

Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) **NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Edição Revisada



**DISTRIBUIÇÃO
GRATUITA**



Conselho
Federal de
Psicologia

Conselhos
Regionais de
Psicologia



CREPOP

Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA
CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS – CREPOP

REFERÊNCIAS TÉCNICAS PARA A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Comissão de Revisão do Documento

Conselheira Federal Responsável

Norma Celiane Cosmo

Especialistas:

Carmem Silvia Rotondano Taverna

Iracema Neno Cecilio Tada

Marilda Gonçalves Dias Facci

Marilene Proença Rebello de Souza

Raquel Souza Lobo Guzzo

Técnico Regional (2.^a edição)

Pablo Mateus S. Jacinto

Edição Revisada

Brasília, 2019

© 2019 Conselho Federal de Psicologia

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte. Disponível também em: www.cfp.org.br.

Projeto Gráfico: Agência Movimento

Diagramação: Agência Movimento

Revisão e normalização: MC&G Design Editorial

Referências bibliográficas conforme ABNT NBR

Direitos para esta edição – Conselho Federal de Psicologia: SAF/SUL Quadra 2,
Bloco B, Edifício Via Office, térreo, sala 104, 70070-600, Brasília/DF
(61) 2109-0107 E-mail: ascom@cfp.org.br/www.cfp.org.br
Impresso no Brasil – agosto de 2019

C755 Conselho Federal de Psicologia (Brasil).

Referências técnicas para atuação de psicólogas(os)
na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. —
2. ed. — Brasília : CFP, 2019.
67p. ; 12 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-89208-98-7

1. Psicologia aplicada. 2. Psicologia educacional.
3. Psicólogos escolares – Prática. I. Título.

CDD 158

Informações da Edição Revisada

Coordenação Geral/ CFP

Miraci Mendes – Coordenação Geral
Cibele Tavares – Coordenação adjunta

Gerência de Comunicação

Luana Spinillo Poroca – Gerente

Coordenação Nacional do CREPOP/CFP

Clarissa Paranhos Guedes – Conselheira CFP
Mateus de Castro Castelluccio – Supervisor
Larissa Correia Nunes Dantas – Assessora Técnica
Joyce Juliana Dias de Avelar – Estagiária

Integrantes das Unidades Locais do Crepop nos CRPs

Conselheiras(os)

Leovane Gregório (CRP01); Vinícius Suares de Oliveira (CRP02); Gloria Maria Machado Pimentel, Mailson Santos Pereira e Monaliza Cirino de Oliveira (CRP03); Cláudia Natividade e Flávia Gotelip Correa Veloso (CRP04); Mônica Sampaio (CRP05); Beatriz Borges Brambilla (CRP06); Manuele Monttanari Araldi (CRP07); Maria Sezineide Calvacante de Melo (CRP08); Mayk Diego Gomes da Glória Machado (CRP09); Valber Luiz Farias Sampaio (CRP10); Emilie Fonteles Boesmans (CRP11); Marivete Jesser (CRP12); Carla de Sant'Ana Brandão Costa (colaboradora CRP13); Beatriz Flandoli (CRP14); Laeuzza da Silva Farias (CRP15); Juliana Brunoro de Freitas (CRP16); Adala Nayana de Sousa Mata (CRP17); Karina Franco Moshage (CRP18); Bruna Oliveira Santana e Claudson Rodrigues de Oliveira (CRP19); Clorijava de Oliveira Santiago Júnior e Gibson Alves dos Santos (CRP20); José Augusto Santos Ribeiro (CRP21); Raissa Bezerra Palhano (CRP22); Ricardo Furtado de Oliveira (CRP23).

Técnicas(os)

Cristina Trarbach (CRP01); Maria de Fátima dos Santos Neves (CRP02); Natani Evlin Lima Dias (CRP03); Pablo Mateus dos Santos Jacinto (CRP03); Leiliana Sousa (CRP04); Roberta Brasilino Barbosa (CRP05) Edson Ferreira Dias Júnior (CRP06); Rafaela Demétrio Hilgert (CRP07) Regina Magna Fonseca (CRP09); Letícia Maria Soares Palheta (CRP10); Mayrá Lobato Pequeno (CRP11); Iramaia Ranai Gallerani (CRP12); Katiuska Araújo Duarte (CRP13); Mônica Rodrigues (CRP14); Liércio Pinheiro de Araújo (CRP15); Mariana Moulin Brunow Freitas (CRP16); Zilanda Pereira Lima (CRP17); Érika Aparecida de Oliveira (CRP18); Lidiane de Melo Drapala (CRP19); John Wedson dos Santos Silva (CRP21); Livia Maria Guedes de Lima Andrade (CRP22); Stéfane Santana Da Silva (CRP23).

Informações da 1ª Edição (2013)

Coordenação Geral/ CFP

Yvone Duarte

Editoração

André Almeida

Equipe Técnica do CREPOP/CFP

Monalisa Barros e Márcia Mansur Saadallah – Conselheiras Responsáveis

Natasha Ramos Reis da Fonseca – Coordenadora Técnica

Cibele Cristina Tavares de Oliveira – Assessora de Metodologia

Klebiston Tchavo dos Reis Ferreira – Assistente administrativo

Comissão de Elaboração da 1.ª Edição

Carmem Silvia Rotondano Taverna

Iracema Neno Cecilio Tada

Marilene Proença Rebello de Souza

Marilda Gonçalves Dias Facci

Marisa Lopes Rocha

Raquel Souza Lobo Guzzo

Técnica Regional (1ª edição 2013)

Ana Gonzatto

PLENÁRIO RESPONSÁVEL PELA REVISÃO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

XVII Plenário

Gestão 2017-2019

Diretoria

Rogério Giannini – Presidente

Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega – Vice-presidente

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho – Secretário

Norma Celiane Cosmo – Tesoureira

Conselheiras(os) Efetivas(os)

Iolete Ribeiro da Silva – Secretária Região Norte

Clarissa Paranhos Guedes – Secretária Região Nordeste

Marisa Helena Alves – Secretária Região Centro Oeste

Júnia Maria Campos Lara – Secretária Região Sudeste

Rosane Lorena Granzotto – Secretária Região Sul

Fabián Javier Marín Rueda – Conselheiro 1

Célia Zenaide da Silva – Conselheira 2

Conselheiras(os) Suplentes

Maria Márcia Badaró Bandeira – Suplente

Daniela Sacramento Zanini – Suplente

Paulo Roberto Martins Maldos – Suplente

Fabiana Itaci Corrêa de Araujo – Suplente

Jureuda Duarte Guerra – Suplente Região Norte

Andréa Esmeraldo Câmara – Suplente Região Nordeste

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Suplente Região Centro Oeste

Sandra Elena Sposito – Suplente Região Sudeste

Cleia Oliveira Cunha – Suplente Região Sul (*in memoriam*)

Elizabeth de Lacerda Barbosa – Conselheira Suplente 1

Paulo José Barroso de Aguiar Pessoa – Conselheiro Suplente 2

PLENÁRIO RESPONSÁVEL PELA 1ª EDIÇÃO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

XV Plenário

Gestão 2011-2013

Diretoria

Humberto Cota Verona – Presidente

Clara Goldman Ribemboim – Vice-presidente

Monalisa Nascimento dos Santos Barros – Tesoureira

Deise Maria do Nascimento – Secretária

Conselheiras(os) efetivas(os)

Flávia Cristina Silveira Lemos – Secretária Região Norte

Aluízio Lopes de Brito – Secretário Região Nordeste

Heloiza Helena Mendonça A. Massanaro – Secretária Região Centro-Oeste

Marilene Proença Rebello de Souza – Secretária Região Sudeste

Ana Luiza de Souza Castro – Secretária Região Sul

Conselheiras(os) suplentes

Adriana Eiko Matsumoto

Celso Francisco Tondin

Cynthia Rejane Corrêa Araújo Ciarallo

Henrique José Leal Ferreira Rodrigues

Márcia Mansur Saadallah

Maria Ermínia Ciliberti

Mariana Cunha Mendes Torres

Marilda Castelar

Roseli Goffman

Sandra Maria Francisco de Amorim

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Psicólogas convidadas

Angela Maria Pires Caniato

Ana Paula Porto Noronha

Sumário

APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO	08
APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
EIXO 1	
DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
EIXO 2	
A PSICOLOGIA E A ESCOLA	31
EIXO 3	
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA (O) PSICÓLOGA (O) NA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
EIXO 4	
DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA(O) PSICÓLOGA(O)	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

APRESENTAÇÃO DA 2.^a EDIÇÃO

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta à categoria e à sociedade o documento *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*, edição revisada, elaborado no âmbito do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Este documento procura abordar a educação básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica, pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda.

Para a atuação da Psicologia na educação, é necessário que as(os) psicólogas(os) trabalhem em consonância com a garantia desse direito fundamental, como apontam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Código de Ética do Psicólogo, respectivamente:

Artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz (ONU, 1947).

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da

igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005).

A educação como direito fundamental foi, durante décadas, alvo de disputa na sociedade brasileira, prevalecendo a concepção de uma educação distinta a depender da classe social. Somente com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro define a educação como direito básico e universal. Desde então, se reconhece avanços no acesso ao ensino, porém quanto a sua qualidade os avanços aconteceram de forma tímida, e ainda bastante marcados pelos determinantes econômicos, políticos e sociais. Mais recentemente, instala-se um intenso quadro de desinvestimento em políticas públicas que, aliado aos ataques à legitimidade da produção do conhecimento científico e ao questionamento da própria ideia da educação como direito universal, nos coloca diante de uma situação de sucateamento e desmonte qualitativamente diferente. Tal situação convoca as(os) psicólogas(os) a reafirmarem o compromisso com os princípios de uma educação democrática, defendendo a pluralidade e a diversidade humana. É urgente nos somarmos àquelas(es) que fazem a defesa veemente e cotidiana da educação como um direito humano.

A Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem. Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual.

Esta Referência Técnica se apresenta como um importante instrumento para as (os) psicólogas(os) demarcarem seus compromissos ético-políticos com a garantia de direitos e enfrentamentos às injustiças sociais, provocando-as(os) a desenvolverem práticas que se aliem a esses compromissos, em consonâncias com as demandas da sociedade.

Para esta nova edição da Referência, a comissão responsável pela elaboração do primeiro documento (2013) fez atualizações pontuais no texto, mas avaliou a atualidade do mesmo e por isso a redação final passou por poucas modificações.

O XVII Plenário do CFP agradece a todas e a todos os envolvidos na elaboração deste documento, em especial aos membros da comissão *ad-hoc* responsáveis pela redação. Desejamos que esta publicação seja um instrumento de orientação e qualificação da prática profissional e de reafirmação do compromisso ético-político da Psicologia e que possa auxiliar profissionais e estudantes na aproximação com o campo da Educação Básica, pensando essa área em uma perspectiva ampliada e crítica.

XVII Plenário
Conselho Federal de Psicologia

APRESENTAÇÃO DA 1.^a EDIÇÃO

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

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

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

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

A opção pela abordagem deste tema reflete o compromisso dos conselhos federal e regionais de psicologia com a qualificação da atuação das(os) psicólogas(os) em todos os seus espaços de atuação. Nesse sentido, aproveito para agradecer a instituições como o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), a Associação Brasileira de Psicologia em Emergências e Desastres (Abraped), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) e a Associação Brasileira de Ensino de

Psicologia (Abep) que se propuseram a contribuir com a construção desta referência técnica para atuação das(os) Psicólogas(os) na Educação Básica.

HUMBERTO VERONA

Presidente do Conselho Federal de Psicologia

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Metodologia

A proposta de investigar a atuação de psicólogas(os) em políticas públicas específicas ou transversais visa a entender o núcleo da prática profissional da(o) psicóloga(o), considerando a exclusividade de cada área, Saúde, Educação, Assistência Social, e, assim, de cada Política Pública. Todas as áreas são eleitas a partir de critérios como: tradição na atuação da Psicologia; abrangência territorial; existência de marcos lógicos e legais e o caráter social ou emergencial dos serviços prestados.

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

A Pesquisa do Crepop/CFP

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

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

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

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

O perfil nos mostra também a inserção no trabalho em políticas de educação básica das respondentes. Entre as(os) psicólogas(os) que participaram da pesquisa, algumas eram recém-contratadas (18,1 %), pois trabalhavam a menos de seis meses na Educação Básica. Outra informação que corrobora com leitura é a de que dentre as respondentes a maioria trabalha com Educação há menos de quatro anos (44,6 %). Para completar o perfil profissional, a pesquisa identificou que apresentavam ganhos salariais de até R\$ 2.000,00 (67,9 %) e poucas(os) psicólogas(os) atuavam em organizações públicas (1,3 %).

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

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

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

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

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

O Processo de elaboração de Referência Técnica

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

Sua redação é elaborada por uma Comissão *ad-hoc* composta por um grupo de especialistas reconhecidos por suas qualificações técnicas e científicas, por um conselheiro do CFP, um conselheiro do Comitê Consultivo e um técnico do Crepop. O convite aos especialistas é feito pelo CFP e não implica remuneração, sobretudo, porque muitos são profissionais que trabalham na organização daquela política pública específica, e recebem o convite como uma oportunidade de intervirem na organização da sua área de atuação e pesquisa. Nessa perspectiva, espera-se que esse processo de elaboração de referências técnicas possa gerar reflexões de práticas profissionais, que possibilite visualizar o trabalho que vem sendo desenvolvido por muitas psicólogas(os) e também possa ser compartilhado, criticado e aprimorado, para uma maior qualificação da prática psicológica no âmbito das Políticas Públicas.¹ (CFP, 2012)

1 Para conhecer toda metodologia de elaboração dos documentos de referências técnicas do Sistema Conselhos/Rede Crepop, cf. Documento de Metodologia do Crepop 2011.

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

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

O Processo de Consulta Pública

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

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

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

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

Com relação ao Documento de Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (1.^a edição), a Consulta Pública foi realizada no período de 5 de março a 25 de abril de 2012, o documento contou com o acesso de 276 psicólogas(os) e o texto em consulta recebeu, ao todo, contribuições.

O Processo de revisão das referências técnicas do Crepop.

As primeiras Referências Técnicas do Crepop foram lançadas em 2008, momento histórico em que o país vivenciava avanços consideráveis no campo da garantia de direitos e das políticas públicas além de uma expressiva entrada de psicólogas(os) para atuar em diversos equipamentos públicos em todo o país. Ao longo dos últimos anos observamos mudanças em legislações, resoluções, portarias que impactaram também na atuação das(os) psicólogas. Além disso, a própria presença da Psicologia produz conhecimento e contribui para este processo de modificação do campo de atuação.

Tais mudanças são previstas e fazem parte do processo contínuo de implementação de políticas públicas e ampliação de direitos sociais. Assim, as Referências Técnicas do Crepop precisavam acompanhar tal movimento, isto é, foi necessário iniciar um processo de atualizações.

Assim, em 2017 o Crepop/CFP iniciou um amplo processo de atualização das referências técnicas já publicadas, treze no total. Um formulário de verificação foi construído (chamado “crivo”) e os CRPs foram convidados a contribuir. Em média cada CRP colaborou em duas referências técnicas, mobilizando suas comissões internas, convidando referências locais, para apresentar pontos que precisavam ser atualizados em cada referência.

Em seguida, o CFP convidou as comissões de especialistas que fizeram parte da elaboração primeira edição para contribuir com a atualização. Em alguns casos de desistência foi necessário que o Plenário do CFP indicasse novas(os) especialistas. Cada comissão se reuniu ao menos uma vez presencialmente além de realizar trabalho de forma individual.

Uma vez finalizado o texto pela comissão a(o) Conselheira(o) Federal responsável por acompanhar a atualização informou ao Plenário do CFP, que votou a aprovação do texto. Por fim, os textos passaram por revisão (Língua Portuguesa), normalização (conforme ABNT), diagramação e ganharam novas capas.

Este processo, realizado em etapas diferentes visou a garantir ampla participação (uma vez que mobiliou todo o Sistema Conselhos de Psicologia CFP e CRPs) além de agregar contribuições de psicólogos(os) especialistas nos diversos temas.

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

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

As reflexões e proposições para uma prática profissional da Psi-

[2 Caderno de Deliberações do VI CNP.](#)

[3 Seminário Nacional do Ano da Educação: Profissão na Construção da Educação para Todos.](#)

4 A pesquisa foi analisada por equipe de pesquisadores do Centro de Estudos de Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo/ Fundação Getúlio Vargas (CEAPG-EAESP/FGV. Contou com a participação de 299 psicólogos e utilizou três instrumentos para obtenção das informações: questionário disponibilizado on-line, reuniões específicas e grupos focais.

[5 Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010](#)

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

Embora o texto apresente concepção filosófica e epistemológica com base em diversas teorias, o que esse pretende marcar neste documento é a defesa de uma Psicologia comprometida com o direito de todos e todas à educação, com um sistema educacional que promova e possibilite o acesso crítico ao conhecimento científico e a permanência com qualidade na escola, possibilitando assim a emancipação humana.

O tema da educação e sua interface com a psicologia nas Políticas Públicas, pela sua relevância social, se faz presente também em vários documentos editados pelo Crepop. Como exemplos, podemos citar o Documento de Referência Técnica para Prática de Psicólogas(os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013b) que debate a importância da relação entre escola e política de Assistência Social para abranger a complexidade da intersetorialidade e abarcar as demandas da população que procura esses serviços; o Documento de Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012) e em unidades de internação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2010), que apresentam os desafios de aproximar o trabalho socioeducativo dos adolescentes, alvo da política do contexto formal de educação, apresentando novas possibilidades de trajetórias emancipatórias.

Posteriormente, produções como o Documento Relações Raciais: Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017) e o Documento de Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas à Terra (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013a) também lançam luz à questão da educação em interface com a psi-

cologia nas políticas públicas. O primeiro ressalta os aspectos de racismo institucional presente em espaços educacionais; o segundo discute o papel da escola na vivência social de pessoas em diversos contextos, com atenção especial ao meio rural, identificando esses espaços como propulsores da necessidade de se pensar uma nova pedagogia que contemple tais vivências.

Esses e outros temas demarcaram o território frutífero da relação entre psicologia e educação no cenário das políticas públicas.

Este documento, que ora apresentamos, concretiza esse alinhamento e fornece diretrizes relevantes para profissionais que atuam em interface com a educação, em especial, no campo da educação básica, promovendo novos olhares e possíveis práticas diante da realidade identificada nesse contexto de atuação.

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

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

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

No Eixo 1, Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica, visa a analisar o contexto das políticas econômicas, políticas públicas e das políticas sociais que constituem o campo educacional brasileiro. Destaca as dificuldades a serem enfrentadas bem como os princípios e compromissos em que a Psicologia como ciência e profissão se pauta para enfrentamento aos desafios educacionais.

No Eixo 2 – A Psicologia e a Escola, o documento ressalta as contradições, dificuldades e desafios da vida cotidiana escolar, enraizando a discussão na escola como realidade social e destacando os aspectos sociais, institucionais, relacionais e políticos que a constituem como importante instrumento de socialização do conhecimento e de valores sociais.

No Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica, o Documento apresenta as principais áreas em que os profissionais centram suas práticas, a saber: A(o) psicóloga(o) e o projeto político-pedagógico; a intervenção da(o) psicóloga(o) no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho na formação de Educadores; na educação inclusiva e com grupos de alunos

Por fim, no Eixo 4, Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica, o Documento ressalta os princípios para uma atuação na Educação Básica e destaca os principais aspectos que devem ser considerados em uma atuação em nível institucional nas redes de ensino.

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

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

Propor Referências para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, em diversos contextos do campo da Educação, é constituir um conjunto de princípios e diretrizes cuja concepção de Educação, de Psicologia e de Psicologia na Educação encontra-se expressa na Carta de Brasília – Psicologia: Profissão na Construção da Educação Para Todos (2009),⁶ nas Normativas Nacionais e Internacionais para a Educação Básica (marcos lógicos e legais)⁷ e nas

[6 Documento produzido ao final do Ano Temático da Educação, promovido pelo Conselho Federal de Psicologia.](#)

7 Cf.: MARCOS LÓGICOS:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança - ONU 1989;

Convenção Internacional relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);

Recomendações relativas à Condição Docente (1966);

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien (1990);

Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993);

Plano de Ação da Declaração de Santiago (1998);

Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 (CFP, 2010).⁸ A Educação é um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 205. É um direito humano, subjetivo, fundamental na constituição das relações sociais, políticas, culturais e econômicas.⁹

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

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

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997);
Compromisso de Educação para Todos – Dacar (2000);
Declaração de Cochabamba - Educação para Todos (2001);
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos -UNESCO (2006);
Plano Nacional de Educação (2014/2024);
Base Nacional Comum Curricular (2017);
Relatórios da Conferência Nacional de Educação 2010, 2014 e 2018;
Marcos Legais: Constituição Federal/1988;
Marcos Legais: Constituição Federal/1988;
Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases Educação Nacional, alterada em 2017 pela Reforma do Ensino Médio);
Resolução CNE 02/15 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação continuada).

8 - Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 .

9 Sobre a natureza e a especificidade da Educação, cf. SAVIANI, 2015.

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

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

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

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

À Educação, almejamos a efetivação da prática democrática, o investimento de recursos orçamentários que garanta a qualidade da escola pública, a garantia dos direitos fundamentais de estudantes e profissionais da educação, o respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, adolescentes e jovens, incluindo aquelas(es) que necessitam de atendimento educacional especializado, estudantes indígenas e de comunidades tradicionais, bem como aquelas(es) que cumprem medidas socioeducativas.

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

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

Na perspectiva ético-política deste documento, se faz necessário demarcar posicionamentos em defesa da não neutralidade da

educação, da valorização e autonomia docente, da escola como espaço privilegiado para reflexões sobre relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, afirmando as contribuições do trabalho da psicologia nestes assuntos e na desconstrução de violências, tais como o machismo, a LGBTfobia, o racismo, sexismo.

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

Esse processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em um momento político nacional propício para a discussão teórico-metodológica sob uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, nos anos 1980, intensificaram-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas elei-

ções diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos. Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil.

A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, a recuperação de direitos civis e sociais e centra-se em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla da sociedade civil nas decisões políticas. A ela seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014) e apenas para citar algumas das mais importantes iniciativas institucionais de introdução de mudanças estruturais nas relações sociais e civis para o avanço dos direitos sociais e humanos. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, que a Educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais (NE-NEVÉ & SOUZA, 2006; CHAUI & NOGUEIRA, 2007; SAVIANI, 2008).

A partir das discussões e críticas presentes na Psicologia em sua relação com a Educação, inaugura-se uma década de pesquisas que se voltam para o novo objeto de estudo da Psicologia: **o fracasso escolar**. Discussão iniciada ao final dos anos 1980, o tema do fracasso escolar passa a centralizar questões que envolvem os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia quanto no campo da Educação (PATTO, 1990; ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004).

Temas como: vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolar (COLLARES & MOYSÉS, 1998), diferenças de classe social e de gênero na escola (NEVES & ATHAYDE, 1998), o papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (MACHADO, 1996), instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, o papel da(o) psicóloga(o), a identidade

profissional (ANDALÓ, 1993) e o lugar da Psicologia como ciência em uma sociedade de classes (BOCK, 2002) foram pesquisados e problematizados pelas(os) psicólogas(os) e estudiosos da área. Portanto, essa discussão insere um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e as atividades de ensinar e aprender desenvolvidas nas relações entre educadores e educandos.

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

Atualmente, trabalhos sobre o tema estão sendo publicados e as pesquisas têm mostrado algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas principalmente no que tange à implantação de políticas públicas em educação, tais como: a) manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) descon sideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) manutenção de concepções preconceituosas a respeito de estudantes e suas famílias, oriundos das classes populares; e) dificuldade de serem criados espaços de debates sobre as reais finalidades das políticas educacionais implementadas; f) implantação tecnicista da política leva à alienação do trabalho pedagógico (SOUZA, 2011).

É importante ressaltar ainda que, embora denominadas de políticas públicas, muitas das ações no âmbito dos estados e municípios não passam de programas de governo e que, em muitos casos, sofrem devido à falta de continuidade. Principalmente, a partir dos anos 2000, trabalhos sobre o tema vem sendo publicados e as pesquisas tem mostrado algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas principalmente no que tange a implantação de políticas

públicas em educação, tais como CAMPOS, FACCI & SOUZA, (2018); BALL & MAINARDES (2011); LIBÂNEO (2016); LIBÂNEO & FREITAS (2018); LIBÂNEO & OLIVEIRA (2012).

Dessa forma, é necessário que as(os) profissionais da psicologia se envolvam também no controle social das políticas públicas de educação como, participando dos conselhos municipais e estaduais, visando a a garantia dos recursos fundamentais para o direito à uma educação de qualidade.

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

EIXO 2: A PSICOLOGIA E A ESCOLA

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

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

Não é muito difícil encontrarmos certo saudosismo em relação às escolas de meados do século passado, quer em relação à formação moral, quer à qualidade do ensino de conteúdos, pois nelas a inquietação com o aprendizado, as mudanças aceleradas e a

indisciplina pareciam não ser alvo de grandes preocupações. Com efeito, podemos abordar as principais questões da escola por meio da articulação de vários aspectos, mas que trazem com eixo comum a sua contextualização, ou seja, a escola não está isolada do momento histórico, político, social e cultural de uma sociedade.

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

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

o processo por meio do qual as questões da vida social — complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico — são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artifi-

cialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo.¹⁰

A escola é um modo de organizar a formação, de pensá-la e de fazê-la, é uma organização possível entre outras ainda não pensadas e não realizadas. Ela se apresenta como estrutura, previsibilidade, organograma que estabelece como deve ser o processo de ensino. Porém, quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e de papéis a desempenhar que não são neutros, são escolhas que, mesmo não sendo discutidas e selecionadas com clareza reverberam as tradições e os interesses políticos de controle, os quais se naturalizaram em uma representação e em uma rotina institucional. Uma organização é atravessada por instituições, por práticas e valores que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente.

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

Então, quando dizemos que a(o) psicóloga(o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no coti-

10 [Fórum Sobre Medicalização da Educação e Saúde, 2015.](#)

diano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente.

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

Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo? O múltiplo em um? De estabelecer as normas disciplinares? Caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, instituições que preservam tradições verticais, mesmo quando a legislação é mais favorecedora de processos menos centralizados. O desafio é produzir um deslocamento do encargo médico-assistencial que circunscreve as práticas da(o) psicóloga(o), lugar que podemos considerar impossível de habitar, uma vez que, sem mover padrões institucionais não há como mudar relações na formação. A perspectiva, então, é a de deslocar as demandas existentes, ou seja, de trabalhar no sentido da produção de novas demandas, criar novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar. Como favorecer a multiplicidade de narrativas do/no cotidiano para a produção de outras maneiras de entender, sentir e agir na formação escolar? “Não basta dar a palavra” diz Félix Guattari, sendo necessário criar condições para que o exercício do pensar as práticas se instale (LOURAU, 2004). A luta da(o) psicóloga(o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar X aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano. Para isso é fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizem as relações que focam as explicações no indivíduo, considerado causas “em si” das questões geradoras de sofrimento, em que não há nada a fazer. Logo, perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-sociais, as práticas que constroem o dia a dia é o que

movimenta o trabalho, potencializando uma rede partilhada de ações/reflexões. Nesse movimento, profissionais de várias áreas, com diversos conhecimentos das ciências produzidas pelos homens são convidados a participar dessa reflexão e elaborar medidas que contribuam para o enfrentamento das questões postas no cotidiano da escola.

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

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

No entanto, o que possibilita a(o) psicóloga(o) estar no cotidiano de uma escola para trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem sucedidas que ela(ele) tem para resolver problemas, mas sim o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos, nas ações de acompanhamento do desenvolvimento de

cada criança singular e das ações preventivas. Uma luta permanente para escapar do lugar de saber hierarquizante em relação aos professores e destes com os estudantes e familiares, que ao invés de proporcionar conhecimento, conduzem a um descompasso entre aquele que quer ensinar e aquele que quer aprender. Não há respostas de uma vez por todas, percurso pronto para o outro executar, a questão é o que convida a equipe a pensar o trabalho realizado no cotidiano.

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

Uma inserção para mudanças requer nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive da(o) psicóloga(o). O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades. Certamente não faremos isso se não ampliarmos nossa cultura educacional, se não procurarmos nos inteirar das polêmicas da formação e se não formos preparados para compreender e viver o cotidiano da escola.

As práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo.

Do mesmo modo, podemos dimensionar o conceito de democracia entendendo-o como política pública, ou seja, de interferên-

cia coletiva, de ação de todos exercida nos movimentos sociais, nas organizações de representação de classes e também no cotidiano de vida e no trabalho, nas instituições sociais, possíveis campos de fermentação das lutas, como é o caso das escolas. Rocha (2001) evidencia que a demanda por psicólogos(os) para o atendimento ou encaminhamento massivo das crianças na escola só se dá quando prepondera a luta por mecanismos de controle:

O especialista só entra em cena quando a escola se cristaliza em uma pluralidade de leis e abandona o enfrentamento do coletivo nas suas divergências, enfraquecendo a capacidade de negociação e os vínculos que tecem a rede social. É importante perceber que tensões e conflitos estão sempre presentes e representam o investimento dos sujeitos na vida daquela coletividade, obrigando a lidar com as turbulências que se produzem a cada momento. É do difícil convívio com as inquietações e com as diferenças que a solidariedade se engendra como sentido e ação comum que rompem com o isolamento (ROCHA, 2001, p. 213).

Assim, evitando os riscos de reducionismos quando se trata das discussões que atravessam as políticas públicas, consideramos que a formação e o exercício profissional da(o) psicóloga(o) escolar e educacional que trabalhe a favor de uma participação democrática junto à comunidade escolar, implicam a polêmica da questão da diferença. E, no que tange às dimensões de análise e de luta, Veiga-Neto (2005, p. 58) 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.

Os discursos e as ações que tendem à homogeneização vinculadas às políticas públicas caminham no sentido de equalização do diverso, ou seja, de dar instrumentos para que ele se aproxime do padrão, da norma, deixando as práticas e circunstâncias escolares fora das análises. Veiga-Neto ressalta que qualidade, nessa perspectiva, será entendida e avaliada como o esforço ou o interesse “do diferente” em atingir os escolares considerados “normais”, reafirmando o modelo.

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

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

O trabalho nas instituições implica atenção e cuidados, não prioritariamente aos indivíduos, mas às redes interna e externa que os tensionam. Isso, para as(os) psicólogas(os), implica conhecer mais sobre educação, sobre os ciclos, sobre as histórias das lutas por

mudanças e sobre os modos como essas mudanças ganham forma de leis, as quais, muitas vezes, não são identificadas pelas(os) educadoras(es) como resultado de seus movimentos e reivindicações. Compreender e atuar na complexidade do cotidiano escolar não tem sido tarefa fácil se a criança e o jovem são vistos isoladamente, considerados na qualidade de portadores de diferentes carências e patologias, o que se acentua, nos casos das classes populares, com as questões sobre violência e riscos. Tem-se clareza que nem todos os indivíduos têm acesso aos bens materiais e culturais de forma igualitária em uma sociedade capitalista.

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

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

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

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

Os desafios apresentam-se como algo da ordem do inusitado, constituído entre saberes e experiências que emergem no curso da ação. A rotina dá lugar à imprevisibilidade, acolhendo o que não está em nossas expectativas. Sem polêmica não temos como tensionar as instituições em jogo. Somos diversos e vivemos situações de forma singular. E o desafio de outro uso do tempo e do espaço que não o da competência entendida como performance, aceleração, produtividade é um arejamento, porque esgarça os limites dos determinismos nos situando em um campo de experimentação entre ensinar e aprender, território fértil para a invenção de novas ideias, de outros mundos.

Os fundamentos teóricos elaborados na Psicologia, ferramenta de trabalho do profissional, juntamente com o conhecimento da rotina da escola, da prática exercida, entre outros fatores, servirão de base para pensar formas de superar determinismos sociais que impedem o entendimento da complexidade que envolve as relações estabelecidas na escola na busca de sua função, a de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à indagação, à provisoriidade e à permanente produção de sentidos e apropriação de significados sociais. O que é permanente é a luta pela produção de sentidos que nos faz coletivo e que nos ampara para suportar o provisório, as mudanças necessárias para acolher nossas esquisitices. Desse modo, pensar em mudar a formação não é só trazer mais um recurso tecnológico, é possibilitar a produção de políticas públicas que ponham atenção sobre os efeitos de diferenciação.

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

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

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

Art. 205 - A educação, direito de todos, dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando a ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

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

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

Para uma intervenção na área, uma das primeiras questões que se põe ao profissional é: qual a função social da escola? Entendemos que o ser humano é constituído pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração. O homem não nasce sabendo ser homem e para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, o que compete ao tra-

balho educativo (SAVIANI, 2003). Nesses termos, é fundamental que a educação atue no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade.

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

A escola tem como objetivo socializar os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Sua função é socializar conhecimentos e experiências produzidos pela humanidade, problematizando as dimensões de classe, cultura, religião, as relações de gênero e étnico-raciais constituintes da sociedade em que vivemos, bem como dos conhecimentos historicamente produzidos. Dessa forma, a(o) psicóloga(o) entende que sua ação pode se encaminhar para a transformação ou para a manutenção da sociedade, tal como está organizada.

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

A seguir, elencamos algumas possibilidades de intervenção.

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

As escolas desenvolvem sua prática a partir de um projeto político-pedagógico. A dimensão política do projeto pedagógico refere-se a valores e metas que permeiam o conjunto de práticas na escola. É função da(o) psicóloga(o) participar do trabalho de elaboração, avaliação e reformulação do projeto, destacando a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade escolar. Isso permite sua inserção

no conjunto das ações desenvolvidas pelos profissionais da escola e reafirma seu compromisso com o trabalho interdisciplinar.

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

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

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

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

O resultado do processo ensino e aprendizagem, em uma perspectiva crítica, é entendido como decorrente das práticas so-

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

No trabalho com estudantes, é fundamental resgatar a função do conhecimento científico como instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade (VYGOTSKY, 2000).¹¹ À(ao) psicóloga(o) cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem,¹⁶ auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. No caso da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental avaliar o aluno prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar.

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

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

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

O trabalho na formação de Educadores

Nem sempre educadores e psicólogas(os) têm clareza da visão de homem e educação que permeia a sua prática profissional. A forma como a escola se organiza, nos dias de hoje, está atrelada a circunstâncias históricas que produziram tendências pedagógicas que ora privilegiavam o professor e o conteúdo, como era o caso da Pedagogia Tradicional; ora privilegiavam o estudante, como é o caso da Escola Nova e do Construtivismo, por exemplo, ou ora privilegiavam a técnica, como é o caso da Pedagogia Tecniciста.¹² Cada tendência pedagógica carrega uma visão acerca da atuação dos educadores que permeará todo o trabalho pedagógico e que influenciará a prática desenvolvida pela(o) psicóloga(o) na escola (FACCI, 2004).

De acordo com os pressupostos de uma teoria crítica da educação, cada profissional — educadora(or) e psicóloga(o) — assumirá o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos e práticas, para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente. Esse propósito se constitui no que entendemos seja um processo de formação continuada. Assim, os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as

12 SAVIANI, D., 2007.

transformações nas relações sociais. Soma-se a isso, a possibilidade da(o) psicóloga(o) trabalhar conteúdos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, assim como questões sobre relações interpessoais que permeiam o processo educativo. A(o) psicóloga(o) em contextos educativos tem muito a contribuir em busca de uma prática pedagógica voltada à humanização. Para tanto, é necessário que enfatize a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo é tarefa específica das(os) psicólogas(os). Com essas noções e conhecimentos as(os) psicólogas(os) podem contribuir significativamente na formação de professores.

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

A(o) psicóloga(o) pode atuar junto aos professores por meio de formação continuada (FACCI, 2009), trabalhando conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem nas dimensões que constituem os sujeitos, tais como: relações de classe, relações de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, mídias e tecnologias, entre outros, tendo como norte fornecer subsídios que contribuam para o entendimento de como o(a) estudante aprende. O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais.

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

O trabalho da(o) psicóloga(o) em contextos educativos, geralmente, abrange a atenção ao estudante com deficiência, que, até a década

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

Um dos maiores entraves para uma atuação crítica da(o) psicóloga(o) em contextos educacionais inclusivos ocorre em virtude de sua formação inicial que aborda superficialmente a temática da deficiência e da inclusão escolar, além da ênfase clínica nas disciplinas da Psicologia Escolar. A pouca informação sobre esses assuntos faz com que a(o) psicóloga(o) encontre dificuldades para intervir no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências (TADA, 2009).

Dessa forma, a prática psicológica continua a mesma de quando crianças e jovens com deficiência eram encaminhados para as escolas especiais, consistindo na realização de anamnese com os responsáveis e a avaliação do nível intelectual e emocional. A partir dessas avaliações, laudos psicológicos são elaborados dizendo apenas aquilo que as crianças e jovens não possuem em função de suas deficiências, não constando informações que possam auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Dessa forma, ajudam o preconceito a se perpetuar nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, equipe técnica, endossando práticas de exclusão. Relações fundamentadas no preconceito fazem com que a pessoa com deficiência sinta-se desvalorizada socialmente, considerando que “A deficiência em si não decide o destino da personalidade e, sim, as consequências sociais e sua realização sociopsicológica.” (VYGOTSKI, 1997, p. 30). Nesse sentido, é importante que a(o) psicóloga(o) inserida em contextos educativos desenvolva grupos de trabalhos com professores, estudantes, familiares, equipe técnica, gestores e funcionários possibilitando que a temática do preconcei-

to seja abordada, promovendo a reflexão coletiva sobre barreiras atitudinais e arquitetônicas presentes no cotidiano escolar e suas formas de enfrentamento.

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

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

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

Promovendo uma discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico-social

do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual. A intervenção focada no grupo, na instituição, certamente colaborará para a inclusão daqueles que estão alijados do processo de escolarização, estudantes com ou sem deficiências.

Além do exposto, é importante destacar que o profissional pode desenvolver ações como: acompanhamento de estudantes visando a a inclusão e permanência com qualidade de todos e todas no contexto escolar; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de seu direito a educação, a saúde e a assistência social; mobilização de encontros e participação em reuniões com docentes e outros profissionais, visando a auxiliar a equipe de docentes da escola na construção do planejamento educacional para a(o) estudante com deficiência; reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos.

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

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

de graduação ou mesmo cursos técnicos e outros aspectos relativos a essa temática. Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de considerar que as escolhas são estabelecidas socioculturalmente.

Propostas de trabalho abordando questões sociais que envolvem as experiências das infâncias, adolescências e juventudes, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente; a relação entre escola e trabalho; a transição vivida no processo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais e, ainda, a passagem para o ensino médio; questões de gênero e sexualidades, relações étnico-raciais, desigualdade social e direitos humanos, preconceitos e violências, dentre outras temáticas a serem desenvolvidas a partir das necessidades da escola, do coletivo de estudantes e dos conhecimentos produzidos pela Psicologia.

O fundamental é realizar ações que caminhem em colaboração com a finalidade da escola, ou seja, a socialização do conhecimento.

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

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

Podemos afirmar que é prioritária uma vinculação entre a Psicologia e a Educação, pois a(o) psicóloga(o) quando desenvolve sua prática na escola ultrapassa o nível da técnica, no sentido de

apenas aplicar determinados procedimentos; sua intervenção vai além e relaciona-se com encaminhamentos de questões implicadas com a Psicologia e a Educação, pautando-se em uma análise crítica dessa relação e dos conhecimentos produzidos nesses âmbitos. Entendemos que o caminho em busca da construção de uma Psicologia crítica, em contextos educativos, embora iniciado, ainda é bastante extenso, pois, na escola, são várias as situações que exigem conhecimentos, tanto da educação em relação à sociedade, como conhecimentos que nos levam a compreender o desenvolvimento das subjetividades produzidas na escola entre professores, pais, estudantes e funcionários (FACCI, 1998),

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

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

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

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

Finalizando essas Referências, consideramos que as(os) profissionais da área Escolar e Educacional, embora tenham, cada vez mais, avançado no conhecimento dos processos de escolarização assim como das problemáticas históricas e contemporâneas da educação, ainda têm muitos desafios nesse âmbito de atuação. O compromisso do CFP e CRPs com a Educação Básica tem estado cada vez mais explícito, mas ainda há muito o que ser conquistado, principalmente na formação profissional para atuação nesse campo (GUZZO & MEZZALIRA, 2011) E, nesse cenário de muitas e múltiplas demandas, apoiados nos princípios que defendemos para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP & CRPs, 2010), propomos:

- Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional;
- Problematicar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;
- Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;
- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial;
- Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;

- Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;
- Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;
- Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.
- Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento.

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

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

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

E, a título de síntese, apresentamos alguns aspectos importantes às intervenções: a) compreensão das práticas cotidianas que

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

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

Um destes desafios na área remete aos concursos realizados para a contratação de psicólogas(os) para atuar na educação. Em pesquisa realizada por Souza (2014), um dos aspectos que a autora destaca relaciona-se aos editais de concurso público para psicólogas(os), cujos referenciais teóricos estão vinculados ao campo da clínica, privilegiando conteúdos de diagnóstico e tratamentos psicológicos. Uma vez contratados, muitos desses profissionais, nos últimos dez anos, ocupam seus cargos no campo da educação e privilegiam uma prática fundamentada nesses conteúdos.

No que tange à contratação específica de psicólogas(os) na área da Educação, um entrave ainda presente está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que afirma, em seu artigo 67, parágrafo 2.º: “são consideradas funções de magistério as

exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas”. Portanto, o desafios centra-se na ampliação da inserção dos serviços de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica, em equipes multiprofissionais, desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais e considerando os projetos político-pedagógicos das redes públicas de educação básica e de seus estabelecimento de ensino¹³.

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

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

No plano da formação de professores é necessário retomar a finalidade dos conteúdos da Psicologia que contribuam para a compreensão do processo de escolarização, da relação entre subjetividade e educação, abordando temas tais como fracasso escolar, queixa escolar, medicalização da educação, relações intersubjetivas que constituem a vida diária escolar, dentre outros temas, que bus-

13 Trata-se do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara, PL 60, de 2007 (PL 3688/2000 da Câmara dos Deputados), que “Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica”. Este projeto encontra-se aprovado nas duas Casas Legislativas e aguarda votação em Plenário. As dificuldades para sua aprovação referem-se à dotação orçamentária.

quem superar o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, considerando o processo de escolarização como expressão das dimensões sociais, culturais, pedagógicas, políticas, afetivas e institucionais. (CHECCHIA, 2015)

Sabemos que uma variedade de teorias permeia a compreensão do processo ensino-aprendizagem e entendemos que é necessário que todos os profissionais vinculados à Educação tenham clareza acerca de seus posicionamentos teóricos. O rigor teórico contribui para uma prática consistente, efetiva, conforme anuncia Saviani (2005). Há de se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática.

Ainda em relação à(ao) professora(or) como trabalhadoras(es) da educação, a(o) psicóloga(o) escolar tem como desafio compreender o processo de precarização da escola pública e das condições de trabalho, que pode ocasionar o adoecimento da(o) professora(or). No contexto atual, em que impera o processo de alienação do trabalho, instabilidade em relação aos direitos trabalhistas, ao produtivismo, à ausência de espaços coletivos de discussão, ao desmonte dos sindicatos e órgãos representativos, é urgente analisar o sofrimento a partir de suas bases materiais, de maneira a encontrar alternativas coletivas de enfrentamento e de superação do processo de culpabilização vivido pela(o) professora(or).

Consideramos, outrossim, que estamos em um momento privilegiado, pois temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia (ABEP, 2018), um currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, bem como implementar ações, por meio de ênfases e estágios supervisionados que permitam compreender a complexidade do fenômeno educativo nas suas dimensões cognitivas, afetivas, sócio-históricas e político-institucionais.

Outro desafio que consideramos importante ressaltar refere-se, no âmbito das políticas públicas, ao retorno da visão medicalizante/patologizante que atribui a deficiências do organismo da criança as causas da não aprendizagem. De fato, é possível considerar que assistimos, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo

da educação. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 voltam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente.

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais como avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação, retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas, de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz. Afinal, as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, em muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e jovens retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, hiperatividade e transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade ou sem hiperatividade.¹⁴

É importante chamar a atenção para a gravidade do atual momento histórico, em que ocorre uma maior incidência de avaliações da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e jovens brasileiros. Não obtivemos bons resultados em nenhum dos índices educacionais, quer sejam municipais ou estaduais, quer sejam nacionais. Os índices internacionais, então, refletem as piores avaliações. Esse diagnóstico revela a necessidade de uma escola com qualidade social, que cumpra com suas finalidades de apropriação do conhecimento socialmente acumulado, difusão de valores sociais e democráticos e de desenvolvimento e aprendizagem.

A Psicologia tem se defrontado mais recentemente com os desafios das novas configurações familiares e afetivas, os movimentos de jovens buscando novas identidades sexuais, as questões raciais, indígenas, quilombolas, os movimentos dos segmentos excluídos

14 Cf.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2010. FACCI; MEIRA; TULESKI, 2011.

dos direitos sociais e humanos. As diversas formas de violência e de preconceito social presentes na escola, nas relações educacionais e entre pares como forma de questionamento à violência social e estrutural presente nas relações sociais. A atuação de psicólogas(os) nas escolas se defronta diariamente com tais desafios. Construir conhecimentos e práticas que venham acolher a diversidade, as expressões do humano, dos jovens, crianças e adultos é uma tarefa fundamental.¹⁵

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

¹⁵ Cf.: Sobre a questão da Violência e Preconceitos na Escola, pesquisa nacional realizada pelo CFP, ABEP, ABRAPEE, FENAPSI, coordenada pela UFMT e FENPB, juntamente com as Universidades Federais brasileiras, 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSI, CFP & FENAPSI. **Ano da formação em psicologia:** revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2019.

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

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas.** São Paulo: Editora Cortez, 2011. 288 p.

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

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

CAMPOS, HR, FACCI, MGD, SOUZA, MPR (Orgs.). **Psicologia e Políticas Educacionais.** 2. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova, São Paulo, n. 71, pp. 173-228, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas**. 2015 Tese. (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. USP, São Paulo, 2015, 245 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação**. Brasília, 2010.

_____. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) em Programas de Medidas Socioeducativa em Meio Aberto**. Brasília, 2012.

_____. **Referências Técnicas para a Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas a Terra**. Brasília, 2013a.

_____. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Brasília, 2013b.

_____. **Relações Raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas(os)**. Brasília, 2017.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Melillo.; TULESKI, Silvana Calvo. (Orgs.). **A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psico-**

logia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: UEM, 2011. v. 1, pp. 345-370.

_____. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: C. MARINHO-ARAÚJO. **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009.

FONSECA, C. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência de grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan.-mar, pp. 144-157, 1994.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Recomendações de práticas não-medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 2. ed. Brasília: CFP, 2015.

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

GUZZO, R. S. L. ; MEZZALIRA, A. S. C. Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In: R. S. L. GUZZO; C. M. MARINHO-ARAÚJO (Orgs.). **Psicologia Escolar - identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea, 2011. pp. 11-31.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. In: ANPED. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001, Caxambu. **Anais. Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/t0511651397173.doc>>. Acesso em: fev. 2009

LIBÂNEO, José Carlos & FREITAS Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, pp. 38-62, jan.-mar. 2016.

LOURAU, R. (2004). **Objeto e método da análise institucional**. In S. Altoé (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (pp. 66-86). São Paulo: Ed. Hucitec.

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

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

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

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

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

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

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

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

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo: ABRAPSO, v. 22, n. 3, pp. 569-577, 2010.

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, pp. 213-229.

_____. Inclusão ou exclusão Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, pp. 477-484, jul.-set. 2008.

_____. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Revista PSICO**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, pp 105-106, maio-ago. 2006.

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

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação, Campinas**, n. 24, pp. 7-16, jun. 2008.

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

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar**. 2. ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. v. 1, pp. 229-243.

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

_____.; SILVA, S. M. C.& YAMAMOTO, K. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EdUFU, 2014. v. 1. 320 p.

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

FENPB. **Violência e Preconceitos na Escola:** contribuições da Psicologia. In: FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA, Brasília (D.F.): Conselho Federal de Psicologia, 2018.

UNITED NATION ORGANIZATION. Education for All. Education Report, Geneve, abril, 2000. v.1 p.69.

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

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.; Visor Distribuciones, 1995. v. 3.

_____. _____. _____. _____. v. 5.

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

CONHEÇA AS DEMAIS REFERÊNCIAS TÉCNICAS PUBLICADAS PELO CREPOP

2007 – Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS;

2008 – Referências técnicas para a prática do(a) psicólogo(a) nos programas de DST e AIDS;

2010 – Referências técnicas para atuação do psicólogo em Varas de Família;

2010 – Referências Técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação;

2011 – Como os psicólogos e as psicólogas podem contribuir para avançar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – informações para gestoras e gestores;

2012 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) em programas de medidas socioeducativas em meio aberto;

2012 – Referências Técnicas para atuação das psicólogas (os) no Sistema Prisional;

2013 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) nos Centros de Referências Especializado de Assistências Social – CREAS;

2013 – Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial;

2013 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) em programas de atenção à mulheres em situação de violência;

2013 – Como a Psicologia pode contribuir para o avanço do SUS: orientações para gestores;

2017 – Relações Raciais – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os);

2018 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas em políticas públicas de mobilidade humana e trânsito;

2019 – Referências Técnicas para atuação das(os) psicólogas(os) em questões relativas a terra (2ª Edição);

2019 – Saúde do trabalhador no âmbito da Saúde Pública: Referências Técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) (2º Edição);

2019 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) em Políticas Públicas de álcool e outras drogas (2º Edição);

2019 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Atenção Básica à Saúde;

2019 – Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) em Políticas Públicas de Esporte;



ISBN 978-85-89208-98-7



9 788589 208987 >



Conselho
Federal de
Psicologia

Conselhos
Regionais de
Psicologia



CREPOP

Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas