim em determinadas situações, talvez hoje mas não ontem, não sei se amanhã, mas ela não está falando daquela pessoa que eu vejo sentada ali naquela calçada cheirando urina e um monte de outras situações todas que aí estão, não responde tua pergunta, mas eu acho que é importante falar.

A minha, e falo única e exclusivamente em meu nome, é também uma psicologia sócio histórica é também uma opção política e essa opção política que me leva a pensar a psicologia do ponto de vista do compromisso social, com os interesses das classes populares, que, aliás, eu diria radicalmente comprometida, não responde a sua questão eu sei, mas eu queria dizer isso. Tatiana há uma questão aí, quando eu falo de psicologia e a Marisa já respondeu, mas não é uma psicologia clínica dentro da escola, o que eu sempre coloco é o seguinte: defenda uma psicologia que seja eminentemente escolar. Eu inclusive gosto do nome da ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, embora, eu faça algumas críticas à idéia de psicologia da educação ou psicologia

educacional, até por questões teóricas outras eu prefiro dizer psicologia na educação, ou para a educação. Mas de qualquer forma, o que quero dizer é o seguinte, há atividades que são próprias e que são inerentes do psicólogo e que algumas vezes aparecem como demandas na escola, e não por eu ter uma concepção de uma psicologia comprometida com aquilo que ocorre no interior da sala de aula considerando, que é nesta sala de aula que se produz a imensa maioria daquilo que chamamos de fracasso escolar e que é dentro dessa sala de aula, na prática efetiva do professor e não do psicólogo que pode entrar lá, o professor, o coordenador pedagógico que está todas as soluções para os problemas que lá são produzidos, que nós não podemos negar a existência de problemas psicológicos sim. Daí eu posso dar alguns exemplos, quando trabalhamos especificamente com a educação inclusiva de crianças com deficiência, há crianças que precisam, sim, de um atendimento e não é só do psicólogo é também do fonoaudiólogo, é do psicólogo, muitas crianças do terapeuta ocupacional e, nesse sentido, eu assino embaixo do que a Marisa disse. Eu não acho que seja uma demanda para a saúde, que isso é demanda educacional e deve ser trabalhada sobre a perspectiva da educação de uma psicologia voltada para a educação, no âmbito da educação. Embora, não tomando o lugar da sala de aula, a sala de aula é do professor, eu posso trabalhar com o professor, mas eu não posso ter a idéia de um consultóriozinho dentro da escola.

Existe sim esta necessidade, por exemplo, quantas vezes nós temos pensando em educação inclusiva. Só para tomar um exemplo, uma criança com paralisia cerebral. Nós sabemos o quão amplo é possível a paralisia cerebral que vai desde a possibilidade de ter uma deficiência mental, da criança ter muitos comprometimentos motores e sensoriais, de linguagem e não ter nenhum comprometimento efetivamente intelectual. Nós temos uma colega querida nossa, que é a Sueli Santos, companheira nossa, aliás, ela não é psicóloga embora, ela seja mestre e doutora em psicologia social e ela sempre batalhou muito sobre isso, porque a criança com paralisia cerebral ela é tomada sempre, como sendo necessariamente alguém que tem também deficiência mental, muitas vezes quando essa criança chega na escola o prejuízo já está dado.

A ação do psicólogo muitas vezes para trabalhar com essa criança, com a família dessa criança, com a comunidade e com a escola é necessária sim, e onde esse problema vai aparecer, é na escola. E daí assim, quando eu falo de atendimento clínico e terapêutico, eu até quero dizer clínico sim, terapêutico sim, porque muitas vezes o problema está instalado, o problema existe, mas numa perspectiva que rompe com aquela idéia de que psicologia escolar é uma salinha que existe dentro de toda escola particular, que usa essa salinha para justificar o preço que é cobrado pela escola, com a figura de um psicólogo que faz atendimento dos casos-problema da escola, é numa perspectiva muito diferente dessa. O que eu digo é, a nossa ação ela é ampla, é variada e ela tem diversas instâncias de

ação. Agora, não é porque criticamos uma psicologia que se reduz a ação clínico-terapêutica que nós podemos negar a ação em alguns casos de uma ação clínico terapêutica, sim.

E, sobretudo nessa perspectiva e só para falar, por exemplo, no caso específico de educação inclusiva nós temos, em Guarulhos, vários atendimentos de terapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo e terapeuta ocupacional. Essa terapeuta ocupacional é uma pessoa que nunca sai do âmbito de ação dela, mas tem uma capacidade de transitar por outros saberes para compreender aquele sujeito, aquela criança que é genial. Isso que eu gostaria assim, que não só o terapeuta ocupacional, mas, todos os profissionais que lidam com educação tivessem essa capacidade de trânsito. A Silvana que é essa terapeuta ocupacional, e ela atua no âmbito da terapia ocupacional, apresenta uma postura que é aquela que todo profissional, incluído o psicólogo, poderia e deveria ter no âmbito da educação. Não sei se te responde Tatiana, mas não é fácil porque para muita gente trabalhando como psicólogo escolar dentro de um sistema público ainda se vê como sendo aquele psicólogo que atende alguém em algum lugar, que é um espaço próprio de consultório, isso ainda existe.

(...)psicologia sócio histórica é
também uma opção política e
essa opção política que me leva a
pensar a psicologia do ponto de
vista do compromisso social, com
os interesses das classes populares

Prof^a Mitsuko Antunes

No entanto, ainda que isso exista, eu falo sempre que o processo histórico não é monolítico, há sempre a convivência do antigo com o novo e do novo com o novíssimo, mas o que percebemos praticamente nas questões de queixas escolar, é que há uma expectativa da escola, e isso sim eu acho um problema quando existe esse atendimento, qualquer coisa é motivo para o encaminhamento psicológico. No começo do ano chega um grande número de pedidos de atendimento e em geral 95% deles são queixa escolar. Eu digo que esses encaminhamentos demonstram justamente como atuarmos com o professor a produção do fracasso escolar e como sendo produzida pela própria sala de aula, é no âmbito da sala de aula que isso se dá. Eu diria que dessa demanda, uns 5% são casos efetivos de atendimento, mas a expectativa permanece.

O nosso sonho é que essa “pilha” (de encaminhamentos) diminua, quando essa “pilha” diminuir é que significa que a expectativa da escola está mudando, mas isso quem tem de mostrar somos nós, e há muitos psicólogos ainda que não

conseguem pensar em outro espaço de ação que não seja entre quatro paredes de um consultório e convivemos com isso não por acaso. Muita gente, nesse trabalho que fazemos, deixou o trabalho da educação.

Fábio, eu acho que são coisas diferentes a luta pelo ensino de psicologia no ensino médio e a expectativa da escola, mas eu compreendo muito bem, e teu medo é absolutamente justificável, porque quando chegamos numa discussão qualquer defendendo a filosofia, a sociologia e a psicologia, no currículo do Ensino Médio, percebemos que o que a escola quer é a presença do psicólogo para resolver os problemas lá produzidos.

PROF^a MARISA EUGÊNIA MELILLO MEIRA: Eu estou aqui pensan-

Nós podemos avançar realmente pela via da militância, a mudar determinadas políticas sociais, determinadas ações sociais com as nossas ações, nós temos muito que aprender ainda nessa direção e muito que compartilhar com outras áreas e com outros colegas.

Marilene Proença Rebello de Souza

do no que todo mundo falou agora e acho que o Fábio colocou aí uma questão importante e a Tatiana outra e são várias impressões de uma mesma coisa, só que tem de ser pensado é na sua particularidade e o que precisamos fazer é redefinir o que é psicologia escolar, porque tradicionalmente psicologia escolar, é psicologia na escola, e o que estamos também dizendo é que existem campos da psicologia na escola com a possibilidade e o compromisso com a socialização do saber do psicólogo na escola expressa de certas formas, mas também a psicologia na formação docente é um campo fundamental, a atuação da psicologia na formação inicial e continuada. Tem um outro campo que é a formação do psicólogo nos serviços públicos, nas secretarias municipais e estaduais de educação, onde se pensa políticas públicas e são outros campos onde o compromisso expresso de uma maneira, e o quarto que é uma coisa que eu penso, e muita gente não concorda comigo, o atendimento escolar que eu acho que também é um trabalho de psicologia escolar onde esse compromisso aparece de um outro jeito. Ao longo do tempo e talvez valha a pena também nós pensarmos que por detrás desse núcleo comum que é o compromisso com a socialização do saber, com a escola de qualidade para todos nós tenhamos que pensar nas particularidades do campo ampliando, inclusive o que entendemos por psicologia escolar.

PROF^a MITSUKO ANTUNES: Isso que a Marisa está falando eu tenho de dizer também, olha até chegar a Guarulhos na Secretaria de Educação de Guarulhos, eu não admitia de forma nenhuma falar em qualquer expressão que chegasse a clínico, terapêutico, atendimento, eu era sectariamente, radicalmente contra, para mim, qualquer aspecto clínico tinha que sair da escola, dos sistemas educacionais. Esta mudança, eu fui convencida pela realidade da prática e por enquanto esta realidade tem sustentado esse convencimento, talvez em outro momento, mas eu estou com a Marisa e com a Marilene e que trabalham com isso, Adriana e o pessoal que trabalha com ela.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA: Acho que teríamos muito que discutir e fiquei provocadíssima com a questão do Rildo, seria muito interessante também fazer um balanço das ações, uma ação de que me lembro que nós fizemos ano passado, foi nós analisarmos o plano nacional de educação dos direitos humanos, para qual o sistema Conselho deu as suas sugestões e ele foi assinado essa semana, se não me engano. Estamos com o representante aqui da área do direito, essa é uma ação importantíssima que vejo que tem essa articulação no campo da educação que realmente pode contribuir de alguma forma com o texto que passa a ser uma referência nacional, para a área da educação também. Acho que isso é um ganho político, um ganho social imenso que nós temos dentro da política dos direitos humanos e na sua articulação com a educação. Fiquei provocadíssima e acho que seria interessante nós voltarmos um pouco os nossos filmes ao longo da história e tentar recuperar o que realmente nós conquistamos e o que nós temos ainda que conquistar, é uma provocação boa e vamos ver como encaminhamos isso amanhã. Eu queria novamente agradecer demais as nossas companheiras e gostei muito quando o Leonardo, o Fábio mencionaram esse lado militante, porque quando apresentei a Mitsuko e a Marisa eu as apresentei como professoras e doutoras, a Beatriz que está aqui, a Elenita, a própria Graça, há várias doutoras aqui, a Tatiana mais uma doutora, outros doutorandos, outros mestres, mestrando e quase mestres, pois o Leonardo defende daqui uns meses mais ou menos, um monte de gente que estuda a área da educação ou que atua na área da educação. Tem um caráter que foi ressaltado aqui na fala de vocês, que é esse caráter militante, essa possibilidade importante que nós nunca podemos deixar de conquistar na nossa profissão, como é que nós vamos realmente avançar politicamente com nossas idéias, que são gestadas, que são pensadas e que são até realizadas em determinados campos de conhecimento, no campo da educação é um deles. Quero dizer como é que nós podemos avançar realmente pela via da militância, a mudar determinadas políticas sociais, determinadas ações sociais com as nossas ações, nós temos muito que aprender ainda nessa direção e muito que compartilhar com outras áreas e com outros colegas.

Sem dúvida nenhuma nós já temos também com o quê contribuir, esse caráter militante está presente hoje e cada um que está aqui veio por isso, pois não viemos por outro motivo e esse é um espaço a ser comemorado também, nós temos constituído um grupo dentro da área da educação que tem procurado caminhar na direção dessa militância, e espero que possamos ir fortalecendo realmente isso e procurando articular o conhecimento produzido numa área de criar esse indivíduo humanizado, emancipatório, etc. Ao mesmo tempo nós podemos materializar isso na nossa ação enquanto psicólogos. Esse é um dos nossos desafios aí e nós nos colocamos a partir também da área da educação e de termos abertura no nosso sistema para poder propor isso e construir isso, porque poderia ser um outro Conselho Regional de Psicologia, onde isso não existisse. Gostei muito da metáfora que você fez sobre os eixos, porque nós podíamos também pensar em um outro tipo de reunião que discutíssemos aqui os problemas de aprendizagem e não estamos com esse foco, o fato de termos esse outro foco nos traz também um monte de outros desafios como o Conselho Regional, nós temos que articular, pensar e caminhar. Hoje já preparamos várias questões para amanhã, e amanhã então esperamos todos aqui para darmos continuidade aos nossos debates, e as nossas ações e os portões estarão abertos a partir das 8h. Muito obrigada a Marisa, a Mitsuko, agradeço a Graça por estar aqui conosco também e a todos os colegas que vieram hoje participar e contribuir para que essa noite tivesse a dimensão para a nossa atuação no campo da educação, muito obrigada.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA (17 de março de 2007): Espero que hoje seja um dia bastante produtivo no sentido de trazermos para o campo da psicologia na sua intersecção com a educação, a elaboração de teses que vão compor o nosso Congresso Estadual em que vamos apreciar as teses que forem indicadas para a área da educação, e que vão compor, se forem aprovadas, o VI Congresso Nacional de Psicologia que vai acontecer no mês de junho em Brasília.

Ontem nós tivemos a oportunidade de iniciar os trabalhos com apresentação de uma mesa redonda, intitulada “Psico-

logia, educação e políticas públicas, desafio na direção do compromisso social”, e tivemos aqui duas colegas convidadas: a professora Mitsuko Antunes da PUC de São Paulo e Marisa Eugênia Melillo Meira da UNESP de Bauru, que trouxeram alguns elementos de como podemos atuar hoje, e contribuíram para discutirmos os nossos eixos temáticos e elaborar teses dentro desses eixos.

Eu queria agradecer em nome da comissão organizadora, e dizer que hoje temos uma tarefa que se divide em dois momentos: no primeiro momento estaremos em pequenos grupos, podendo debater nossos eixos temáticos e questões referentes a esses termos, no segundo momento vamos escrever as teses. Isso não impede de também começar a escrever na primeira parte, à medida que elas vão surgindo no próprio processo de discussão. Gostaria de dizer que cada um dos eixos vai contar com um debatedor e com um dos conselheiros aqui do estado, das várias subsedes e da sede que vão acompanhar a discussão de cada um desses grupos.

Essas pessoas têm funções diferentes, o debatedor vai provocar a discussão, a reflexão no interior dos eixos. Como debatedores do eixo I “Psicologia, educação inclusiva” Carmen Silvia Ventura e a Adriana Marcondes Machado. No eixo II nós temos “Psicologia em instituições escolares voltada para a infância”, e os debatedores Elenita de Rício Tanamachi e Beatriz de Paula Souza. No eixo III temos a “Psicologia em instituições escolares voltada para jovens e adultos”, temos a Glória Eliza Esoti, Elvira Araújo, por problemas pessoais, não pode estar conosco. No eixo IV “Políticas públicas intersetoriais, educação, saúde social” a Maria Salum de Moraes e a Suzana Marcolino. No eixo V “Psicologia, educação e direitos humanos”, nós temos o Adriano Godoy e o Mauro Aragão que também por problemas de saúde não vai estar conosco hoje. Como nós tivemos um número menor de trabalhos e inscritos no eixo “Psicologia, educação e direitos humanos”, então nós vamos juntar os dois grupos. Grupos IV e V vão trabalhar juntos.

(Plenária após as reuniões de grupo não gravada. Verificar as conclusões no documento que relata o evento)

I e II Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação

Dados referentes às I e II Mostras de Estaduais de Práticas de Psicologia em Educação e Encontro de Psicólogos da Área de Educação:

I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação

470 Inscritos
303 participantes (total sexta 04/11/05 e sábado 05/11/05)
151 trabalhos inscritos
117 trabalhos aprovados para exposição
66 trabalhos expostos

II Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e V Encontro de Psicólogos da Área de Educação

189 Inscritos
91 participantes (total sexta 16/05/07 e sábado 17/05/07)
23 trabalhos inscritos
21 trabalhos aprovados para exposição
15 trabalhos expostos

I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação

Data: 04 e 05 de novembro de 2005

Local: Colégio Maria Imaculada

Av. Bernardino de Campos, 79 - Paraíso - São Paulo-SP

Nos dias 4 e 5 de novembro de 2005, aconteceram em São Paulo a I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e o IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação com o propósito de realizar um amplo levantamento das práticas atualmente realizadas por psicólogos no Estado de São Paulo, que atuam no campo educacional-escolar. Além disso, o objetivo foi de aprofundar as discussões sobre a política educacional brasileira e paulista, qualificando o psicólogo para melhor compreender a complexidade do quadro educacional atual. Os eventos enfatizaram as dimensões de compromisso social e de Educação Inclusiva em busca de uma escola democrática.

Na Mostra, os psicólogos foram convidados a inscrever seus trabalhos no formato de pôsteres, apresentando título, participantes, objetivos, descrição das atividades e avaliação dos resultados, divididos em eixos temáticos: Psicologia e Educação Inclusiva; Atuação do psicólogo em instituições educativas; Educação e Saúde; Intervenção da Psicologia em órgão de controle social e Direitos Humanos; e Ensino de Psicologia.

Foram realizados debates, encaminhamentos de temas propositivos da política do CRP SP, discussões dos trabalhos apresentados e duas Mesas Redondas: “Políticas Públicas na área de Educação: análise crítica” e “Escola Pública Democrática: quadro político sobre Educação no Brasil”.

A I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e o IV Encontro de Psicólogos da Área da Educação foram coordenados pela presidente da Comissão de Direitos Humanos do CRPSP, Marilene Proença, juntamente com Representantes das oito subsedes do CRP-06: Beatriz Belluzzo Brando Cunha (Santos), Valéria Castro Alves C. Penachini (Assis), Sandra Elena Sposito (Bauru), Osmarina Dias Alves (Campinas), Leandro Gabarra (Ribeirão Preto); Maria José Rocha Berto (São José do Rio Preto), Dulcinéia Teixeira (Santo André), e Cilene Aguiar Apolinário (Vale do Paraíba).

Programação

04 de novembro de 2005

das 19h30 às 21h30 – Abertura: Mesa Redonda – Políticas Públicas na área de Educação: Análise Crítica

05 de novembro de 2005

das 08h30 às 11h00 – Mesa Redonda – Escola Pública democrática: Quadro Político sobre a Educação no Brasil

das 15h00 às 15h00 – Debate dos trabalhos por eixo temático

das 15h00 às 15h30 – Intervalo

das 15h30 às 17h00 – Plenária Geral – encaminhamentos / tema propositivos da política do Conselho / Indicativos

Mesas redondas

“Políticas Públicas na Área de Educação: Análise Crítica”

Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Coordenação

Wanda Maria Junqueira de Aguiar, PUC-São Paulo, coordenadora do Banco Social de Serviços do CRP 06

Luiz Carlos de Freitas, UNICAMP – Faculdade de Educação

“Escola Pública Democrática: quadro político sobre a educação no Brasil”

Marilene Proença, Coordenação

César Augusto Minto, USP – Faculdade de Educação

Sérgio Antônio da Silva Leite, UNICAMP – Faculdade de Educação

Eixos temáticos

Psicologia e Educação Inclusiva

Marina da Silveira Rodrigues Almeida, debatedora

Tatiana Platzer do Amaral, relatora

Neste eixo foram apresentados trabalhos desenvolvidos por psicólogos, em escolas ou outras instituições de educação, que abordam a temática da educação inclusiva. Por educação

inclusiva entendemos práticas educacionais junto a pessoas portadoras de deficiência, no sentido de contribuir para garantia do direito dessas pessoas à educação preferencialmente em escola regular.

Avaliação:

Apontou-se que a inclusão envolve as relações humanas, sendo fundamental ouvir e ser ouvido.

Ressaltou-se a necessidade de discussão nas idealizações de família professor e aluno e acrescentou-se a importância da discussão da inclusão com professores, alunos e escola desde o planejamento, salientando-se que a inclusão deve ser uma opção da escola e não do professor.

Discutiu-se ainda a importância do conhecimento pelos psicólogos e professores sobre Políticas Públicas.

Mencionou-se também sobre a necessidade de registro de prática profissional, pois há grande número de pesquisas e poucos relatos de experiências com profissionais que atuam com educação inclusiva.

Finalizando este ponto coloca-se a necessidade de localizar onde estão os psicólogos que trabalham com a inclusão.

Propostas:

- Incentivar relatos e registros de profissionais com práticas inclusivas
- Realização de encontros entre psicólogos e educadores
- Criar calendário de eventos e encontros regulares

Psicólogo em Instituições Educativas

Elizabeth Gelli Yazlle, debatedora

Adriano Gosuem, relator

Este eixo, contemplado neste evento, pretendeu oferecer espaço para a divulgação de diferentes trabalhos desenvolvidos por psicólogos em creches, pré-escola e ensino fundamental que – atuando com alunos, suas famílias, educadores e demais profissionais ligados à educação – puderam recorrer à psicologia como forma de contribuir para que a escola seja um espaço democrático de acesso ao saber culturalmente instituído e de inserção de crianças e adultos à sociedade da qual fazem parte.

Avaliação:

Evidenciou-se o fato do psicólogo escolar ter perdido espaço nas instituições educativas e ficar distante do cotidiano escolar. Apontou-se o confronto entre Psicologia e Pedagogia no ambiente escolar.

Ressaltou-se ainda que a formação não está contemplando o compromisso social com visão política definida, mostrando a falta entendimento da conjuntura da educação no Brasil.

E a necessidade de formação de fórum permanente de discussão sobre a Psicologia e Educação para gerar ações e Políticas Públicas mais efetivas.

Propostas:

- Definir qual é o papel do psicólogo na Escola e valorização da formação;
- Formação com compromisso social, tendo uma visão política definida da conjuntura na educação do Brasil;
- Parceria com o MEC para a realização de uma pesquisa para identificar o que o usuário pensa do psicólogo educacional;
- Lutar contra a regulamentação da Psicopedagogia;
- Inclusão da discussão sobre LDB no Sistema Conselhos;
- Pesquisa de identificação com os egressos da Psicologia na área de educação identificando o que estão fazendo hoje.

Psicólogo em Instituições Educativas e Intervenção da Psicologia em Órgão de Controle Social e Direitos Humanos

Beatriz de Paula Souza, debatedora

Elvira Aparecida Simões de Araújo, relatora

Este eixo referiu-se aos trabalhos desenvolvidos por psicólogos em suas participações em espaços consultivos e deliberativos tais como: Fóruns, Redes Sociais e Conselhos, visando a construção uma democracia participativa na educação.

Avaliação:

Apontou-se que o lugar da psicologia na Educação não deve se restringir só ao espaço escolar, podendo avançar para o contexto de outros agentes envolvidos no processo educativo. É preciso que se explicita as visões de homem, de mundo e de psicologia. As visões devem orientar a atuação independentemente de lugar, seja na clínica, na escola, nos órgãos de controle social ou de saúde.

Falou-se do fortalecimento dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas, sua explicitação e contínua renovação de práticas pautadas por estes fundamentos.

Discussão da presença ou não do psicólogo no interior da escola e nos departamentos educacionais.

Propostas:

- Formação que contemple análise política, incluindo discussão sobre Direitos Humanos e políticas públicas no currículo;
- Difusão do conhecimento em Psicologia Escolar que supere o clinalismo.

Educação e Saúde

Maria de Lima Salum e Moraes, debatedora

Lazlo Antonio Avila, debatedor

Maria Helena Melhado Stroili, relatora

A Psicologia na interface da saúde/educação corresponde a apresentação de trabalhos que visem a promoção de saúde e cidadania, atenção educacional em espaços de saúde primária e secundária e saneamento/ambiental.

Avaliação:

Falou-se do predomínio de projetos de pesquisa ou extensão de atenção psicossocial à sexualidade ao adolescente e a diversos outros segmentos, da falta capacitação dos adolescentes, profissionais e protagonismo social com os riscos de contaminação (HIV) e inserção na vida social produtiva (estudo e trabalho). A aparente inclusão dos portadores de doenças sexuais e drogaditos expõem a dificuldade dos profissionais e da sociedade.

Apontou-se a discussão sobre Políticas Públicas de Saúde e Educação, Intersetorialidade e Interdisciplinaridade.

Dentre as dificuldades pontuadas referiu-se a necessidade de ampliar as articulações dos profissionais de Psicologia.

Ressaltou-se ainda a resistência dos professores aos projetos educacionais dos psicólogos nos seus diferentes eixos de atuação, na perspectiva de interferir nas Políticas Públicas e no Planejamento da Educação e da Saúde

A preocupação com a formação do psicólogo, ampliando os referenciais e instrumentos de diagnóstico, contemplando a amplitude das questões sociais mobilizadoras na atualidade.

Propostas;

- Necessidade de Encontros sistematizados em torno do Conselho, na expectativa de aprofundar as discussões da Educação e da Saúde;
- Fortalecimento de fórum de debates e articulação da saúde e educação que focalizem problemáticas sociais mobilizadoras na atualidade tais como, Drogadição, Alcoolismo DSTs e AIDS, interferindo nas Políticas Públicas e Loco Regionais, no Planejamento da Saúde e da Educação;

Ensino de Psicologia

Adriana Eiko Matsumoto, debatedora

Suzana Marcolino, relatora

Neste eixo, foram apresentadas experiências de professores de Psicologia cuja atuação profissional centre-se em novas propostas curriculares, projetos ou ações institucionais comprometidos com a democratização das relações escolares e do Ensino.

Avaliação:

Ensino Médio

A discussão da inserção da psicologia no ensino médio não pode resumir-se a colocar a psicologia no ensino médio, mas como e de que forma esta disciplina dever ser dada no ensino médio. Falou-se da dificuldade de horas de estágio nos cursos de licenciatura.

Ressaltou-se a formação não só do professor de Psicologia para o ensino médio, mas uma política mais ampla de formação de professores que está em crise geral e da necessidade de se pensar na formação com o compromisso social.

Apontou-se o desaparecimento das licenciaturas nos cursos de graduação.

Graduação de Psicologia

Indicou-se uma série de ações isoladas que trazem avanços em práticas isoladas, sem um espaço que as pessoas consigam discutir.

Destacou-se a importância da ABEP em discutir a formação do professor em diversos níveis, em conjunto com várias entidades de psicologia e agir de forma conjunta a fim de fortalecer para que outras pessoas possam ter acesso.

Finalizou-se destacando o interesse de integrar o ensino da psicologia em outros cursos.

Propostas:

- Preparar encontro para discutir a formação do professor de psicologia;
- Organizar, através dos CRPs, ABEP e Sindicato ações conjuntas para intervir na esfera federal;
- Sistematizar as apresentações através do site e apresentar para os psicólogos as discussões que foram levantadas;
- Serão preparados encontros para discutir a formação do professor de psicologia nos diversos níveis de ensino;

Encaminhamentos:

1. Organização de outro evento (formato / periodicidade);
2. Discussão sobre a formação básica (políticas / graduação / capacitação);
3. Atuação profissional – intersetorial;
4. Necessidade das investigações – alunos / egressos / usuários;
5. Encontros / Fórum Permanentes de Discussão sobre psicologia e educação – várias entidades – frentes de luta (ensino de psicologia / ensino de Psicopedagogia);
6. Importância de intersetorialidade em Educação e Saúde;
7. Proposta de levar para a plenária que essa comissão se mantenha como grupo de educação para preparar o próximo encontro;
8. Abrir Fórum no site;
9. Realizar discussão do Manifesto lido na plenária no site do CRP.

relatório das ações do grupo de trabalho de psicologia da educação

Membros do GT Psicologia E Educação

Marilene Proença Rebello de Souza (coordenadora)
Ângela Fernandes Rodrigues Godoy
Beatriz Belluzzo Brando Cunha
Cilene de Aguiar Apolinário
Dulcinéia Teixeira
Eni de Fátima Martins
Leandro Gabarra
Luiz Tadeu Pessuto
Maria Helena Mealhado Stroilli
Maria José Medina da Rocha Berto
Marluce Fagundes Carvalho
Suzana Marcolino
Tatiana Platzer do Amaral
Veralúcia Pavani Janjulio
Zuleika de Fátima Vitoriano Oliven

Descrição das atividades desenvolvidas:

I Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação.

Data: 4 e 5 de novembro de 2005

Local: São Paulo – Colégio Maria Imaculada.

Com o propósito de realizar um amplo levantamento de práticas realizadas por psicólogos no Estado de São Paulo, foram expostos 66 pôsteres de trabalhos, organizados em cinco eixos temáticos – Psicologia e Educação Inclusiva, Atuação do psicólogo em instituições educativas, Educação e Saúde, Intervenção da Psicologia em órgãos de controle social e Direitos Humanos, e Ensino de Psicologia – com a participação de colaboradores convidados para a relatoria e debate dos grupos de discussão. Foram 303 participantes e 151 trabalhos inscritos. Destes resultaram encaminhamentos de temas propositivos da política do CRP/SP.

Visando aprofundar as discussões sobre a política educacional brasileira e paulista, promovemos duas mesas redondas: “Políticas públicas na área de Educação: análise crítica” – com a participação da professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Luiz Carlos de Freitas – e “Escola Pública Democrática: quadro político sobre a educação no Brasil” – com Marilene Proença Rebello de Souza, na coordenação, e palestras dos professores César Augusto Minto e Sérgio Antônio da Silva Leite.

Para a organização do evento foi composta a seguinte Comissão Organizadora, formada por um representante de cada subsede e sede, referendados na plenária 1232, de 20 de agosto de 2005: Marilene Proença Rebello de Souza, pela sede, e os seguintes representantes das subsedes, de Assis

– Valéria Castro Alves C. Penachini, Bauru – Sandra Elena Spósito, Campinas – Osmarina Dias Alves, Ribeirão Preto – Leandro Gabarra, São José do Rio Preto – Maria José Medina da Rocha, Santo André – Dulcinéia Teixeira, Santos – Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Vale do Paraíba – Cilene de Aguiar Apolinário. Ocorreram quatro reuniões, uma presencial e três telefônicas, nas quais foram definidas as diretrizes para a ação do grupo.

A avaliação da ação foi considerada bastante positiva, havendo como encaminhamento a sugestão para a realização de outro evento no próximo ano, com diversas indicações para o debate dos psicólogos.

Destacamos os aspectos mais relevantes de cada eixo:

Educação Inclusiva – é importante que os psicólogos conheçam e atuem em políticas públicas, registrando e divulgando amplamente os trabalhos desenvolvidos.

Instituições educativas – ressaltou a importância do compromisso social com visão política definida na formação do psicólogo e a necessidade da organização de um fórum permanente de discussão sobre a Psicologia e a Educação para gerar ações e políticas públicas mais efetivas.

Controle Social e Direitos Humanos – indicou que o lugar da psicologia na Educação não deve se restringir aos espaços escolares, devendo haver um fortalecimento dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas da psicologia voltadas para os direitos humanos.

Educação e Saúde – apontou-se para a discussão sobre políticas públicas de saúde e educação, intersetorialidade e interdisciplinaridade, devendo ampliar as articulações dos profissionais de psicologia; além disso, indicou que a formação dos psicólogos de vê considerar a ampliação dos

referenciais e instrumentos de diagnóstico, contemplando a diversas questões sociais mobilizadoras na atualidade.

Ensino de psicologia – destacou a importância da ABEP em discutir a formação do professor em diversos níveis e em conjunto com várias entidades, em ações integradas, evitando uma série de ações isoladas ocorridas, que trazem avanços, mas não criam espaços de discussão; destacou ainda o interesse de integrar o ensino da psicologia em outros cursos.

As propostas de encaminhamento foram na direção de incentivar a discussão, o aprofundamento das questões conceituais, a divulgação de práticas em encontros e eventos, a realização de pesquisas, o compromisso com uma formação que contemple as políticas públicas de educação e uma atuação que considere a intersectorialidade das diversas áreas profissionais.

II Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação Ee IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação.

Data: 16 e 17 de março de 2007

Local: Sede do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo

Para a organização da II Mostra, foi composta uma comissão conforme indicação feita por ocasião do Planejamento Estratégico ocorrido de 10 a 12 de novembro de 2006. Sede (Coordenadora) Marilene Proença Rebello de Souza, Subsede da Baixada Santista e Vale do Ribeira - Beatriz Belluzo Branco Cunha e Zuleika de Fátima Vitoriano Olivan, Subsede de Bauru - Eni de Fátima Martins, Subsede de Campinas - Maria Helena Mealhado Stroilli, Subsede de Ribeirão Preto - Leandro Gabarra (representante efetivo) e Marluce Fagundes Carvalho, Subsede de São José do Rio Preto - Luiz Tadeu Pessuto (representante efetivo) e Maria José Medina da Rocha Berto (suplente)/Vera Lúcia Pavani Janjullo (suplente), Subsede do Vale do Paraíba - Cilene de Aguiar Apolinário (representante efetiva) e Ângela Fernandes Rodrigues Godoy (suplente), e mais os seguintes psicólogos convidados: Dulcinéia Teixeira, Suzana Marcolino e Tatiana Platzer do Amaral

Neste segundo evento, foram definidos três objetivos, dois deles – levantamento de práticas atualmente realizadas por psicólogos no campo da educação e discussões sobre a política educacional brasileira e paulista, visando melhoria na atuação profissional na área – representaram um aprofundamento do que se propôs na atividade do ano anterior. Contribuir com o VI Congresso Nacional de Psicologia, que ocorreria no presente ano, somou-se às nossas tarefas, com levantamento de proposições na área da psicologia educacional/escolar na direção da participação efetiva da psicologia na transformação da sociedade brasileira, ampliando a inserção social e a possibilidade de formular respostas para as necessidades sociais urgentes do Brasil, mais especialmente no campo da Educação.

Da mesma forma, foram expostos trabalhos organizados por eixos temáticos, correspondentes aos grupos de discussão. Foi feita uma reorganização dos eixos buscando atender às

demandas verificadas no evento anterior e suprimindo o eixo “Ensino de psicologia”, considerando que este ponto vem sendo tratado pela ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.

Foram expostos 15 pôsteres de trabalhos, organizados nos seguintes eixos temáticos – Psicologia e Educação Inclusiva, Psicologia em instituições escolares voltadas para a infância, Psicologia em instituições escolares/educacionais voltadas para jovens e adultos, Políticas públicas intersectoriais: Educação, Saúde e Ação Social, e Psicologia, Educação e Direitos Humanos – com a participação de colaboradores convidados para a relatoria, debate dos grupos de discussão e construção de teses para o VI CNP, na área da Psicologia e Educação. Tivemos 189 inscritos e 91 participantes.

Visando ampliar o tempo para o debate, realizamos apenas uma mesa redonda: “Psicologia, Educação e Políticas Públicas: desafios na direção do compromisso social”, com a participação das professoras Mitsuko Antunes e Marisa Melillo Meira.

Neste segundo evento, tivemos dificuldades quanto à previsão de datas – a plenária 1285 decidiu que a Mostra seria, ao invés de novembro de 2006, no início do ano de 2007 – ocorrendo em um momento pouco oportuno para aqueles que trabalham com a educação, talvez justificando uma sensível diminuição no número de participantes, provavelmente indicando a necessidade de uma discussão quanto à periodicidade e a época mais propícia para nova edição do Encontro.

Mesmo assim, os debates foram bastante ricos com formulação de teses na área da Psicologia Escolar/Educacional encaminhadas para o VI Congresso Nacional de Psicologia.

Foram construídas 24 teses, 18 no eixo II (diálogos para a construção dos projetos coletivos da profissão), indicando diretrizes para o compromisso social e alianças a serem feitas para garantir o projeto da profissão, e 6 no eixo III (intervenção dos psicólogos nos sistemas institucionais), reiterando a necessidade de construção de referências para novas práticas profissionais, visando maior inserção social do psicólogo na Educação e nas políticas públicas, para assim contribuir com uma educação, cuja finalidade social de apropriação de conhecimento e formação para a prática da cidadania responsável, sejam garantidas.

Destacamos alguns encaminhamentos indicados no eixo II:

- Estabelecer parcerias com diversos movimentos sociais – desde o nível municipal até o federal – tanto para defesa da educação quanto para trazer o tema das práticas em psicologia escolar como contribuição da profissão para a Educação.
- Fortalecer as práticas intersectoriais e multiprofissionais positivas, com construção coletiva de modelos que permitam a integração de conhecimentos e práticas, e organizando eventos que divulguem e discutam tais tendências.

- Interferir junto aos órgãos públicos estimulando programas que articulem diferentes sistemas na promoção da formação continuada, oferecendo referenciais para a construção de novos modelos de atuação que superem o clínico individual.
- Estabelecer parcerias com a ABEP visando trazer o tema das políticas públicas – em especial as voltadas para a Educação – para o âmbito da formação do psicólogo.
- Participar da discussão sobre a política pública para a educação, na busca da democratização do sistema educacional brasileiro, especialmente na área da educação inclusiva.
- Acompanhar os projetos de lei e emendas parlamentares que proponham a inclusão do psicólogo em instituições educacionais para crianças, adolescentes e jovens condizentes com uma visão educativa do trabalho do psicólogo no campo da educação.
- Realizar levantamento e divulgar práticas em psicologia desenvolvidas no campo da educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no sistema formal e não-formal.
- Articular-se com outras instituições da educação, buscando criar referências para a prática profissional do psicólogo nas instituições educativas.

No eixo II – intervenção dos psicólogos nos sistemas institucionais, as teses indicaram:

- A necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública e privada e qualificar os psicólogos que atuam junto a políticas públicas de formação de professor.
- A importância da construção de referências para a prática do psicólogo no sistema educacional e nos serviços de saúde, proporcionando condições aos profissionais para o desenvolvimento de uma leitura contextualizada da produção da queixa escolar.

Avaliação:

O trabalho desenvolvido pelo GT Psicologia e Educação concentrou-se na organização das II Mostras, que se revelaram especialmente produtivas quanto às discussões de áreas ainda pouco exploradas na formação dos psicólogos, e mesmo nas discussões sobre prática profissional, indicando a necessidade de aprofundamento da categoria para a construção de novas referências. Estas áreas indicam novos e necessários contratos da Psicologia com as demandas sociais atuais, especialmente na atuação de psicólogos em Fóruns e Conselhos de Educação e de defesa da criança e do adolescente, além das práticas em psicologia da educação em contextos de saúde, cultura e assistência social.

Neste sentido, consideramos que o GT de Psicologia da Educação deve ser mantido, para que possam elaborar propostas para atender aos diversos encaminhamentos propostos pelos grupos de discussão, bem como às teses aprovadas pelo VI CNP.

A publicação de uma coletânea com as produções dos dois eventos, ação proposta ainda não concretizada, deve ser prioridade para os trabalhos do novo GT.

O grupo, além de uma composição bastante oscilante, teve dificuldade para realizar reuniões presenciais. A maioria das reuniões foi telefônica, com grandes problemas técnicos: corte das linhas, queda da comunicação.

Indicação de continuidade da ação: sim

A sugestão é de que ocorra continuidade na realização das Mostras Estaduais de Práticas de Psicologia em Educação e Encontros de Psicólogos da Área de Educação, com um estudo sobre qual seria a periodicidade ideal.

- * Lembramos que no período desta gestão, também ocorreram diversos eventos relacionados à área de psicologia e educação nas subsedes, além dos trabalhos do Banco Social de Serviços em Psicologia, com o Projeto Intervenções dos psicólogos nos processos educacionais.

realização



Conselho Regional
de Psicologia SP