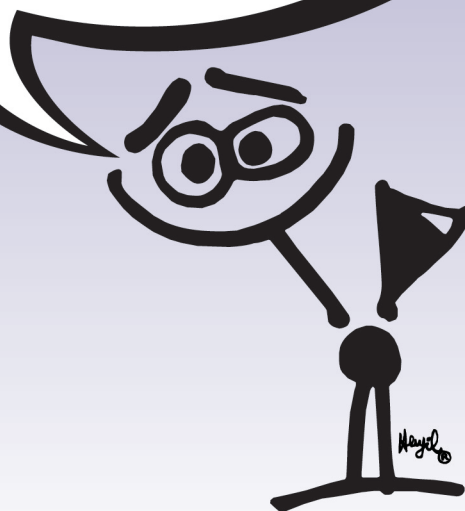


# **Ano da Psicologia na Educação**

**Textos  
Geradores**



**Conselho  
Federal de  
Psicologia**  
**Conselhos  
Regionais de  
Psicologia**

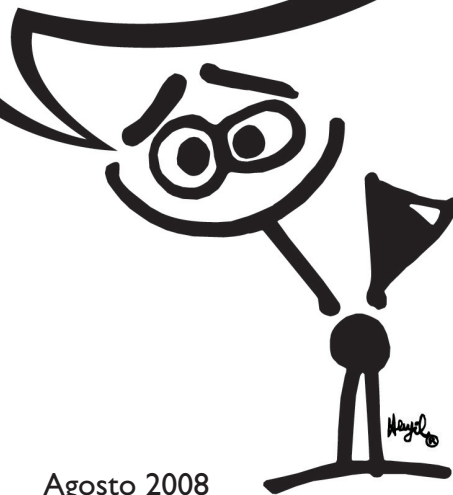


**Ano da  
Psicologia na  
Educação  
Textos  
Geradores**

Agosto 2008

Conselho Federal de Psicologia  
Fone: (61) 2109-0100  
Fax: (61) 2109-0150  
SRTVN 702 Ed. Brasília Rádio Center - Sala 4024 - A  
CEP: 70.719-900 Brasília- DF  
[www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)

**Ano da  
Psicologia na  
Educação  
Textos  
Geradores**



Agosto 2008

**Conselho Federal de  
Psicologia XIV Plenário**

**Diretoria do CFP**

Humberto Cota Verona  
Presidente  
Ana Maria Pereira Lopes  
Vice-presidente  
Clara Goldman Ribemboim  
Secretária  
André Isnard Leonardi  
Tesoureiro

**Conselheiros Efetivos**

Iolete Ribeiro da Silva  
Maria Christina Barbosa Veras  
Alexandra Ayach Anache  
Elisa Zaneratto Rosa  
Deise Maria do Nascimento

**Conselheiros Suplentes**

Maria da Graça M. Gonçalves  
Andréa dos Santos Nascimento  
Aparecida Rosângela Silveira  
Henrique J.L. Ferreira Rodrigues  
Jureuda Duarte Guerra  
Anice Holanda Nunes Maia  
Cynthia R. Corrêa Araújo Ciarallo  
Acácia Aparecida A dos Santos  
Marcos Ratinecas

**Psicólogos Convidados**

Aluizio Lopes de Brito  
Roseli Goffman  
Maria Luiza Moura Oliveira

**Grupo de Trabalho do  
Ano da Educação**

**Conselho Federal de Psicologia**

Alexandra Ayach Anache  
Clara Goldman Ribemboim  
Iolete Ribeiro da Silva

**Conselho Regional de Psicologia – 1ª**

**Região:** Cristina Martins Siqueira  
Sérgio Fernandes Senna Pires

**Conselho Regional de Psicologia – 3ª**

**Região:** Carlos César Barros  
Lygia de Sousa Viégas  
Maria Izabel Ribeiro

**Conselho Regional de Psicologia – 4ª**

**Região:** Dinacarla Gonzaga Piermatei

**Conselho Regional de Psicologia – 5ª**

**Região:** Francisca de Assis Rocha Alves

**Conselho Regional de Psicologia – 6ª**

**Região:** Beatriz Belluzzo Brando Cunha

**Conselho Regional de Psicologia – 9ª**

**Região:** Alba Lucínia da S. Magalhães de  
Sensi  
Márcia Freire Ribeiro

**Conselho Regional de Psicologia – 10ª**

**Região:** Dorotéa Albuquerque de Cristo  
Sônia Eli Cabral Rodrigues

**Conselho Regional de Psicologia – 11ª**

**Região:** Fernanda Freita Santos  
Georgia Albuquerque de Toledo Pinto

**Conselho Regional de Psicologia – 13ª**

**Região:** Maria das Graças Teles Martins

**Apoio:**

**Coordenadoria Geral do CFP**

Yvone Magalhães Duarte

**Coordenadoria Técnica do CFP**

Polyana Marra Soares  
Queli Cristina do Couto Araújo

## Sumário

Apresentação .....	11
Eixo temático 01: Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva .....	15
<i>Cristina Maria Carvalho Delou</i>	
Eixo temático 02: Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. ....	27
<i>Marilene Proença Rebello de Souza e Marisa Lopes da Rocha</i>	
Eixo Temático 3: Psicologia em Instituições Escolares e Educacionais .....	53
<i>Raquel Guzzo</i>	
Eixo Temático 4: Psicologia no Ensino Médio .....	63
<i>Ângela Fátima Soligo e Roberta Gurgel Azzi</i>	

## Apresentação

A psicologia está presente na educação de diversas formas, seja como disciplina ou como conteúdo de disciplinas, sendo inspiradora de propostas de formação humana, bem como área de aplicação. Há, portanto, saberes e práticas psicológicas que têm sido relevantes para a formação dos seres humanos mediante as suas necessidades que emergem nos diferentes espaços educacionais.

Diante disso, o Sistema Conselhos de Psicologia decidiu, na Assembléia das Políticas, da Administração e das Finanças (APAF) de dezembro de 2007, que o ano de 2008 será dedicado à Educação. Essa escolha surgiu da necessidade de enfatizar a importante contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social.

A inserção dos psicólogos em diferentes espaços educacionais, a sua participação na construção das Políticas Públicas de Educação e de outras políticas intersetoriais, bem como a organização da categoria para atuar em movimentos de controle social, deve estar contemplada por esses princípios.

O aprofundamento das discussões sobre a política educacional brasileira visa qualificar o psicólogo, técnica e politicamente, para melhor compreender a complexidade do sistema educacional atual, visando o aperfeiçoamento da atuação profissional na área da educação na perspectiva da inclusão social.

Diante da demanda, é imprescindível debatermos os trabalhos desenvolvidos por psicólogos em escolas ou em outras instituições de educação que abordem a temática da educação inclusiva e sua interface com políticas públicas, em especial as de educação, saúde e assistência social.

Entendemos como educação inclusiva as práticas que fortaleçam a luta por uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos, que tenha como referência aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos sistemas de ensino - negros, meninas, homossexuais, pessoas com deficiência, índios, populações em situação de rua, adolescentes autores de ato infracional, crianças e jovens com dificuldades no processo de escolarização vinculadas ou não a causas orgânicas, superdotados.

Enfatizamos também a necessidade de inserções e participações de psicólogos no âmbito das políticas públicas em espaços consultivos e deliberativos tais como Fóruns, Redes Sociais e Conselhos; junto ao Legislativo, acompanhando e propondo ações junto a deputados e vereadores, visando, também por meio de Projetos de Lei, contribuir para a democracia na Educação. A presença do psicólogo nesse campo deve resguardar a dimensão do compromisso social e da qualificação técnica e política para o exercício profissional.

É imperioso ainda lembrar a existência de práticas desenvolvidas por psicólogos em instituições escolares e educacionais (por exemplo, abrigos, centros sócio-educativos, instituições comunitárias), nos seus diversos contextos formais (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, ensino profissionalizante e educação continuada) ou informais. A atuação dos psicólogos nesses espaços junto aos alunos e suas famílias, educadores e demais profissionais ligados à educação contribui para que a escola ou instituição educacional seja um espaço democrático de acesso ao saber, culturalmente instituído e de produção de novos saberes. Aborda-se a inserção da psicologia atravessada pelo diálogo, por intervenções multiprofissionais, pela promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, pela inclusão social de crianças, jovens e adultos à sociedade da qual fazem parte e pelo respeito aos Direitos Humanos.

Além disso, é importante registrar as experiências de professores de Psicologia focalizadas em novas propostas curriculares, projetos ou ações institucionais comprometidas com a democratização das relações escolares e do Ensino. Ratificamos a sua importância ao oferecer para os estudantes fundamentos que lhes permitam compreender as diferentes dimensões da subjetividade e os processos de constituição do sujeito em uma sociedade, ampliando e consolidando assim, uma educação humanizada e com compromisso social.

Para a concretização do Ano da Educação, o Sistema Conselhos de Psicologia promoverá Seminários Regionais e Nacional, com a finalidade de se construir espaços de discussões coletivas entre psicólogos e demais profissionais que atuam na educação e em outros setores da sociedade. Para subsidiar as discussões que serão realizadas, foram produzidos quatro textos geradores que contemplam os conteúdos dos eixos temáticos definidos como norteadores do debate: 1) Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva; 2) Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática; 3) Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais e 4) Psicologia no Ensino Médio. Os textos apresentados neste documento foram elaborados por profissionais especialistas nos diferentes temas e seus conteúdos têm por objetivo fomentar os debates no âmbito regional visando contribuir para o processo de construção de referências técnicas e políticas sobre a atuação do(a) psicólogo(a) no contexto escolar/educacional.

**Humberto Verona**  
Presidente do Conselho Federal de Psicologia

## Ano da Educação no Sistema Conselhos de Psicologia

### Eixo temático 01:

#### Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva

---

*Serão debatidos temas desenvolvidos por psicólogos, em escolas ou em outras instituições de educação, que abordem a temática da educação inclusiva e sua interface com políticas públicas, em especial as de educação, saúde e assistência social. Por educação Inclusiva entendemos como práticas que fortaleçam a luta por uma educação que cumpra o seu caráter público, universal e de qualidade para todos, que tenha como referências aqueles que têm sido excluídos dos sistemas de ensino.*

### EIXO 1 – TEXTO BASE:

#### Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva

---

Cristina Maria Carvalho Delou<sup>1</sup>

Reafirma-se que:

[...] a importante contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social (CFP, 2008).

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Doutora em Educação, Professora associada I da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Constata-se:

[...] a inserção dos psicólogos [e das psicólogas] em diferentes espaços educacionais, a sua participação na construção das Políticas Públicas de Educação e de outras políticas intersetoriais, bem como a organização da categoria para atuar em movimentos de controle social” (CFP, 2008).

Nossa luta tem sido pela inclusão de todos, embora, ainda não esteja plenamente consolidada a presença de psicólogos e de psicólogas nos diferentes setores de ensino, saúde e assistência social na sociedade brasileira.

Assim, é justo que, no ano de 2008, dedicado às questões da Educação, voltemos nossos esforços para a construção de:

espaços de discussões coletivas entre psicólogos e demais profissionais que atuam na Educação e em setores da sociedade, objetivando, a partir desses seminários, a construção e divulgação de referências técnicas e políticas para a atuação do psicólogo no campo escolar/educacional. O aprofundamento das discussões sobre a política educacional brasileira visa qualificar o psicólogo, técnica e politicamente, para melhor compreender a complexidade do sistema educacional atual, visando o aperfeiçoamento da atuação profissional (CFP, 2008).

Historicamente, a educação inclusiva chegou ao Brasil com o compromisso de oferta de “Educação para Todos”, assinado em

Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), durante o primeiro ano do governo Collor de Melo (1990-1992). Anos turbulentos pelas importantes questões econômicas decorrentes do confisco das poupanças do povo, veio o impeachment do Presidente da República, levando o vice à Presidência. Quando, no início da década de 90, a política financeira do Banco Mundial assinalava possibilidades para a inclusão de alunos com uma diversidade maior na escola regular, o Brasil extinguiu o órgão responsável pela Educação Especial. Segundo Matos:

[...] pela reforma do Ministério da Educação em 1990. As atribuições relativas à Educação Especial foram transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, criada com amplas competências. Em 1992, uma reorganização ministerial possibilitou a recriação da Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada ao Ministério da Educação, no qual permanece até hoje (MATOS, 2003, p. 7).

Dez anos depois, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2000) fez o *Balanço da Implementação dos Compromissos de Jomtien*. Neste contexto é possível perceber o universo das políticas públicas implementadas: Programa de Garantia de Renda Mínima, Educação de Qualidade para Todos, Programa Acorda Brasil, Aprendizagem, Ensino Superior, Combate ao Analfabetismo, Educação de Jovens e Adultos. E os alunos com Necessidades Educacionais Especiais<sup>2</sup>? Por que não foram incluídos nessas políticas?

<sup>2</sup>. A expressão Necessidades Educacionais Especiais surgiu na tentativa de diminuir os estigmas que outras expressões carregavam em si mesmas para referir-se aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Brasil não foi o único país que não incluiu os alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas políticas de “Educação para Todos”. Assim, o Banco Mundial, através da ONU, reuniu delegados de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesse evento foi reafirmado o compromisso de Educação para Todos, como é citado no documento da UNESCO:

[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994, p. 9).

Assim, reendossando a Estrutura de Ação em Educação Especial como meio para se atingir a educação inclusiva. O novo compromisso foi firmado por meio da “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial” (UNESCO, 1994).

Desde então, o Brasil vem se organizando para cumprir esse importante acordo internacional, e, mais do que isso, para garantir os direitos de cidadãos historicamente excluídos. A Declaração de Salamanca é um marco na definição dos alunos que têm direito à escolarização de qualidade como qualquer cidadão. São as:

crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, pp. 17-18).

Isso significa que a escola deve receber alunos “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17). Nesse contexto, a expressão Necessidades Educacionais Especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 18).

Mais recentemente, no início do ano 2008, a Secretaria de Educação Especial apresentou ao Ministro da Educação o documento elaborado por um Grupo de Trabalho, para apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>3</sup>, [...] que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008).

O documento define o “alunado da inclusão” como sendo aqueles que apresentam deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Eles devem ser matriculados na rede regular de ensino e receber apoio em salas de recursos multifuncionais por meio de professores capacitados e/ou especializados. Prevê o trabalho com alunos em parceria com a escola, a família e a comunidade, onde estão os parceiros intersetoriais (saúde, trabalho, assistência social, jurídico, entre outros), as universidades e os centros de pesquisa, produtores de conhecimento científico. Nos referenciais bibliográficos da nova Política encontra-se o rol dos documentos mais importantes, que fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil.

Assim, é importante ressaltar que, passados dezoito anos de Jomtien, quatorze anos de Salamanca e doze anos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ainda encontram-se:

---

<sup>3</sup>. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

- 1- Práticas pedagógicas integradoras em concomitância às novas práticas inclusivas (OMOTE, 2004; GLAT & FERREIRA, 2003; STAINBACK & STAINBACK, 1998, apud, NUNES, 2008);
- 2- Questões diversas apontadas pelas pesquisas sobre inclusão (ROMSKI & SEVCKI, 1998; SALEND & DUHANEY, 1999; KOCHHAR ET AL., 2000; FISHER & MEYER, 2002; VOLKMAR ET AL., 2005; STAUB & PECK, 1995; CARNEIRO, 1999; SALEND, 2001; FORE ET AL. 2002; GLAT & NOGUEIRA, 2003; VOLKMAR ET AL., 2005 (apud. NUNES, 2008).

As principais questões apontadas nas pesquisas foram:

- Adaptação Escolar (GLAT & FERREIRA, 2003; CUCCOVIA & ALMEIDA, 2003; apud. NUNES, 2008);
- Acessibilidade e Material Didático (GLAT & FERREIRA, 2003; PELOSI, & NUNES, 2008; NUNES & NUNES SOBRINHO, 2008; apud. NUNES, 2008);
- Capacitação Profissional (GLAT & FERREIRA, 2003; FORE ET AL., 2002; CARNEIRO, 1999; PELOSI, & NUNES, 2008; apud. NUNES, 2008);
- Orientação (GLAT & FERREIRA, 2003; FORE ET AL., 2002; apud. NUNES, 2008);
- Superlotação (GLAT & FERREIRA, 2003; FORE ET AL., 2002; apud. NUNES, 2008);
- Estresse do Professor (LIPP, 2004; FORE ET AL., 2002; apud. NUNES, 2008);

Entre 9 a10 % dos professores de Educação Especial abandonam a escola e 6% da educação regular por *burnout* (MCKNAB, 1995; apud. NUNES, 2008).

Professores precisam refletir sobre sua prática com ajuda, tomar

consciência de suas crenças e valores sobre aprendizagem, tornarem-se pesquisadores de suas ações, aprimorar o ensino de sua sala, compreender que cada aluno é diferente, mesmo que com tipos de Necessidades Educacionais Especiais iguais.

Os princípios da educação inclusiva precisam ser estudados, pesquisados amplamente, em níveis de formação profissional (graduação), aperfeiçoamento e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado, acadêmico ou profissional, presencial ou a distância). Novos fomentos precisam ser criados para que as pesquisas nessa área se ampliem.

Este é um novo conhecimento, na cultura cristalizada das salas de aulas com muitos alunos, homogeneizados pelos baixos resultados escolares, numa sociedade que resiste em reconhecer os direitos e a diversidade dos seres humanos, que possui professores desobrigados da realização do curso superior para a formação em magistério nas séries iniciais, onde chegam os alunos com deficiência, transtorno de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que necessitam de professores com a melhor formação possível para favorecer o desenvolvimento de estruturas superiores do pensamento de modo a torná-los cidadãos produtivos e escolarizados com qualidade. Como os direitos que a LDB garante serão cumpridos?

**Todos os direitos estão baseados nos seguintes diplomas legais:**

- Constituição Federal (1988);
- Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência;
- Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 10.098/94 - Acessibilidade;
- Lei nº 8.899/94 - Passe Livre;
- Lei nº 10.845/04 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência;

- Lei nº 9.424/96 - FUNDEF;
- Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 10.216/01 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental;
- Lei nº 10.436/02 - Libras, o Plano Nacional de Educação.

#### **Decretos:**

- Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;
- Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei nº 7.853/89;
- Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96;
- Decreto nº 3.076/99 - Cria o CONADE;
- Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96;
- Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação;
- Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade).

#### **Portarias:**

- Portaria nº 976/06 - Critérios de acessibilidade os eventos do MEC;
- Portaria nº 1.793/94 - Formação de docentes;
- Portaria nº 3.284/03 - Ensino Superior;
- Portaria nº 319/99 - Comissão Brasileira do Braille;
- Portaria nº 554/00 - Regulamenta Comissão Brasileira do Braille;
- Portaria nº 008/01 - Estágios;

#### **Resoluções:**

- Resolução CNE/CEB nº 1 - Estágio;

- Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores;
- Resolução CNE/CEB nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução CNE/CP nº 2/02 - Institui a duração e a carga horária de cursos;
- Resolução nº 02/81 - Prazo de conclusão do curso de graduação;
- Resolução nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81)

**Pareceres<sup>4</sup>:**

- Parecer nº 17/01.

Grande parte da legislação está apoiada em documentos internacionais, tais como: Carta para o Terceiro Milênio; Declaração de Salamanca; Conferência Internacional do Trabalho; Convenção da Guatemala; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

**A LDB garante aos educandos com necessidades especiais:**

- atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 4º, III);
- ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um (BRASIL, 1996, Art. 4º, V);
- a escola poderá se organizar de diferentes formas para atender ao interesse do processo de aprendizagem (BRASIL, 1996, Art. 23);
- a escola deve definir o nível de escolaridade do aluno e classificá-lo para efeitos de matrícula por meio de avaliação escolar que defina o grau de desenvolvimento e sua experiência (BRASIL, 1996, Art. 24, II, c);

<sup>4</sup>. Embora o Parecer não seja considerado “diploma legal”, trata-se do documento que apresenta toda a fundamentação legal e a lógica argumentativa para a elaboração da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

- a escola pode organizar turmas com séries distintas (BRASIL, 1996, Art. 24, IV);
- o avanço escolar deverá ser efetivado mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996, Art. 24, V, c).

Na LDB, a Educação Especial foi definida como modalidade de educação escolar para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1996, Art. 58), e que:

- haverá serviços de apoio especializados, na escola regular (BRASIL, 1996, Art. 58, Parag 1º);
- poderá haver classe, escola ou serviço especializados (BRASIL, 1996, Art. 58, Parag 2º);
- a oferta de Educação Especial começa na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, Art. 58, Parag 3º);
- os sistemas de ensino assegurarão: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas (BRASIL, 1996, Art. 59, I);
- terminalidade específica e aceleração de estudos<sup>5</sup> (BRASIL, 1996, Art. 59, II);
- professores especializados (BRASIL, 1996, Art. 59, III);
- educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 59, IV);
- benefícios dos programas sociais suplementares (BRASIL, 1996, Art. 59, V).

Até aqui, a nossa legislação contempla apenas os alunos com deficiência, transtorno de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Contudo, o Conselho Federal de Psicologia entende por Educação Inclusiva:

<sup>5</sup>. Já regulamentados em diversos Estados, Municípios e no Distrito Federal.

Por educação inclusiva entendemos práticas que fortaleçam a luta por uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos, que tenha como referência aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos sistemas de ensino – negros, meninas, homossexuais, pessoas com deficiência, índios, populações em situação de rua, adolescentes autores de ato infracional, crianças e jovens com dificuldades no processo de escolarização vinculados ou não a causas orgânicas, superdotados (CFP/2008).

Tal conceito é histórico e encontra-se alinhado com a legislação mais recente para a realização da educação escolar na perspectiva da educação inclusiva e mostra como ainda é preciso trabalhar pela a inclusão de todos, verdadeiramente todos.

Contudo, a mudança é muito drástica e a escola reagiu de diferentes formas. Alunos estigmatizados pelas práticas de medicalização passaram a ser matriculados e excluídos dentro da escola. Alunos que optaram pela escola inclusiva decidiram retornar para a escola especial, mesmo que dois anos mais atrasado do que a série que iria cursar, reconhecendo perdas escolares pela aprovação automática, entre outros. A inclusão prevê a participação da família e da comunidade, mas as parcerias ainda não estão bem definidas. Assim como o estabelecimento de novos parceiros intersetoriais para o atendimento das demandas de saúde, trabalho, assistência social, jurídico, entre outros, superando equívocos, desconhecimento, preconceitos, mitos, que prejudicam os que não têm acesso natural à escolaridade de qualidade.

Psicólogos e Psicólogas, é hora de construirmos e divulgarmos referências técnicas e políticas para a nossa atuação no campo escolar/educacional. Nosso aperfeiçoamento profissional depende de compreendermos a complexidade do sistema educacional brasileiro para atuarmos em prol da inclusão social de todos.

### Referenciais Bibliográficos:

---

- BRASIL. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.
- . **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Distrito Federal: MEC/SEESP, 2008.
- . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Distrito Federal: MEC/SEESP, 1996.
- CFP. **Carta 0019-08/DIR-CFP**. Brasília, 2008.
- MATOS, Simone Rocha. Educação, Cidadania e Exclusão à luz da Educação Especial - **Retrato da Teoria e da Vivência**. RBC\_RevDez2003\_Artigo\_2.rtf.
- NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**. v. 34, p. 1517-9702, 2008.
- UNESCO. **Declaração de Educação para Todos**. Distrito Federal: MEC, 1990.
- . **Declaração de Salamanca**. Distrito Federal: MEC/SEESP, 1994.
- GLAT, Rosana & FERREIRA, J. R. Reformas Educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **Eixo temático 02:**

### **Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática.**

*Trata de temas relacionados à inserções e às participações de psicólogos no âmbito das políticas públicas em espaços consultivos e deliberativos, tais como fóruns, redes sociais e conselhos, além do Legislativo, acompanhando e propondo ações junto a deputados e vereadores, visando, também por meios de projetos de lei, contribuir para uma democracia participativa na educação. A presença do psicólogo nesse campo deve resguardar a dimensão do compromisso social e da qualificação técnica e política para o exercício profissional.*

## **EIXO 2 – TEXTO BASE:**

### **Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática**

Marilene Proença Rebello de Souza<sup>6</sup>  
Marisa Lopes da Rocha<sup>7</sup>

### **Políticas Educacionais: desafios para a Psicologia no campo da educação escolar.**

A discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Podemos dizer que 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.

<sup>6.</sup> Doutora em Psicologia Escolar, Professora do Departamento de Psicologia Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

<sup>7.</sup> Doutora em Psicologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tal discussão é introduzida no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto(1984), defendida em 1981 e publicada em livro com o título “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. Neste trabalho, Patto desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando, destacando o fato de as explicações sobre as dificuldades escolares estarem centradas nas crianças e em suas famílias, e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares. A autora discute a serviço de que e de quem estariam a Psicologia e a Psicologia Escolar, bem como a prática psicológica a ela vinculada e conclui que 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.

Iniciava-se, portanto, 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.

Este processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, naquela mesma década, intensificaram-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores

metalúrgicos<sup>8</sup>, movimentos de professores<sup>9</sup>, 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”<sup>10</sup>, 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 da sociedade civil nas decisões políticas. A ela seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 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 (NENEVÉ & SOUZA, 2006).

A partir das discussões e críticas presentes no campo da Psicologia, na sua relação com a educação escolar, a Psicologia Escolar e Educacional inaugura uma década de pesquisas que se voltam para o novo objeto de estudo da psicologia: **o fracasso escolar**. Discussão iniciada ao final dos anos 80, o tema do **fracasso escolar** passa a centralizar questões que envolvem os

<sup>8</sup>. Destacando-se o Movimento de Metalúrgicos de São Bernardo do Campo (SP) descrito pelo livro de Eder Sader, intitulado “Quando novos personagens entraram em cena”, 1988, Ed. Paz e Terra.

<sup>9</sup>. Um dos destaques aconteceu em São Paulo, por meio da APEOPESP - Associação de Professores do Ensino Oficial Público do Estado de São Paulo, organizando mais de 150 mil professores.

<sup>10</sup>. Trabalho importante de discussão desse período foi realizado por MINTO, C.A. Legislação Educacional, cidadania virtual, anos 90.1996. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia, quanto no campo da Educação (PATTO, 1990; ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004). Temas, tais como: vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolares (COLLARES & MOYSÉS, 1998), diferenças de classe social na escola e de gênero (NEVES & ATHAYDE, 1998), papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (MACHADO, 1996), instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, papel do psicólogo, identidade profissional (ANDALÓ, 1993) e o lugar da Psicologia enquanto ciência, em uma sociedade de classes, foram pesquisados e problematizados pelos psicólogos e estudiosos da área (BOCK, 2002). Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar insere um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia-a-dia escolar e do aluno que aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitem que a escola realmente possa cumprir as suas finalidades sociais.

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização a partir dos anos 80 significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais<sup>11</sup>, fruto de políticas públicas 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. Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção.

---

<sup>11</sup>. Entre os primeiros trabalhos de pesquisa sobre as temáticas das políticas públicas do estado de São Paulo a partir das discussões postas pela Psicologia Escolar estavam os de: Cunha, 1988; Souza, 1991; Souza, 1991; Cruz, 1994; Serroni, 1997.

Atualmente, os primeiros trabalhos sobre o tema estão sendo publicados e as pesquisas têm mostrado algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas principalmente quanto à implantação de políticas públicas em educação tais como: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal (SOUZA, 2006).

Portanto, conhecer como as políticas são implantadas, as questões postas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas e as condições de trabalho para sua implementação são fundamentais para que o psicólogo atue no campo da educação. É importante ressaltar ainda que, em muitos casos, embora denominadas de políticas públicas, muitas das ações no âmbito dos estados e municípios não passam de programas de governo ou até mesmo de uma parcela do governo eleito e que, em muitos casos, apresentam solução de continuidade.

### **Questões referentes à profissão**

Do ponto de vista da profissão, podemos dizer que as críticas oriundas dos anos 80 contribuíram, sobremaneira, para uma retração da presença do psicólogo no campo da educação. A

constatação de práticas adaptativas da criança em uma escola que não correspondia às necessidades educativas postas por sua finalidade, fez com que muitas redes de ensino retirassem psicólogos da área de atuação educacional para o campo da saúde<sup>12</sup>. O argumento que fortaleceu esta transferência, de maneira geral, centrou-se no fato de que tais profissionais atuavam em uma prática clínica e diagnóstica e não educacional.

No plano da educação, as lideranças políticas educacionais, entidades representativas e acadêmicas do Magistério, incorporaram as críticas dos anos 80 feitas pela Psicologia, identificando o psicólogo enquanto pertencente à área de saúde tão somente e, soma-se a isso, com uma noção de saúde vinculada à perspectiva médico-assistencial, considerando-o um profissional que atuaria na mesma esfera de dentistas, fonoaudiólogos, pediatras e, portanto, não devendo compor o quadro de profissionais da escola.

Assim sendo, a hegemonia que foi fortalecida nas práticas do psicólogo do pensamento de que o profissional de psicologia pertencia somente à área da saúde e com uma abordagem que não contempla o âmbito da complexidade do processo institucional, enfraqueceu outras áreas de atuação existentes, como por exemplo a área educacional. Este fato se materializa, no campo da educação, mais especificamente na promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao afirmar no artigo 67, § 2º que:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no

---

<sup>12</sup>. No estado de São Paulo, o psicólogo foi transferido da área da educação para saúde nos principais municípios, tais como São Paulo, Campinas, Santos, São José do Rio Preto, dentre outros. No município do Rio de Janeiro, a partir da década de 1990, o psicólogo também foi transferido para a área da saúde, ficando na educação apenas os contratados pelo estado, vinculados à educação especial.

desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

E no ponto de vista da Psicologia, a opção por descrever a atuação do psicólogo enquanto um profissional da área da Saúde revela-se na atualização feita pelo Conselho Federal de Psicologia na descrição presente no CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, revista em 2002, em que o verbete *Psicólogos* aparece juntamente ao termo *Psicanalistas*, e tem como descrição geral da ocupação de psicólogo o seguinte texto:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (CBO, 2002, s.p.). Os termos utilizados para descrever a profissão centram-se em uma visão de diagnóstico, tratamento e cura, avaliação e de pesquisa, cujo aspecto individual e emocional é a tônica. Conforme analisam Barroco e Souza:

As novas descrições nos preocupam, pois ao longo de sua história, a Psicologia Escolar e Educacional disponibilizou um dado corpo

teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam à não-aprendizagem (2008, Mimeo).

Portanto, as discussões que os psicólogos vêm realizando no campo da educação, as questões postas para a atuação profissional em uma perspectiva que critica a visão medicalizante da psicologia não são contempladas nos descritores referentes à profissão de psicólogo, tampouco naqueles que atuam no campo da educação. Temos, portanto, um desafio pela frente: resgatar as finalidades da profissão no que tange às relações com o campo educativo.

### **Questões referentes à formação profissional**

As discussões a respeito da formação profissional no campo da Psicologia se mantiveram durante a década de 90 (ANDALÓ, 1993; SOUZA, 1996; MACHADO, 1996; TANAMACHI, 1997; MEIRA, 1997; YAZZLE, 1997) fortalecidas pela busca de outros modos de subjetivação dos profissionais, articuladas com os novos desafios sociais.

Mais especificamente, essas discussões desembocaram na articulação nacional que norteou a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia, cujas idéias são discutidas no bojo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Sobre tais discussões destacam-se o livro organizado por Guzzo (2002, 2ª ed.), fruto de debates construídos no interior do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e o trabalho de Yamamoto (2000).

As Diretrizes comparecem no cenário nacional oficialmente em 2004, trazendo mudanças bastante significativas em relação ao Currículo Mínimo, em seus princípios, objetivos e metas, circunscritas ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centradas na concepção construtivista de aprendizagem. Nesta perspectiva teórico-metodológica, o currículo deverá ser construído tendo em vista a aquisição de competências e habilidades para a formação e o exercício profissional. Dentre as inovações previstas, destaca-se a ruptura com a concepção de áreas de atuação profissional no interior da formação. As áreas tradicionais (Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional) deveriam ser substituídas por *ênfases curriculares*, a ser escolhida por alunos nos últimos períodos do curso e tais *ênfases* poderiam ter inclusive aspectos de duas ou mais áreas interligadas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Psicologia, o que se espera de uma formação profissional em psicologia pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil é que esteja voltada para a atuação profissional, pesquisa e ensino de Psicologia, assegurando determinados princípios e compromissos, a saber: a) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos,

organizações e comunidades; f) respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações na área da Psicologia; g) aprimoramento e capacitação contínuos.

No que tange à atuação do psicólogo no campo da educação, as discussões iniciadas nos anos 80 tiveram excelentes resultados e muitos se articulam com as questões postas pelas novas Diretrizes Curriculares, como procuramos apresentar a seguir. A Psicologia Escolar e Educacional tem suscitado inúmeras reflexões acerca da formação e da prática dos profissionais que nela atuam, sobretudo, a necessidade de redefinição do papel do psicólogo na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica (BALBINO, 1990; 2007; BOCK, 2002; WITTER 1997, 2002; MALUF, 1994; JOBIM e SOUZA, 1996; WECHSLER, 1996; ALMEIDA, 1999; DEL PRETTE 2001, 2002; GOMES, 2002; GUZZO, 1996, 2002; NOVAES, 2002; JOLY, 2000; SOUZA, 1996; CHECCHIA & SOUZA, 2003; MARINHO-ARAÚJO, 2007; YAZLLE, 1990; MARTINS, 2002, MEIRA, 2002; MACIEL, 2001; MARASCHIN, FREITAS & CARVALHO, 2003; MARCONDES, FERNANDES & ROCHA, 2006; ARAGÃO, BARROS E OLIVEIRA, 2007, CRUCES & MALUF, 2007).

Segundo Novaes:

o surgimento de novos espaços e tempos educativos provocará, sem dúvida, mudanças não só no próprio sistema educacional e social como nas práticas profissionais do psicólogo escolar (2002, p. 98).

Afirma a autora que não podemos continuar vislumbrando o futuro como uma mera continuidade do passado ou até mesmo do presente, pois nos encontramos diante de uma crise histórica que “exige novas soluções para novos problemas”. Neste sentido, afirma que “o

psicólogo escolar terá que procurar caminhos outros para ajudar a construir esse novo século que já está em nossas portas” (p.101).

Para Gomes, a Psicologia Escolar também precisa acompanhar a realidade atual: “Considerando que a sala de aula reflete a sociedade, é urgente que a Psicologia Escolar transforme cada vez mais o foco de interesse [...], (2002, p. 50), para isto:

[...] será necessário repensar a Universidade que, por um lado desenvolve pesquisas e aprimora os conhecimentos na área e por outro não prepara profissionais capazes de enfrentar o desafio de promover Educação e Saúde no ambiente escolar (p. 71).

Checchia & Souza consideram ainda que a formação profissional deva, nesta área, favorecer:

a realização de uma prática de atendimento psicológico que busque a ruptura do fracasso escolar, [...] considerando a complexidade das práticas envolvidas na vida escolar (2003, p.125).

Para as autoras, a Psicologia no campo da dimensão educativa do trabalho do psicólogo tem construído os elementos constitutivos para uma atuação e uma formação em uma perspectiva crítica. Analisam que tal construção baseia-se no tripé: a) compromisso da Psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; b) ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar (p.126).

Mas como aproximar as questões postas na área da Psicologia Escolar e Educacional e os desafios das Diretrizes

Curriculares em Psicologia? Marinho-Araújo tenta fazer esse exercício de análise e de aproximação entre as discussões instaladas na área e os desafios das Diretrizes Curriculares. Um primeiro aspecto destacado pela autora é a necessidade de clareza em relação ao perfil profissional esperado do egresso do Curso de Psicologia. Ou seja, que psicólogo desejamos formar? Segundo a autora:

a implantação das Diretrizes requer a construção de um perfil crítico e comprometido com a transformação das condições sociais e de trabalho que permeiam o contexto escolar e educacional, articulando-se coletivamente e defendendo a utilidade das intervenções, como suporte ao reconhecimento social da profissão (2007, p.20).

Portanto, quando articulamos o perfil indicado com as questões postas pela área, conforme analisa a autora, estaremos nos comprometendo com uma formação que se encontra implicada com as concepções que estarão na direção da busca pela cultura de ampliação das condições de acesso e permanência da população no âmbito escolar, por novas concepções sobre o desenvolvimento humano, pela direção da complexidade de sua definição, substituindo paradigmas como o da doença e do tratamento pelo da saúde nas relações e pela construção de estratégias que favoreçam políticas públicas vinculadas à experiência concreta de coletivos.

**Redimensionando a formação e as práticas da Psicologia no campo da Educação para uma participação democrática**

A escola é um modo de organizar a formação, de pensá-la e de fazê-la – escola é uma organização possível entre outras ainda não pensadas, não realizadas. Ela se apresenta como estrutura, previsibilidade, organograma que estabelece como deve ser, porém quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos de papéis a desempenhar que não são neutros, são escolhas, mesmo que isso não seja discutido e escolhido com clareza porque as tradições, os interesses políticos já naturalizaram uma rotina institucional. Uma organização é atravessada por instituições, por práticas e valores que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente.

Uma escola quando organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como deve se comportar”. Afirma valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe uma certa ordem ao mesmo tempo que cria o que escapa, o que é avesso, o que é desordem. Quase nunca problematizamos isso na escola, dificilmente se dá visibilidade às instituições que estão em jogo nas relações. As equipes da educação trabalham cada vez mais de forma acelerada, vivendo os efeitos das práticas coletivas que tecem as tramas, sem conseguir entender o que se passa e como criar alternativas às impotências cada vez maiores para muitos professores, alunos, familiares e psicólogos.

Então, quando dizemos que o psicólogo quer trabalhar a favor da vida, da cultura e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao enfrentamento das adversidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de um outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo para dar conta do que não conhecemos, do que é imprevisível.

Se os rituais da escola se constroem a partir de modelos do bom aluno, do ritmo adequado para a aprendizagem, do comportamento

disciplinado, quando nos deparamos com a diversidade de vidas, de modos de inserção das famílias e de seus arranjos para sobreviver, da composição das turmas, dos diferentes estágios em que os alunos chegam e de seus modos de compreensão das matérias... o que fazer?

Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo? O múltiplo em “um”, caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, às instituições que guardam tradições, mesmo com a vigência de legislações mais favorecedoras aos processos menos centralizadores e verticais. O desafio é produzir um deslocamento desse lugar (lugar impossível!) já marcado para nós. A perspectiva é a de deslocar as demandas já existentes, ou seja, de produzir outras demandas.

A luta do psicólogo, então, é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados de quem sabe, de quem está impotente, de quem já desistiu, contribuindo para a produção de novas perguntas que coloquem em foco às relações entre “um” e “outro”, tirando de cena a exclusividade dos corpos “em si” em situação de isolamento – que paralisa o trabalho –, para poder perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as práticas que constroem o cotidiano – que movimenta o trabalho.

Certamente não faremos isso se não ampliarmos nossa cultura educacional, se não procurarmos nos inteirar das polêmicas da formação, se ficarmos parados em um certo “enquadre clínico” que só fala de “um corpo” ou de “humano” como generalidade da espécie. Como estabelecem Benevides e Passos é preciso reavaliar e criticar o conceito de humanização:

A humanização como política pública deveria criar espaços de construção e troca de saberes,

investindo nos modos de trabalhar em equipe. Isto supõe, é claro, lidar com necessidades, desejos e interesses destes diferentes atores. A humanização se apresenta para nós como estratégia de interferência no processo de produção da saúde levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios neste mesmo processo (2005, p.4-5).

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

Rocha (2001, p. 213-229) evidencia que a demanda por psicólogos para o atendimento das crianças na escola só se dá quando prepondera a luta por mecanismos de controle: o especialista só entra em cena quando a escola se cristaliza em uma pluralidade de leis e abandona o enfrentamento do coletivo nas suas divergências, enfraquecendo a capacidade de negociação e os vínculos que tecem a rede social. É importante perceber que tensões e conflitos estão sempre presentes e representam o investimento dos sujeitos na vida daquela coletividade, obrigando a lidar com as turbulências que se produzem a cada momento. É do difícil convívio com as inquietações e com as diferenças que a solidariedade se engendra enquanto sentido e ação comum que rompem com o isolamento.

Assim, evitando os riscos de reducionismos quando se trata das discussões que atravessam as políticas públicas, consideramos que a

formação e o exercício profissional do psicólogo escolar/educacional que trabalhe a favor de uma participação democrática junto à comunidade escolar, implicam na polêmica da questão da diferença. E, no que tange às dimensões de análise e de luta, Veiga-Neto introduz importantes relações:

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

Ainda segundo o autor, os discursos e as ações hegemônicas vinculadas às políticas públicas caminham no sentido de equalização do diverso, e a escola não entra em discussão. Veiga-Neto ressalta que qualidade, nessa perspectiva, será entendida e avaliada como o interesse e o esforço 'do diferente' em chegar lá, reafirmando o modelo. O que é o diferente? A princípio poderíamos dizer que é "o esquisito", "o aluno especial", "o que foge muito ao padrão estabelecido" como "o bom". Diríamos "o diferente" e não a diferença porque a educação e a psicologia tradicionalmente olham para "um".

Todavia, podemos também, divergindo desse olhar instituído, ao invés de falar "do esquisito" falar de esquisitices e aí estaríamos falando de cada um de nós, de todos nós. Quando a escola é um lugar para qualquer um? Quando o psicólogo pode contribuir para que a intensificação da luta diária, permanente para acolher nossas esquisitices? Tais perguntas não podem sair de cena, pois elas nos auxiliam a sustentar polêmicas e análises sobre a prática pedagógica e também sobre as condições sócio-histórico-institucionais que a circunscreve.

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

O trabalho nas instituições implica atenção e cuidados não diretamente nos corpos, mas nas redes interna e externa que tensionam os corpos. Isso para os psicólogos, implica em conhecer mais de educação, dos ciclos, das histórias das lutas por mudanças e dos modos como essas mudanças ganham forma de leis e afetam os educadores que muitas vezes não mais se identificam com a luta na forma que ganhou corpo na conquista da lei. Isso porque compreender e atuar na complexidade do cotidiano escolar, não tem sido tarefa fácil se a criança e o adolescente são vistos isoladamente, sendo considerados na qualidade de portadores de diferentes carências e patologias, o que se acentua, nos casos das classes populares, com as questões sobre violência e riscos.

Se vivemos mal o espaço público, as misturas, as diferenças, como trabalhar com coletivos, acentuando o caráter público das ações? Público não é ser espectador, mas refere-se a abertura de espaço polêmico para as práticas, o que implica um outro tempo, é publicização do que se faz, trocas que fazem circular boas idéias e potencializam outras idéias? Isso é uma questão para todos implicados com a formação.

Diferenças não são características, mas efeitos de diferenciação envolvendo, portanto, o que resulta em outro modo de pensar e de fazer formação. Fala de movimento, do que vai se modificando no percurso em nós e nas relações a partir de nós (Rocha, 2006).

Conforme analisa Dallari, a cidadania está intimamente relacionada com o processo participativo:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (1998, p.14).

Formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, a curiosidade, a indagação, a provisoriedade e a permanente produção de sentidos – o que é permanente é a luta pela produção de sentidos que nos faz coletivo e que nos ampara para suportar o provisório, as mudanças necessárias para acolher nossas esquisitices.

Deste modo, pensar em mudar a formação não é só trazer mais um recurso tecnológico, é possibilitar a produção de políticas públicas, que ponham atenção sobre os efeitos de diferenciação, ou seja, de como o percurso produzido por todos vem ganhado corpo, mas um corpo em múltiplas formas.

A participação da Psicologia na discussão das contradições e dificuldades do sistema escolar hoje vigente é, portanto, vital nesse momento em que se encontra a escola brasileira, sob o risco de continuarmos formando gerações de excluídos, de adolescentes e jovens que, por não se apropriarem do conhecimento socialmente acumulado, estarão a mercê das ideologias e do avanço do capital, e cada vez mais distantes dos direitos sociais, da melhoria da condição de vida e da construção de uma educação emancipatória e cidadã (NENEVÉ & SOUZA, 2006).

### **Legislação e práticas sociais**

Considerando o contexto apontado anteriormente, vislumbra-se que a participação de psicólogos no campo legislativo, seja propondo

projetos de lei ou acompanhando aqueles que estejam em tramitação, deve considerar alguns princípios importantes que a área vem construindo em sua trajetória, quer no campo das concepções sobre a ciência, quer sobre a profissão, tais como:

a) a dimensão do trabalho do psicólogo na educação escolar é institucional, o que significa trabalhar a partir de propostas de coletivização das práticas, envolvendo os diversos setores e protagonistas da escola, em articulação com as demais instâncias sociais e tendo como perspectiva colocar em análise o campo de relações sócio-políticopedagógicas para a melhoria das condições de vida e trabalho na escola;

b) as atividades que envolvem a atuação são de cunho interdisciplinar e multiprofissional, articulando várias esferas a partir da escola com a comunidade e redes sociais de apoio e de produção de saúde e cultura. Para tanto, um aspecto a ser destacado é a importância da construção de espaços de produção e circulação de conhecimentos entre educadores, diferentes profissionais da escola e especialistas do sistema de saúde, de assistência social e socioeducativo no sentido de intensificar as trocas e favorecer ações conjuntas.

c) as práticas desenvolvidas no âmbito institucional se constituem frente às demandas da escola, definidas coletivamente e nas instâncias que elaboram o projeto político-pedagógico escolar. Partimos da idéia de que o projeto político pedagógico explicita os anseios e as perspectivas da escola por ser construído com a participação de todos os segmentos, ou seja, de professores, comunidade, alunos e funcionários;

d) as ações buscam fortalecer a elaboração de políticas públicas que de fato se articulem com as finalidades emancipatórias da educação escolar; cabe aos educadores e demais segmentos da escola definirem os seus princípios educacionais à luz das questões postas no campo da Educação e ao psicólogo colaborar com o conhecimento da área para sua elaboração;

e) a formação dos profissionais que atuam na educação é permanente e requer o conhecimento e atualização no campo das contribuições da área, do conhecimento construído academicamente e profissionalmente;

f) a ação profissional tem como perspectiva ampliar a articulação das equipes escolares, criando novos possíveis na luta pela qualidade de vida e condições de trabalho e levando em conta a construção coletiva e consecução do projeto político pedagógico como instrumento, entre outros, de democratização das práticas escolares. Esse é um grande desafio, tendo em vista a heterogeneidade da(s) escola(s) e dos interesses nela presentes: em sua atuação institucional, o psicólogo poderá avaliar a cada momento os limites e possibilidades do desenvolvimento de seu trabalho a fim de estabelecer estratégias pertinentes a sua consecução.

Tais aspectos a respeito da relação da Psicologia com o campo da educação, sob os eixos mencionados neste texto, estão articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de psicólogos. Dentre vários princípios, as Diretrizes defendem: a) o reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; b) a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão e c) uma atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades. Portanto, temos um desafio que tem início na formação de psicólogos de conceber um currículo alicerçado nestes pilares, bem como propiciar a continuação dessa formação para além da formação inicial, atualizando o profissional nas discussões técnicas e políticas de seu campo de trabalho. Podemos considerar que a Educação Escolar é um campo em movimento, articulado com o movimento social

e das políticas vigentes, com todas as suas contradições e dimensões. E estamos em um momento privilegiado pois estamos sendo chamados para construir uma Psicologia enraizada nas questões sociais, cujos referenciais propiciam uma análise crítica da realidade e articulada com as políticas públicas.

### Referências

- ALMEIDA, M.J. **Educação Médica e Saúde: Possibilidades de Mudança**. Londrina/Rio de Janeiro: UEL/ABEM, 1999.
- ANDALÓ, C. S. A. O psicólogo escolar na busca de uma identidade. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**. Ano VIII (34), 5, 1993.
- ANGELUCCI, C.B; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. & PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, 2004, v.30, n.1, p.51-72.
- ARAGÃO, E. A., BARROS, M. E. B. & OLIVEIRA, S. P. **A (re)invenção da escola**. Vitória: FACITEC, 2007.
- BALBINO, V. R. Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional. **Revista Psicologia, ciência e Profissão**, 1990, n. 2-3-4, p. 50-56.
- BALBINO, V.R. **Psicologia e Psicologia Escolar no Brasil**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.
- BARROCO, S.MS; SOUZA, M.P.R. **A formação e a atuação de psicólogos escolares e educacionais em contexto de defesa da educação inclusiva: aspectos legais e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. 2008, Mimeo.
- BENEVIDES, R. & PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 10, n. 3, p. 1-21, 2005.
- BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.11-34.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei de 05 de outubro de 88. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 08 out. 05.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 08 out. 2005.
- BRASIL. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Disponível em <[www.unesco.org.br/publicacoes/copyofpdf/decnovadelhi/mostra\\_padrao](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copyofpdf/decnovadelhi/mostra_padrao)> Acesso em 08 out. 2005.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 08 out. 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do\\_pdf=1&id=63&banco=>](http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=63&banco=>)>. Acesso em 08 out. 2005.
- CHECCHIA, A.K. A.; SOUZA, M.P.R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.105-138
- COLLARES, C.A. L. & MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRUCES, A.V.V. & MALUF, M.R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007, p.163- 210.
- CRUZ, S.H.V. **O Ciclo Básico Construído pela Escola**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.
- CUNHA, B.B.B. **Classes de educação especial: para deficientes mentais?** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

- DALLARI, D.A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? IN R. S. L. GUZZO (org.) **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas: Alínea, 2002, 2. ed.
- DEL PRETTE, Z. (Org.). **Psicologia Escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2001.
- GOMES, V. L. T. **A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática**. IN
- GUZZO, R.S.L.(org.) **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2002.
- GUZZO, R.S. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSSLER, S.M. (org). **Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996, p. 75-92.
- GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para formação e atuação do Psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. IN GUZZO, R. S. L. (org.) **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2002.
- JOBIM e SOUZA, S. **O psicólogo na educação: identidade e transformação**. Coletâneas da ANPEPP, 7, 37, 45, 1996.
- JOLY, M.C.A. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.4, n.2, Campinas, dez 2000, p. MACHADO, A. M. Reinventando a avaliação psicológica. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, 1996.
- MACIEL, I. **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p.213-229.
- MALUF, M.R. Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: **CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p. 157-200.
- MARASCHIN, C., FREITAS, L. B. L. & CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação**. Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003
- MARCONDES, A., FERNANDES A. & ROCHA, M. L. **Novos possíveis no**

- encontro da psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MARINHO-ARAÚJO, C.M. A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares. In: CAMPOS, H.(Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2007, p.17-48.
- MARTINS, J.B. O disciplinamento escolar e a prática do psicólogo escolar. In: Martins, J.B. (Org.) **Psicologia e Educação: tecendo caminhos.** São Carlos: Rima, 2002, p.95-120.
- MEIRA, M.E.M. **Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 1997.
- MEIRA, M.E.M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos.** (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.35-72.
- MINTO, C.A. **Legislação Educacional, cidadania virtual, anos 90.** Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.
- NENEVE, M.; SOUZA, M.P.R. A educação para cidadania: intenção e realidade. In: **Revista Educação & Cidadania**, v.5., n.1, pp. 75-84, jan.-junho, 2006. ISSN 1519-6194.
- NEVES, M.Y. E ATHAYDE, M. Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In: BRITO, J., ATHAYDE, M. & NEVES, M. Y. (Orgs.). **Saúde e Trabalho na Escola.** Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998. p.p 23-36.
- NOVAES, M. H. A convivência em novos tempos e espaços educativos. In: R. S. L. GUZZO (org.) **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.** 2. Campinas: Alínea, 2002
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar.** Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à**

- Psicologia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- ROCHA, M. L. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, I. (Org.). **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p.213-229.
- ROCHA, M. L. **Psicologia e as práticas institucionais. A pesquisa-intervenção em movimento.** *Psico*, v. 37, n.2, p.169-174, 2006.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
- SERRONI, P.G. **Formação docente e fracasso escolar.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- SOUZA, D.T.R. **Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em numa classe de Ciclo Básico.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.
- SOUZA, M.P.R. **Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.
- SOUZA, M.P.R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.
- SOUZA, M.P.R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L.S; ANGELUCCI, C.B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação. Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, pp. 229-243. ISBN 85-7396-492-8
- TANAMACHI, E. de R. **Visão crítica de Educação e de Psicologia:**

**Elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar.** Tese (Doutorado). Marília: UNESP, 1997.

- VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: A. M. Machado e cols. (Orgs.). **Psicologia e Direitos Humanos. Escola Inclusiva. Direitos Humanos na escola** (pp 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática.** Campinas: Alínea, 1996.
- WITTER, G. P. **O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino. Tese de Livre Docência.** IPUSP. São Paulo, 1997.
- WITTER, G. P. **Psicólogo no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases.** IN, R. S. L.
- GUZZO (org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2002.
- YAMAMOTO, O. H. **A LDB e a psicologia.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. dic. 2000, vol.20, no.4 [citado 13 Marzo 2008], p.30-37. Disponível em: [http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=es&nrm=iso-ISSN 1414-9893](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=es&nrm=iso-ISSN%201414-9893).
- YAZLLE, E. G. **A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo - subsídios para uma ação necessária.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1990.
- YAZZLE, E.G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B.B.B. at al **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias.** São Paulo: Arte Ciência, 1997.

## Eixo Temático 3:

---

### Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais

*Inclui temas oriundos de práticas desenvolvidas por psicólogos em instituições escolares e educacionais, nos seus diversos contextos formais ou informais. Envolve a atuação do psicólogo junto aos alunos, suas famílias, educadores e demais profissionais ligados à educação que recorreram à Psicologia como forma de contribuir para que a escola ou instituição educacional seja um espaço democrático de acesso ao saber culturalmente instituído e da produção de novos saberes.*

### EIXO 3 – TEXTO BASE:

---

#### Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamentos para um Debate

Raquel Guzzo<sup>13</sup>

A presença do psicólogo em instituições escolares e educativas, servindo à construção de melhores possibilidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes no Brasil, vem sendo há décadas motivo de debates em diferentes espaços de decisões, tanto científicas quanto profissionais. A produção de conhecimento que pode propiciar a prática de acompanhamento integral à criança e sua família ao lado do professor torna-se inócua em situações em que o profissional da psicologia não esteja presente no cotidiano das instituições. Dito de outra forma, o conhecimento produzido pela psicologia para a atuação em contextos educativos somente servirá

---

<sup>13</sup>: Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano, Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

para a realidade brasileira se for construído pela inserção dos profissionais nestes contextos.

A formação cada vez maior de psicólogos no país, ainda preponderantemente para a atuação clínica, dificulta a inserção efetiva do profissional nestes espaços e acaba por impedir que a relação – teoria e prática – deixe de produzir avanços para a realidade de uma maioria de crianças e adolescentes que vivem sua escolaridade na rede pública.

O Sistema Conselhos de Psicologia toma a iniciativa de provocar um debate nacional sobre esta temática com a finalidade de pensar, formular e propor referências para este espaço de exercício profissional e, ao mesmo tempo, criar possibilidades de transformação da realidade pela mudança estrutural das escolas públicas brasileiras. Esta iniciativa parte do debate sobre este texto, que tem o objetivo de situar a psicologia brasileira no contexto educativo, identificar alguns de seus problemas e apontar posições e possibilidades para que esta iniciativa resulte em uma ferramenta de transformação social. Por isso, de forma bastante resumida, este texto está estruturado em alguns eixos:

### **1. O papel do psicólogo em contextos educativos – para que serve este profissional?**

Os contextos educativos são espaços onde crianças e adolescentes deveriam se desenvolver de maneira formal ou não, livre ou organizadamente, na presença de adultos responsáveis ou em interação com outras crianças e adolescentes. Este processo é permeado por diferentes influências e condições objetivas nem sempre identificadas e trabalhadas pelos professores, sobretudo pela situação precarizada da escola – muitas crianças por sala, método generalizado de ensino, falta de acompanhamento individualizado,

ausência de técnicos, dentre outras – que acabam por produzir sérios problemas.

A presença do profissional de psicologia nestes contextos propicia o acompanhamento do desenvolvimento de crianças e adolescentes em seus espaços de vida, procurando relacionar elementos dos diferentes contextos, como familiares ou comunitários que favorecem ou dificultam este processo. Trata-se de um papel relevante, na medida em que estando inserido na dinâmica do contexto, pode contribuir para construir um entendimento mais integrado sobre o que acontece com a criança e sua família. Tem sido muito difícil programar qualquer intervenção com os problemas gerados nos contextos educativos quando se avalia a situação sem estar participando do cotidiano destes espaços. Pertencer ao quadro de profissionais das escolas e outros espaços não-formais de educação coloca para o psicólogo um outro nível de exigência profissional que nem sempre tem sido desenvolvido na sua própria formação. O papel de diagnosticar e encaminhar ou tratar, caso a caso, em um modelo de atuação que prioriza o indivíduo isolado de seu contexto de desenvolvimento, traz conseqüências desastrosas na satisfação das necessidades da população em relação a este serviço, sejam professores, equipe de direção da escola pais ou estudantes.

Muito se tem questionado sobre a importância do psicólogo no contexto educativo, com argumentos de que o psicólogo é profissional da saúde e, portanto, deve se alocar em espaços da saúde e não educativos, que a escola é de educadores, que não há recursos na Educação para contratar mais técnicos, que os psicólogos atrapalham o trabalho dos professores e orientadores educacionais e pedagógicos, dentre outros. Há diferentes fundamentos para estes questionamentos. Alguns deles contundentes se referem diretamente ao próprio perfil de formação do profissional: 1) os psicólogos não sabem como agir

nas escolas, seja porque não aprenderam ou não vivenciaram esta realidade em seu tempo de formação, seja porque diante de uma realidade difícil e bastante complexa, os conhecimentos psicológicos e ferramentas profissionais têm pouco a contribuir – a psicologia tem servido à uma realidade que não dá conta dos problemas sociais presentes em uma sociedade como a nossa; 2) a população espera do profissional de psicologia – expectativa construída ideologicamente – que ele atue no modelo médico, culpabilizando o indivíduo pelo seu problema e tratando-o de preferência longe do seu contexto de desenvolvimento. Outros abordam questões mais amplas ligadas ao sentido, papel e posição política da profissão. Desde seu nascimento, a psicologia como ciência tem se constituído ao lado de uma sociedade dominante – capitalista e burguesa. Pensar, portanto, em uma psicologia que se construa como elemento de uma parcela excluída da população, oprimida e explorada exige dos profissionais um tempo de questionamento sem efetivas respostas em uma prática que se consome em meio a tragédias e barbáries.

Por esta razão, pensar politicamente o sentido e o papel do psicólogo em contextos educacionais é uma tarefa de imensa importância que não somente deve afetar a posição dos profissionais nos postos de trabalho, mas, prioritariamente, contribuir para o avanço da construção de uma ciência e uma profissão comprometida com as massas.

## **2. O desenvolvimento desta área de atuação no Brasil – dificuldades e perspectivas**

A história da Psicologia no contexto educacional no Brasil ainda não foi totalmente escrita. Há trabalhos que descrevem eventos, nem sempre associados a uma cronologia política que marca

nossa história e conseqüentemente nossa profissão. Sob o lema “separar para dominar” o legado da ditadura militar trouxe para nós psicólogos a falsa idéia de que nossa profissão estaria mais protegida e avançaria em gênero, número e grau dentro do modelo de formação e atuação clínica, até porque certas práticas profissionais e conceitos psicossociais e comunitários, políticos, portanto, estariam associados a este tempo, como uma prática subversiva a qual deveria ser expurgada da sociedade brasileira. Assim, pouco mais de 4 anos de regulamentação da profissão já eram vistas, no cenário brasileiro, as mais nefastas conseqüências para a formação e atuação profissional. Com muito esforço de poucos, a semente revolucionária da psicologia não desapareceu por completo. A psicologia social, comunitária, política e escolar, e outras áreas mais novas, contudo também voltadas para o entendimento do sujeito psicológico em contexto histórico e social, refletem hoje a necessidade de uma radicalização na área, sobretudo na formulação de diretrizes de formação profissional e abertura de campos de trabalho que se voltem para as maiorias. Este desafio ainda não foi cumprido. Dados oficiais que retratam o perfil do psicólogo brasileiro mostram o conservadorismo da profissão, seu posicionamento apolítico e a quase total inoperância diante dos problemas sociais vividos pela população brasileira. O consultório particular, o atendimento individualizado, e a idéia de que o problema é centrado no indivíduo e não focado nos seus contextos imediatos e mediados de relações, ainda são a marca da profissão e da área do conhecimento.

Com estas dificuldades, nossos limites se acentuam. Não estamos nas redes públicas de educação, a não ser em raríssimas exceções e de forma ainda bastante precarizada. Não conhecemos a fundo as políticas educacionais que despencam sobre o teto das escolas de forma absolutamente autoritária e que têm impactos evidentes sobre

professores, gestores e comunidade de pais e estudantes. Não participamos dos fóruns políticos em que a comunidade de educadores em esforço vigilante, porém com desgastes enormes, empreendem para a tentativa de melhorar a dinâmica destes espaços. Não participamos, enfim da vida que pulsa dentro dos espaços educativos. Isto tem uma conseqüência – mantemos o ciclo de formação e profissionalização dos psicólogos fora destes espaços de trabalho!

### 3. As possibilidades de mudança

O processo de inserção dos psicólogos nas redes de ensino, especialmente municipais e estaduais, tem se caracterizado por avanços e retrocessos. Há municípios e estados que já incluíram o profissional na equipe da escola e podem, com mais propriedade, contribuir para uma avaliação desta inserção. Apesar disso, ainda tem sido difícil congregare educadores, psicólogos e comunidade para um debate sobre o que vem sendo o trabalho neste campo.

É preciso que uma avaliação profunda destas experiências transpareça para a rede de ensino e aponte os caminhos mais contundentes para este exercício profissional no sentido de construir uma nova sociedade por meio de uma transformação radical.

Para que isso seja possível, é preciso buscar fundamentos críticos para a construção de um conhecimento psicológico comprometido com a realidade da escola brasileira, avaliar dimensões psicossociais de comunidades e indivíduos em situados historicamente, compreender as redes de apoio, suportes e equipamentos públicos e privados que sustentam as ações comunitárias e a dinâmica dos movimentos sociais presentes em determinados espaços geográficos – quem são e como vivem estudantes, professores, pais e gestores das instituições de ensino

e sua comunidade. Sem um conhecimento profundo e fundado na realidade qualquer intervenção resultará na manutenção do estado das coisas e revelará a cada dia um antagonismo crescente sobre a presença do psicólogo nas escolas.

### **Caminhando na direção da transformação social**

A idéia de que caminhamos na direção da transformação social vem da constatação de que a história da humanidade tem sido construída em bases sociais e econômicas anti-humanitárias. Enquanto pensamos em cuidar do desenvolvimento de crianças e adolescentes para que possam viver em paz e com saúde, precisamos incluir nesta proposta a compreensão de que pouco adianta uma ação que não leve em conta, o contexto político e social em que estas crianças se desenvolvem.

A compreensão, portanto, da história do capitalismo como sistema econômico que determina a qualidade de relações sociais, que tem profundos impactos na produção e distribuição de riqueza, na ocupação do solo, na conservação do meio ambiente e dos recursos naturais, na produção da miséria e da desigualdade social, na formulação de políticas sociais e na manutenção dos direitos fundamentais para a vida em sociedade, como educação, saúde, habitação e trabalho, passou a integrar as questões essenciais de formação dos psicólogos para atuarem nestes contextos psicossociais.

Não há como desenvolver a cidadania, prevenir e proteger o desenvolvimento de crianças e adolescentes em um sistema que, pela sua estrutura não permite o direito à igualdade e à liberdade, portanto nossa posição, a partir desta constatação torna-se extremamente vulnerável, se não construirmos um modelo teórico e prático que estabeleça a relação possível da psicologia com o

desenvolvimento da consciência que torna o sujeito ativo em sua própria história. Diante disso, uma análise da realidade concreta, do modo de viver capitalista traz uma dimensão de importância para o conhecimento dos contextos onde crianças, adolescentes e suas famílias vivem.

A Psicologia como ciência e profissão esteve por muito tempo, desde sua origem até hoje, a serviço de um projeto político de sociedade e que, se quisermos, de fato, contribuir para a transformação social será preciso reescrever, redefinir, reconstruir fundamentos e ações profissionais a partir de uma perspectiva crítica, silenciada por interesses dominantes de um imperialismo cultural que nos impõe uma formação profissional desprovida de reflexão e análise da realidade, mantida por reprodução mimética de técnicas que pouco contribuem para fazer avançar os propósitos de desenvolvimento pessoal e social na direção da libertação e da emancipação.

Diante desta constatação, cada vez mais evidente seja pela inserção do psicólogo em contextos educativos e comunitários ou pelas dificuldades presentes nos processos de construção de efetivas propostas de prevenção e que provoquem mudanças sociais, o caminho a ser percorrido passa a ser, prioritariamente, aquele que compreende o ser humano como constituído a partir de sua condição social e histórica.

Esta maneira de pensar caminhos para a mudança social assume uma perspectiva materialista da realidade, em que a vida é síntese das condições criadas pelos homens e não somente daquelas existentes na natureza. O desenvolvimento de ações transformadoras, tanto no plano pessoal quanto coletivo, está intrinsecamente ligado à análise da realidade em sua totalidade concreta.

Alguns indicadores mostram que, no mundo, têm se acentuado grandes diferenças entre ricos e pobres, entre aqueles que possuem

os meios de produção e outros que vivem na miséria, entre os que acumulam riquezas e os que mendigam o que comer entre os que trabalham para construir as riquezas sem desfrutar delas e os que concentram as riquezas produzidas explorando o trabalho de outros. A desigualdade pode ser evidenciada por meio de diferentes indicadores. No entanto, pouco adianta um conjunto de índices numéricos, se a análise sobre como estes elementos atingem a vida dos indivíduos concretos não é realizada.

A questão que se coloca para o trabalho do psicólogo está relacionada ao sofrimento de pessoas e grupos, manifesto por respostas de violência, sentimentos de impotência, fatalismo e alienação diante de mecanismos de exploração e opressão que, sob diferentes formas, estão presentes e nem sempre percebidos no cotidiano, também da escola.

Por esta razão, pensar a psicologia como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, e a Psicologia Escolar como alternativa para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo, são propostas que ajudarão a construir os processos de transformação qualitativa da escola, na promoção do bem-estar das pessoas e comunidades.

## Eixo Temático 4: Psicologia no Ensino Médio

*Este eixo refere-se às experiências de professores de Psicologia cuja atuação profissional focalize novas propostas curriculares, projetos ou ações institucionais comprometidos com a democratização das relações escolares e do Ensino, portanto, urge ratificar sua importância ao oferecer para os estudantes fundamentos que lhe permitam compreender as diferentes dimensões da subjetividade, os processos de constituição do sujeito em uma sociedade, ampliando e consolidando assim, uma educação humanizada e com compromisso social.*

### EIXO 4– TEXTO BASE:

#### Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas

Ângela Fátima Soligo<sup>14</sup>

Roberta Gurgel Azzi<sup>15</sup>

A presença da Psicologia no campo da Educação brasileira confunde-se com sua própria história de inserção no Brasil, já que é por meio da Educação que o conhecimento psicológico aporta no cenário nacional, ainda no século XIX.

Quer seja como conhecimento teórico que permite compreender os processos psicológicos, os caminhos do desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem, quer seja como referencial que orientava as metodologias de ensino, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação, a psicologia foi construindo, ampliando e diversificando seus espaços no campo educativo.

<sup>14</sup>. Psicóloga, Doutora em Psicologia, Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo.

<sup>15</sup>. Psicóloga, Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

No seu processo de constituição e consolidação no campo educativo, a Psicologia foi construindo formas de compreensão do sujeito histórico, cujas condutas no espaço escolar só podem ser compreendidas nas relações que nele se estabelecem, a partir dos complexos e multivetoriais condicionantes estruturais, sistêmicos e políticas (Guzzo e Wechsler, 1993; Patto, 1999).

De lugar da norma, que marcou os primórdios da Psicologia no contexto educativo, a Psicologia Escolar e Educacional foi se consolidando como lugar da compreensão, da atenção às diferenças, às subjetividades construídas na relação com a cultura e a sociedade. A escola passa a ser compreendida na sua complexidade, como instituição social que, longe de ser neutra, reproduz ideologia, mas também possibilita acesso aos conhecimentos valorizados e construção de percursos de aprendizagem. Os sistemas educativos, o currículo escolar, a relação professor/alunos, a identidade do professor, as diferenças e preconceitos, a relação escola-comunidade, passam a compor o universo da pesquisa no campo de Psicologia Escolar e Educacional.

O âmbito do Ensino é também, historicamente, um dos fortes referenciais de inserção da Psicologia na Educação. Podemos considerar, como marco da entrada da Psicologia no ensino regular, a criação da unidade programática – Psicologia, na cadeira de Filosofia, em 1850, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Vechia & Lorenz, 1998). Este fato é notório e significativo, uma vez que o referido colégio foi criado, em 1834, para ser um parâmetro da Educação Secundária Nacional.

A partir de 1890, a Psicologia passaria a compor, como disciplina, o currículo das Escolas Normais (Massimi, 1993), nos programas de formação de professores, e se mantém até hoje

como um dos referenciais na formação de professores, tanto no nível médio quanto na educação superior.

Na história do ensino médio do país a Psicologia teve uma trajetória marcada, ao mesmo tempo, por irregularidade e constância: irregularidade porque em diferentes momentos históricos e modalidades de formação, a psicologia aparece com maior ou menor importância. Ao mesmo tempo constância porque, aparte as oscilações no que toca ao grau de relevância reconhecida da Psicologia, ela esteve o tempo todo presente, quer seja no ensino regular, quer seja no ensino médio profissionalizante (em algumas áreas, consideradas de extrema relevância, como na saúde, na administração e na formação de professores).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1971, engendrada no período da ditadura militar, pôs fim à presença das Ciências Humanas no Ensino médio Regular, privilegiando uma formação tecnicista, voltada ao mercado de trabalho – para as classes trabalhadoras – ou para a formação universitária – para a classe média e as elites.

O processo de redemocratização do país trouxe de volta o debate sobre os rumos da educação do país e a necessidade de profundas mudanças nos sistemas educativos, bem como em toda a sociedade, culminando com a constituição de 1988 e a LDBEN de 1996.

No conjunto de mudanças advindas desse longo processo de retomada da democracia, reconhece-se a importância das Ciências Humanas na formação dos adolescentes e jovens e a LDBEN/96 incorpora as disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. A Psicologia, embora tendo sido reconhecida sua importância como conteúdo transversal, não é incorporada como campo disciplinar.

No Estado de São Paulo<sup>16</sup>, por exemplo, em distintos momentos desde o processo de redemocratização, importantes iniciativas marcaram a retomada do Ensino de Psicologia no Nível Médio Regular.

Nos anos 80, a partir de uma parceria entre a Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Regional de Psicologia, foram realizadas discussões e criado um grupo de trabalho que publicou, em 1986, uma proposta para o ensino de Psicologia no Nível médio, que até hoje é referência para o ensino de Psicologia no Nível Médio. Nesta época, a Psicologia passou a figurar como disciplina obrigatória no Estado de São Paulo.

Na década de 90, ela passa ao núcleo diversificado do currículo, de caráter eletivo, mas nova iniciativa envolvendo a Secretaria de Educação e o CRP, buscando redefinir parâmetros curriculares para o Ensino Médio – em que a Psicologia figuraria como disciplina obrigatória – resultou em estudos e publicação de textos geradores, porém não se logrou a incorporação da Psicologia no Nível Médio.

Nos anos 2000, ainda no Estado de São Paulo, novamente a CENP convocou profissionais da área de Psicologia, bem como das demais áreas do conhecimento, para organização das diretrizes curriculares do Ensino Médio. Nessa proposta, a Psicologia figurava como disciplina obrigatória. A proposta jamais saiu do papel.

Em cada Estado brasileiro, pode-se narrar um processo de encolhimento do espaço da Psicologia no Ensino Médio regular, a partir da LDBEN/96, ao mesmo tempo em que seu lugar vai se consolidando nos cursos técnicos e profissionalizantes, em especial

---

<sup>16</sup> Esse texto traz como exemplo a experiência do Estado de São Paulo, pois em três momentos distintos e significativos (décadas de 80, 90 e anos 2000), a inserção da Psicologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio foi objeto de reflexão e produção de documentos que são referência para a discussão atual. No entanto, não se assume aqui que a experiência de São Paulo tenha sido a única, apenas que esta está documentada e pode servir como desencadeador para reflexões mais gerais acerca da temática.

os das áreas de saúde, comunicação, administração e serviços de atendimento (Moreno, 1996).

### Por que psicologia no Ensino Médio

A defesa da presença da Psicologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio parte de dois princípios fundamentais:

1. A Psicologia é um vasto campo de conhecimento que, ao longo de sua história, tem se debruçado sobre as grandes angústias e dilemas humanos e produzido referenciais teóricos que permitem a compreensão das subjetividades humanas, construídas na relação com a sociedade, a cultura, o tempo.

Questões como o sofrimento humano, a angústia, o desamparo, a busca da identidade, a inteligência e suas representações, o preconceito e a humilhação social, a aprendizagem e suas vicissitudes, os gêneros e a sexualidade, as linguagens e a comunicação, os grupos sociais, o trabalho e a alienação, entre outras, têm na Psicologia uma abordagem profunda, que permite a compreensão, reflexão e orientação de ações.

2. Cursar o ensino médio, direito que assiste a todos os jovens brasileiros, representa mais do que garantir chances no mercado de trabalho imediato ou de aprovação no vestibular. Segundo a própria LDB, a educação deve promover a reflexão, o pensamento crítico e criativo, a construção de autonomia de pensamento e cidadania. Nesse sentido, os conhecimentos, pensados de forma articulada, são considerados elementos fundamentais para a formação desse sujeito autônomo e cidadão. Ora, para construir-se como sujeito pleno, é preciso compreender a vida, nas suas possibilidades e dilemas. O acesso a um conhecimento que permita a compreensão do humano subjetivo é, portanto, um direito do aluno. A

democratização desse conhecimento, por meio do ensino de Psicologia, um dever dos sistemas educativos.

### Por que Disciplina

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006, apontam para uma proposta de superação do modelo disciplinar desarticulado que vem marcando o Ensino Médio brasileiro. Neste sentido, apontam para a necessidade do diálogo interdisciplinar, para a construção de projetos coletivos, para a formação humana que supere a mera reprodução de conhecimentos acabados, mas que mire à aprendizagem como processo constante da vida.

Assim construídas, as orientações apontam os conteúdos de natureza psicológica como componentes que passam transversalmente pelas demais áreas do conhecimento, portanto não restritos a uma única disciplina.

No entanto, cumpre-nos questionar: pode-se confundir uma área do conhecimento com temas transversais? Têm eles o mesmo status? Certamente que não. Além disso, se tomadas as questões psicológicas como temas transversais, quem as trabalharia, e a partir de que formação? Se desvincularmos, portanto, as questões da subjetividade, da área de Psicologia (mesmo que a ela não estejam restritas), corre-se o risco de dar a elas um tratamento superficial, baseado unicamente no senso comum e na experiência imediata, e portanto de se produzir e reproduzir conceitos naturalizados, estereótipos, preconceitos. Perde-se, portanto, o sentido formativo e crítico presente nas orientações.

Na perspectiva educativa que se apresenta, a inclusão da Psicologia como disciplina não vem, portanto, como contraponto à proposta de articulação de conhecimentos e da visão interdisciplinar. Ao contrário, fornece, como disciplina, uma outra possibilidade de

olhar para as questões e dilemas da contemporaneidade, que faz interface com as demais áreas do conhecimento.

A volta da Psicologia ao Ensino Médio, juntamente com as demais ciências humanas, pode representar uma importante mudança de paradigma de formação dos adolescentes e jovens brasileiros, na perspectiva de superação do ensino tecnicista que marca essa etapa da escolaridade, e de formação humana que mire à autonomia, à criatividade, à diferença compreendida e vivida para além do preconceito, das rotulações, da hostilidade. Marca, assim, um espaço significativo e relevante da Psicologia no cenário educativo.

### **Os conteúdos da Psicologia para o Ensino Médio – superando o dualismo teorias-temas**

Ao analisarmos os conteúdos de relevância para o ensino médio, com frequência nos deparamos com a questão da organização e priorização dos conteúdos, em que ora se defende a abordagem a partir das teorias psicológicas clássicas, ora se defende a abordagem por meio de temas.

Não se pode, no entanto, cair na armadilha da oposição teoria-temas. As teorias psicológicas, como forma de compreensão da subjetividade humana, das relações entre os homens, das questões que os inquietam em distintos tempos, são plenas do sentido no cotidiano, refletem dimensões das realidades em que se inserem. Portanto, apresentam conceitos e parâmetros que orientam a pesquisa psicológica atual e permitem compreender os aspectos e problemas da contemporaneidade, representados pelos temas.

A partir das idéias de estranhamento e de desnaturalização, presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, podemos destacar contribuições teóricas que representam

fundamentos clássicos da área, bem como novas contribuições teóricas.

A psicanálise de Freud, em seu tempo, marcou rupturas importantes no modo de compreender a condição humana e seus determinantes. Ao postular a tese do inconsciente, veio questionar a idéia corrente de que toda conduta pode ser compreendida a partir da consciência, da razão. Os lapsos explicativos advindos do privilegiamento da razão tiveram com a psicanálise a possibilidade de uma compreensão mais profunda, que alteraram visões estreitas e mesmo preconceituosas sobre a doença mental e os sofrimentos humanos (Freud, 1997).

A postulação da sexualidade infantil, ao mesmo tempo em que colocou em cheque uma visão ingênua de infância, bem como perspectivas demonizantes (o infante selvagem) que negavam à criança sua condição de sujeito, estabeleceu um outro status para a sexualidade, na medida em que na psicanálise a sexualidade é força vital, que nos impulsiona e humaniza. Vista a partir dessa perspectiva, a sexualidade não é aquilo que nos perverte, mas sim aquilo que nos constitui, nos move para a vida e para a produção de cultura.

Também as configurações familiares e o papel dos pais têm na psicanálise lócus privilegiado, na medida em que, desde o nascimento, o sujeito vai aprender a vida em sociedade e os padrões de existência no grupo social a partir das relações familiares, que vão fornecer os parâmetros de subjetividade, os valores, os tabus, os ideais que circulam no seu grupo, em uma dada cultura.

Não é difícil identificar a importância de tal abordagem, no contexto da formação dos jovens, se considerarmos que parte dos conflitos de adolescentes e jovens tem sua origem nas dificuldades de viver e compreender sua sexualidade frente aos padrões de gênero da contemporaneidade, bem como os estereótipos e preconceitos que modulam as subjetividades e sexualidades.

As novas sociabilidades e configurações familiares são também possibilidades de reflexão que têm na psicanálise interessante recorte para os jovens.

As abordagens do comportamento trazem também significativos olhares para a realidade atual. Ao questionar a idéia de liberdade que dá suporte ao pensamento contemporâneo, liberdade individual – de um indivíduo pensado de forma abstrata, desconectado da vida, das relações concretas, Skinner veio mostrar que não se pode explicar o homem fora de seu contexto. Ao eleger o comportamento como objeto, trouxe relevantes contribuições para compreendermos como o comportamento humano influencia e é influenciado pelo ambiente colocando em evidência, portanto, uma perspectiva de sujeito social. Focou sua discussão nos processos de aprendizagem e nas formas como a organização do ambiente e as condutas interindividuais favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem (Skinner, 1983).

As abordagens recentes do comportamento, da psicologia sócio-cognitiva, trazem interessantes contribuições para pensarmos a escola e as aprendizagens, que podem fornecer subsídios para que os adolescentes/jovens apropriem-se de forma significativa de seu processo de aprendizagem. Destacam-se nessa direção os estudos sobre atribuição de causalidade e as pesquisas sobre organização do tempo e estratégias de estudo, bem como a perspectiva da auto-eficácia desenvolvida por Bandura (Azzi e Polydoro, 2006).

De Piaget muitas contribuições foram incorporadas no campo da educação, mas no contexto do ensino médio destacamos a perspectiva de inteligência que se evidencia na visão construtivista. Sem dúvida, a desnaturalização do conceito de inteligência, a desconstrução de uma visão estática e biologizante que se postulou nas perspectivas psicométricas, são contribuições preciosas na visão piagetiana. A idéia de que a inteligência é uma atribuição humana,

um processo que nos caracteriza a todos e que nos faz buscar o conhecimento, a partir de nossas condições e possibilidades, de que a inteligência se desenvolve na interação com o mundo, não nasce pronta nem está acabada, favorece uma compreensão de nossas possibilidades e dificuldades não como limites intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados e aberturas para novos caminhos (Piaget, 1970).

Em uma escola que ainda separa “bons” e “maus” alunos, que ainda rotula como não inteligentes aqueles que não obtêm sucesso nas tarefas escolares, em que o erro não é encarado como desafio, mas como impossibilidade, oferecer ao jovem a possibilidade de uma compreensão da relação inteligência – aprendizagem que ultrapasse os naturalismos e preconceitos, traz para os jovens a possibilidade de compreender seu papel e condição no contexto escolar de modo a superar a introjeção de culpa pelo fracasso que ainda marca os discursos pedagógicos oficiais e assumir uma postura ativa na busca pelo conhecimento.

Na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky vamos encontrar os fundamentos para a compreensão do homem como ser social, historicamente constituído nas relações com o mundo, com a cultura. A ênfase na mediação social, em que se destaca o papel da linguagem, nos coloca diante de uma teoria que busca compreender a consciência não como faculdade humana arbitrária, mas como função humana que se desenvolve na relação sujeito-mundo, em que a linguagem, como constituída e constituinte de significados socialmente produzidos, ao mesmo tempo em que modela os modos de pensar de uma determinada cultura, expressa as subjetividades e diferenças constituídas nessa cultura (Vygotsky, 1991).

Tal perspectiva tem, portanto, alto potencial compreensivo das distintas manifestações jovens em que a linguagem marca a

diferença, seja por meio das novas mídias – Orkut, MSN e outras – seja por meio de pichações, grafites, seja por meio de manifestações culturais como a música, a poesia, o teatro.

A diferença, entendida como expressão das subjetividades constituídas na relação homem-mundo, pode ser tratada na perspectiva de superação de estereotipações e preconceitos.

As perspectivas apresentadas têm ainda, todas elas, a contribuição de trazer um foco altamente relevante sobre a afetividade, elemento constituinte do sujeito que ainda não está suficientemente incorporado nos parâmetros de compreensão de sujeito que circulam na escola.

As teorias clássicas da Psicologia têm inspirado e fundamentado grande parte dos estudos contemporâneos sobre o homem e suas relações com a escola, que ao mesmo tempo as enriquecem e relativizam, reforçam conceitos e ampliam formas de compreensão, superando suas limitações. Outras abordagens certamente trouxeram contribuições para compreensão do sujeito e de suas relações com o mundo e a realidade escolar, como o Humanismo e a Gestalt, por exemplo.

Duas outras contribuições no campo da Psicologia merecem ainda destaque: o desenvolvimento da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil e a Psicologia Social contemporânea.

Desde meados da década de 70, começaram a surgir no Brasil estudos na área de Psicologia Escolar/Educacional que se contrapunham a uma visão clínica na escola, fundada na mensuração de características individuais e tratamento dos alunos não adaptados. A perspectiva que começava a se desenvolver, inspirada em concepções histórico-dialéticas, considerava a escola a partir de sua inserção no contexto social e político, e propunha pensar não as características do aluno como determinantes da aprendizagem, mas sim o processo ensino-aprendizagem. Processo

relacional, recíproco, em que estão implicados os sujeitos da aprendizagem e os condicionantes sociais – a escola como instituição, a gestão, o projeto político pedagógico, as políticas educativas, os fatores sócio-econômicos, a cultura, o tempo histórico (Patto, 1999).

Muda, portanto, a visão de aluno, e de seu papel no processo ensino-aprendizagem. As novas concepções apontam para um aluno que é e deve ser visto como sujeito, não apenas no sentido de ser responsabilizado por sua aprendizagem, mas no sentido do direito ao conhecimento e ao reconhecimento de sua subjetividade e inserção cultural.

A Psicologia Social no Brasil, em meados dos anos 70, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia, fundada nos conceitos do marxismo, trouxe contribuições inegáveis às formas de compreensão do humano, na medida em que propunha pensarmos o homem nas relações concretas – não aparentes – com a realidade, o homem social, em oposição ao homem “natural” da Biologia (Lane e Codo, 1994).

Apresentou importantes conceitos, com base em conhecimentos que já vinham sendo desenvolvidos em outros contextos, que são hoje referência para pensarmos a sociedade e os sujeitos que nela circulam:

- a idéia de identidade, como expressão de uma subjetividade que se constitui nas relações sociais, mediada pela cultura, em oposição ao conceito tradicional de personalidade, que trazia um pressuposto naturalizante;
- a idéia de consciência, como processo que se desenvolve nas relações concretas e supõe reflexão, superação de modos de ver o mundo ideologicamente conformados, contrapondo-se à alienação que marca as relações capitalistas de trabalho e existência;
- o conceito de representações sociais, que deu sentido

aprofundado à concepção de homem construído nas relações sociais, na medida em que foca na dialética homem-mundo a construção dos sentidos sociais e discursos que circulam na comunicação entre os homens. O mundo real é entendido como mundo representado, na medida em que os significados da realidade e da experiência não estão dados a priori, mas construídos a partir da cultura, das referências dos grupos sociais. Ao mesmo tempo, essa compreensão dinâmica das representações aponta para a mudança, na medida em que, não sendo naturais, as representações são mutáveis, cambiáveis e potencialmente transformadoras. Os estudos de representação são hoje uma interessante referência para pensarmos a relação do jovem com o mundo do trabalho e da profissão, na medida em que revelam não somente aquilo que se declara, mas principalmente as imagens sociais das profissões e do trabalho e os conflitos presentes nas representações sobre a relação educação-trabalho.

- os estudos sobre preconceito são ainda uma importante contribuição, porque indicam a forma como valores sociais estão relacionados a visões hierarquizadas de homem, de cultura e sociedade; de como essas visões, de caráter eugenista, conformam o modo como compreendemos a nós mesmos e ao outro, e como determinadas diferenças são socialmente indicadoras de rebaixamento social e discriminações (cor/etnia, idade, gênero, opção sexual e outras).

Não restam dúvidas de que essas duas áreas fornecem significativas ferramentas para que os jovens compreendam seu “lugar” na sociedade e na cultura, relativizem concepções ideologicamente orientadas, naturalizações e preconceitos que cercam sua existência.

Outro aspecto importante a salientar refere-se ao ensino e suas possibilidades. A produção de conhecimentos na área de Psicologia da Aprendizagem nos mostrou a importância do sujeito no seu processo de aprendizagem, e da necessidade de construirmos métodos e estratégias ativos de apreensão e produção de conhecimentos.

Os conteúdos que ensinamos não se desvinculam das formas como ensinamos, pois estas estão imbricadas nas práticas pedagógicas. Portanto, ensinar Psicologia implica superar a estratégia expositiva, na busca de estratégias dialógicas e ativas de construção compartilhada de conceitos e sentidos.

### **A Licenciatura em Psicologia: novos desafios**

Ao defendermos a volta da Psicologia ao Ensino Médio regular, um desafio se impõe: pensarmos a retomada e fortalecimento dos cursos de Licenciatura em Psicologia.

As Diretrizes Curriculares para a Formação em Psicologia, embora não apresentem impedimentos à oferta das Licenciaturas, organizam os conhecimentos específicos em ênfases, e essa forma de organização precisa ser compatibilizada com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

A necessidade de compatibilização entre esses dois referenciais, se por um lado apresenta-se como um grande desafio, por outro mostra um potencial formador relevante, já que permite aproximar o futuro psicólogo e professor de psicologia das questões envolvendo as políticas educativas, os sistemas, orientações curriculares e outras dimensões do processo educativo, fundamentais para a compreensão dos processos psicológicos no contexto educacional/escolar.

Essa é uma tarefa que se impõe no momento, para que possamos consolidar esse movimento: o estudo das possibilidades curriculares para a licenciatura em psicologia; a adesão das instituições formadoras a esse projeto.

### **Ações das entidades na luta pela Psicologia no Ensino Médio**

É histórica a luta pela presença da Psicologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, que nos remete aos anos 80 e à retomada da democracia no Brasil. Mesmo que de forma flutuante e distinta nas várias regiões brasileiras, esta luta sempre esteve presente e gerou conteúdos e pesquisas.

Nos últimos anos, esse movimento ganhou força com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e o envolvimento do Conselho Federal de Psicologia – CFP, que junto com outras entidades do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira – FENPB têm assumido papel importante na condução do tema. Participação importante também tem sido realizada por Conselhos Regionais, Sindicatos dos Psicólogos e por professores e alunos nos diferentes estados, como é o caso de São Paulo, que vem atuando fortemente nesta luta.

As entidades têm mantido constante diálogo com as instâncias políticas e representativas, buscando consolidar o projeto da nossa Psicologia, como anunciado em texto do Sistema Conselhos sobre o ano da educação, ‘respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social’.

O grande desafio que se impõe a todos nós, psicólogos, professores e estudantes de psicologia, é fortalecer essa luta, mostrar nossa legitimidade e relevância no contexto da formação dos adolescentes e jovens brasileiros, narrar nossas experiências de

formação nesta etapa da escolaridade e aproximarmo-nos, nas distintas regiões e realidades brasileiras, por meio dessas experiências.

### Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZZI, R. G. (Org.); POLYDORO, Soely (Org.). **Auto-eficácia diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. 164 p.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L.. **A Teoria da Atribuição da Causalidade**: Contribuições para a formação e atuação de educadores. Editora Alínea, 2004. 70 p.
- CHAGAS, V. **Educação Brasileira: Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - 6ª REGIÃO. **Psicologia no Ensino de 2º Grau: uma proposta emancipadora**. São Paulo: EDICON, 1986.
- ENGUITA, M.F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GOODSON, I.F. A Construção Social das Disciplinas Escolares. In: **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GUZZO, R. S. L. ; WECHSLER, S. . **Novos caminhos da psicologia escolar brasileira**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas - Sp, v. 10, n. 3, p. 21-40, 1993.
- HORN, G.B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma perspectiva Histórica. In GALLO, S. & KOHAN, W. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LANE, S.T.M., CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MASSIMI, M. Projetos de Lei Prevendo a Inserção da Psicologia nos

- Currículos do Ensino Superior e Secundário no Brasil no Século XIX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 1993, 9, (2): p.261-269.
- MEC/SEMTEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias**. 2002.
- MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica**. Brasília, 2002.
- MORENO, M.P. **Ensino de Psicologia no 2º grau segundo professores** (dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia. PUC-Campinas, 1996.
- MRECH, L.M. **Casa de Ferreiro, Espeto de Pau: o Campo da Psicologia no Ensino Médio**. Campinas: Papyrus, 2001.
- PATTO, M.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F.B. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SKINNER, B.V. **O mito da liberdade**. São Paulo: Summus, 1983.
- SOLIGO, A.F. Contribuições da Psicologia Social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R.G. e SADALLA, A.M.F.A. (Orgs). **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- VECHIA, A. & LORENZ, K.M. (orgs). **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**Conselho  
Federal de  
Psicologia**

---

**Conselhos  
Regionais de  
Psicologia**



Conselho  
Federal de  
Psicologia  
Conselhos  
Regionais de  
Psicologia

[WWW.POL.ORG.BR](http://WWW.POL.ORG.BR)