LABORATÓRIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses, desafios

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo 50 1970 | 2020

LIEPPE Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

PRP USP PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios

ORGANIZADORA
Marilene Proença Rebello de Souza

Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

2020

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marilene Proença Rebello de Souza (Coordenadora)
Ana Karina Amorim Checchia
Beatriz de Paula Souza
Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Deborah Rosária Barbosa
Elenita de Rício Tanamachi
Felipe Oliveira
Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Lucy Duró Matos Andrade e Silva

PESQUISADORES PALESTRANTES E DEBATEDORES DOS WEBINÁRIOS

Ana Karina Amorim Checchia
Ana Maria Gonzatto
Ana Maria Tejada Mendoza
Beatriz de Paula Souza
Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Deborah Rosária Barbosa
Eduardo Ribeiro Frias
Elenita de Rício Tanamachi
Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Gisele Cardoso Costa
Gisele Toassa
Guillermo Arias Beatón
Karina Oliveira Leitão
Marcela Pereira Rosa
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Marcius Vinicius Gonçalves Correia
Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Maria Teresa Santos Albardía
Marilene Proença Rebello de Souza
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes
Silvia Maria Cintra da Silva
Solange Struwka

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo: Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Antônio Carlos Hernandes

Pró-Reitor de Graduação: Edmund Chada Baracat

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Carlos Gilberto Carlotti Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa: Sylvio Roberto Accioly Canuto

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária: Maria Aparecida Moreira Machado

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora: Profa. Dra. Ana Maria Loffredo

Vice-Diretor: Prof. Dr. Gustavo Martineli Massola

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA): Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC): Profa. Titular Miriam Debieux Rosa

Chefia do Departamento de Psicologia Experimental (PSE): Prof. Dr. Marcelo Fernandes da Costa

Chefia do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST): Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli

Presidente da Comissão de Graduação: Profa. Dra. Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão: Profa. Adriana Marcondes Machado

Presidente da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional: Maria Inês Assumpção Fernandes

Presidente da Comissão de Pesquisa: Prof. Dr. Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação: Prof. Dr. Nicholas Gerard Châline

Coordenadora do Centro-Escola: Profa. Dra. Henriette Tognetti Penha Morato

Assistente Acadêmico: Sandra Dias dos Santos

Assistente Administrativa: Adriana Aparecida Pavanelli

Assistente Financeira: Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática: Katia Cristina Pinto

Chefe do Serviço de Apoio Institucional: Islaine Maciel

Capa:
João Bosco Carvalho da Silva
Gabriel Freires Pereira Arruda

Edição e Produção Gráfica
João Bosco Carvalho da Silva

Equipe Webinários
Edição e Coordenação Técnica
Gabriel Freires Pereira Arruda

Assistente
Gabriel Luiz de Cantuária
Tânia Alexandre Santos
Yasmin Junqueira Capobianco

Composição e Arranjo da Música Tema dos Webinários
Mariana Stefani

Mixagem e Pós-produção
Gustavo Chagas

Artes
Bruno Lima
Felipe Oliveira
Radhika Meron

Ficha Catalográfica

Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios / Marilene Proença Rebello de Souza (Org.). São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, pp.230.

Bibliografia

ISBN

DOI

1. Psicologia Escolar. 2. Políticas Educacionais. 3. América Latina. 4. Políticas Públicas. 5. Educação..

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Thiago de Melo, Estatutos do Homem

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos, todas palestrantes e debatedores do Ciclo de Webinários de Pesquisa, por trazer o seu conhecimento e suas reflexões sobre a Psicologia na sua relação com a Educação, abrilhantando as discussões e sistematizando aspectos fundamentais materializados neste e-book e previstos no título deste Ciclo de Webinários intitulado *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios.*

Agradecemos a todas as pessoas que estiveram conosco acompanhando e participando de cada um dos webinários temáticos desenvolvidos durante o mês de novembro de 2020, pelas análises, observações e questionamentos.

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa, em nome do Prof. Sylvio Canuto que nos apoiou para a realização dos Webinários e para a produção deste e-book que registra as pesquisas realizadas no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE sobre o tema *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*.

Agradecemos ao Instituto de Psicologia, em nome de sua Diretora Profa. Dra. Ana Maria Loffredo, a todos os setores que deram apoio institucional para a realização desse evento.

Agradecemos à produção técnica dos Webinários, coordenada por Gabriel Arruda, que, com sua equipe e participação de Beatriz de Paula Souza, puderam constituir todas as etapas que são necessárias para sua realização, com muito profissionalismo e excelente qualidade

Agradecemos à Comissão Organizadora, incansável, dando conta de todos os detalhes de um evento realizado totalmente online, cuja experiência foi se constituindo à medida que cada desafio se apresentava.

Marilene Proença Rebello de Souza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12
Marilene Proença Rebello de Souza

PARTE I - 20 Anos do LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão 19

Capítulo 1 - 20 anos do LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão 21
Marilene Proença Rebello de Souza
Beatriz de Paula Souza
Elenita de Rício Tanamachi
Ana Karina Amorim Checchia
Solange Struwka
Marcela Pereira Rosa
Flavia da Silva Ferreira Asbahr
Déborah Rosária Barbosa

PARTE II - Políticas Públicas para a Formação Inicial de Professores: relações entre Psicologia e Educação 43

Capítulo 2 - Da Distribuição do Conhecimento: uma questão crítica da democracia? 45
Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

Capítulo 3 - Psicologia na formação inicial de professores: políticas públicas, desafios e possibilidades 54
Ana Karina Amorim Checchia

Capítulo 4 - Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores 69
Christiane Jacqueline Magaly Ramos

PARTE III - Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a Psicologia Escolar 85

Capítulo 5 - Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a

transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar 87
Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Marilene Proença Rebello Souza

Capítulo 6 - Diálogo Intersetorial Educação-Saúde: perspectivas e ações não medicalizantes no atendimento a demanda de queixa escolar 97
Marcius Vinicius Gonçalves Correia

PARTE IV - Políticas Públicas para Educação em Espaços Urbanos: estratégias de enfrentamento à desigualdade social 113

Capítulo 7 - O papel da criança na construção do diálogo com a sociedade civil: o método Co-Crianca 115
Maria Teresa Santos Albardía

Capítulo 8 - Caminhos Escolares: um estudo psico-sócio-ambiental em Barcelona e São Paulo 124
Ana Maria Gonzatto

PARTE V - Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação 139

Capítulo 9 - Apuntes sobre la democracia: las políticas públicas y la educación 141
Guillermo Arias Beatón

Capítulo 10 - Políticas públicas e gestão democrática na educação: pesquisas do LIEPPE sobre grêmio e participação estudantil 149
Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Capítulo 11 - Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação: o papel do conselho municipal de educação 159
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

PARTE VI - Políticas Públicas para o Enfrentamento ao Fracasso Escolar 173

Capítulo 12 - Políticas Públicas Para O Enfrentamento Ao Fracasso Escolar: reflexões a partir de um percurso formativo 175
Marli Lucia Tonatto Zibetti

Capítulo 13 - Políticas Públicas para a Promoção de Sucesso Escolar: para não compactuarmos com a dominação, a exploração e as desigualdades 184
Eduardo Frias

Capítulo 14 - Fracasso escolar: uma manifestação do capitalismo dependente 200
Gisele Cardoso Costa

PARTE VII - Atuação e Formação de Psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas 209

Capítulo 15 - Atuação e Formação de Psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas 211
Marilene Proença Rebello de Souza
Silvia Maria Cintra da Silva
Gisele Toassa

APÊNDICE 224

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 227

APRESENTAÇÃO

Marilene Proença Rebello de Souza

Iniciamos a apresentação deste e-book com um importante marco de ***comemoração dos 20 Anos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE***. Desse modo organizamos um evento que se constituiu de oito webinários científicos que aconteceram durante o mês de novembro de 2020. Ressalta-se que este evento comemorativo ocorreu de modo virtual devido ao momento que enfrentamos no Brasil e nos demais países do mundo do surto da pandemia de COVID-19.

Nesse evento comemorativo intitulado ***Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios,*** contamos com a participação de convidados nacionais e estrangeiros que puderam compartilhar uma parcela significativa dos trabalhos desenvolvidos mais recentemente no LIEPPE sobre políticas públicas educacionais para a Educação Básica na América Latina e Península Ibérica, na perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, as pesquisas foram apresentadas e agrupadas nos seguintes eixos temáticos:

Eixo 1. *Políticas públicas para a formação inicial de professores: relações entre Psicologia e Educação*; Eixo 2. *Políticas públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a Psicologia Escolar*; Eixo 3. *Políticas Públicas para Educação em espaços urbanos: estratégias de enfrentamento à desigualdade social*; Eixo 4. *Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação*; Eixo 5. *Políticas Públicas para o enfrentamento ao fracasso escolar*; Eixo 6. *Atuação e Formação de psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas*.

Todos os Webinários foram realizados pela Plataforma StreamYard e encontram-se disponíveis no Canal do YouTube do LIEPPE, constituindo-se em importante repositório de pesquisas. Este evento só foi possível em função do apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo que incentivou a realização dessa modalidade de divulgação científica.

O primeiro capítulo, 20 anos do LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão, de autoria das pesquisadoras: *Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza, Elenita de Rício Tanamachi, Ana Karina Amorim Checchia, Solange Struwka, Marcela Pereira Rosa, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Deborah Rosária Barbosa* revelam como constituiu-se o LIEPPE, suas finalidades e o percurso do Laboratório durantes esses vinte anos de existência. Nesse processo de constituição, um aspecto a ser destacado, diz respeito à defesa da área da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e desse modo iniciamos no LIEPPE debates sobre o conceito de crítica, das bases do materialismo histórico e dialético, das discussões do método, aprofundando os estudos em Vigotski e na Teoria Histórico-Cultural, no pensamento de Marx e de seus

seguidores e, mais recentemente, na Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró.

A seguir, no segundo capítulo, escrito por *Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes* aborda alguns aspectos da problemática da distribuição do conhecimento, num tempo de profundas mudanças paradigmáticas, com o desenvolvimento tecnológico a implodir os instrumentos que tínhamos de pensar o mundo e o nosso que fazer, tentando-se inscrever essa reflexão no âmbito mais alargado da educação escolar nas atuais condições de desenvolvimento do Sistema Capitalista.

No terceiro capítulo *Ana Karina Amorim Checchia* discute sobre o ensino da disciplina Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia, de modo a atentar para implicações de políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes para o ensino de Psicologia na formação inicial de professores. Tal discussão envolve a explicitação do modo como a Psicologia tradicionalmente se insere na formação de professores, bem como da crítica ao reducionismo de questões sociais e educacionais ao âmbito individual, subjacente a tal inserção. Diante disso, enfatiza-se a necessidade e a possibilidade de consolidação da disciplina Psicologia da Educação como expressão de contribuições da Psicologia Escolar, alicerçada em seu compromisso ético e político, para a formação de professores.

No capítulo 4, *Christiane Jacqueline Magaly Ramos,* apresenta a investigação sobre um programa de formação inicial de professores, implantado pelo governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria do Estado da Educação, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade. Os resultados da pesquisa revelam que: a) pela primeira vez inaugura uma proposta que articula instâncias públicas e privadas no Estado de São Paulo; b) responde às tendências teóricas internacionais para a formação inicial de professores, ao possibilitar a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes; c) apresenta abrangência nas instituições de ensino superior, ampliando a participação e o investimento do Poder Público na formação de professores no setor privado; d) permite uma dupla produção de conhecimento, que leva o que está sendo produzido academicamente para sala de aula e também desta para a universidade, criando espaços para produzir uma articulação de saberes e práticas. Finalizando, considera-se que se trata de um Programa a ser pensado enquanto política pública, tendo em vista o modelo que instaura na formação inicial de professores.

No capítulo 5, *Maria Berenice Alho da Costa Tourinho e Marilene Proença Rebello de Souza* revelam fatores importantes para a reflexão sobre as políticas públicas intersetoriais de saúde e educação, sendo a intersetorialidade um desafio para a atuação da psicologia escolar em seu espaço empírico. Considera-se para a reflexão as condições materiais existentes de atuação dos profissionais da psicologia escolar e outros agentes sociais que transitam na intersetorialidade, e situa-se a mesma na reflexão, como possível fator articulador entre as políticas públicas de saúde e educação, tratando implementação das políticas públicas no universo das políticas

sociais. Considera-se por fim que a intersetorialidade de políticas públicas que interessa à psicologia escolar, deve ser permeada por um projeto ético-político transversal a sua atuação, cujo alcance pode ser mais efetivo no universo do poder local (município), alavancando a mobilização social estratégica para a intersetorialidade que interessa a psicologia escolar, dentro o marco legal da política social.

O capítulo 6, *Marcius Vinicius Gonçalves Correia,* apresenta uma proposta de política intersetorial Educação-Saúde voltada para o atendimento à demanda escolar em um serviço de saúde pública. Procura evidenciar a ampliação do debate sobre o uso de recursos não medicalizantes no atendimento à demanda escolar no âmbito dos Serviços Públicos de Saúde; busca formular uma política pública intersetorial com corresponsabilidade social dos setores de educação e saúde, de qualidade e atendimento integral para a formulação de uma proposta de otimização de recursos públicos de atendimento à queixa escolar, já existentes nos setores de saúde e de educação. Estabeleceu uma experiência de intervenção com recursos intra e interinstitucionais do Sistema Único de Saúde, visando a explorar novas formas de atender aos encaminhamentos realizados por escolas. A proposta denominada Projeto Terapêutico Singular Núcleo de Apoio à Saúde Educacional - NASE, encontra nicho no Programa Saúde na Escola.

No sétimo capítulo, *Maria Teresa Santos Albardía,* revela que as experiências dos primeiros anos de vida irão determinar uma parte fundamental da nossa identidade, da nossa integridade e do nosso desenvolvimento, como sujeitos de -ou sujeitos à- uma sociedade, à que somos destinados a pertencer" (Albardia, 2019). Este artigo busca resgatar a visão da infância, a partir da importância do desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais da criança. Partindo de reflexões sobre o sentir, pensar, falar, e agir da criança, este texto aborda o trabalho de autores como Francesco Tonucci (1996), Paulo Freire (2017) e Marshall Rosenberg (2006), entre outros; na busca de entender o poder da palavra, a escuta ativa e a comunicação, como ferramentas chave na ressignificação do protagonismo infantil na sociedade contemporânea.

No capítulo 8, *Ana Maria Gonzatto,* relata um estudo de casos coletivo, comparando programas de Caminhos Escolares em Barcelona e São Paulo, a partir de enfoques qualitativos e interpretativos. Os objetivos centram-se na análise dos impactos deste tipo de intervenções, que visam a promoção de mobilidade infantil ativa e autônoma. Os resultados apontam que tais projetos, podem contribuir para a inclusão da infância nas cidades, a partir das suas influências nas atuações comunitárias/territoriais, funcionando como um instrumento que convida à participação cidadã e que pode ser canalizado para favorecer cidades mais amigáveis com os pedestres. Assim como, potenciar sinergias entre várias políticas públicas voltadas a infância e a transversalidade na educação. As conclusões contemplam que estes impactos são potencializados pelas dinâmicas psico-sócio-ambientais que ocorrem nos entornos onde se implantam estes projetos.

No capítulo 9, *Guillermo Arias Beatón* analisa os processos de mudança no

mundo atual, destacando as mais visíveis. Considera que não se sabe muito bem como evoluirá historicamente a teoria de um país e dos sistemas ou como serão os destinos aqueles que se opuserem ao imperialismo neoliberal hegemônico. Sem dúvida, são interessantes as tendências alternativas do multiculturalismo, as que garantam que os conflitos se resolvam por meio de diálogos respeitosos e não pela violência. O fazer que colabore para que os países menos desenvolvidos se desenvolvam e que a população de todos os países possa satisfazer suas necessidades de vida, de forma que desapareça a miséria e a pobreza.

No décimo capítulo, *Flávia da Silva Ferreira Asbahr,* apresenta algumas pesquisas do LIEPPE sobre políticas públicas e gestão democrática na educação, focando especialmente a formação de grêmios estudantis. Para tanto, primeiramente, serão citados vários dispositivos legais brasileiros que garantem a gestão democrática na educação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Lei dos grêmios livres. Depois discutiremos sobre as contradições entre democracia formal e real e a impossibilidade de uma democracia real na sociedade capitalista. Por último abordaremos os grêmios estudantis como espaço educativo fundamental na construção de outra concepção de democracia e apresentaremos as pesquisas sobre grêmio e participação estudantil que temos realizado no LIEPPE em Bauru. As pesquisas sobre grêmio estudantil desenvolvidas têm nos mostrado que gestão democrática e educação para a democracia na escola se fazem cotidianamente, em processo contraditório, de idas e vindas.

O capítulo 11, *Márcia Regina Cordeiro Bavaresco,* revela um tema de relevância das Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação com ênfase no Papel dos Conselhos Municipais de Educação e na formação continuada de conselheiros municipais de educação para que a gestão democrática aconteça na Educação. No primeiro momento apresenta-se a relação entre a Psicologia Escolar e Educacional e as Políticas Públicas e seu interesse nos atores sociais que decidem destinos educacionais. No segundo momento, contextualiza-se os marcos legais que insere a ação dos Conselhos Municipais de Educação na gestão democrática da educação. No terceiro momento apresenta-se os resultados de duas pesquisas realizadas no LIEPPE, uma de apoio à Iniciação Científica sobre a Participação dos Conselhos Municipais de Educação na construção de políticas públicas e outra de Pós-doutorado sobre a Formação Continuada com enfoque na Psicologia Histórico-Cultural que contribuem para uma atuação crítica e transformadora na melhoria da qualidade da educação municipal.

O capítulo 12, *Marli Lucia Tonatto Zibetti,* revela as contribuições dos estudos desenvolvidos no LIEPPE sobre o campo das políticas públicas para o enfrentamento ao fracasso escolar. Tomando como ponto de partida o percurso formativo da autora, são destacados os aspectos históricos do envolvimento da perspectiva crítica em psicologia com os estudos das políticas educacionais, bem como os desdobramentos de políticas públicas de investimentos na pós-graduação para a produção científica sobre a temática. Os dados apresentados indicam a relevância das investigações sobre políticas

educacionais sob o olhar da psicologia, que se materializam em várias produções científicas, fornecendo elementos importantes para o entendimento dos efeitos dessas políticas no cotidiano escolar. Conclui-se apontando os novos desafios que se colocam para a psicologia com a inserção dos psicólogos/as na escola, inaugurando novas perspectivas de atuação para o LIEPPE, tanto na formação desses profissionais, quanto em pesquisas que acompanhem a implementação dessa política.

O capítulo 13, *Eduardo Ribeiro Frias,* discute sobre "relações étnico-raciais no Brasil" e "racismo na educação" no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. Este texto retoma dados obtidos no estudo etnopsicológico *Sucesso escolar de negros em território negro da cidade de São Paulo* (2020), que teve por objetivos conhecer especificidades do sucesso escolar de negros a despeito dos fatores desfavoráveis a eles impostos e gerar novos subsídios para a práxis de uma Psicologia Escolar Crítica. Dentre os resultados destacaram-se as seguintes necessidades: ampliação de Políticas Públicas de caráter afirmativo para negros, inclusive de acesso e permanência na educação universitária; revisão pessoal de elementos discriminatórios presentes na subjetividade dos profissionais para o enfrentamento do racismo no âmbito da Psicologia; inclusão desse tema nos cursos de graduação; realização de estudos propiciadores de recursos psicológicos interventivos nas escolas; e inclusão do racismo entre os fatores a serem mediados por psicólogos nos aparelhos de educação básica.

No capítulo 14, Gisele Cardoso Costa, apresenta a natureza do fracasso escolar a partir da formação econômico-social da América Latina. Sua intencionalidade com a condição atual da educação no subcontinente está determinada pela particularidade que o padrão de capital assume na região e que se reverbera para as relações sociais de produção e para todo o tecido social, incluindo a educação escolar. Para tanto, o referencial teórico adotado é o materialismo histórico e dialético, instrumento metodológico que permite verificar o desenvolvimento das singularidades históricas do subcontinente, entre elas as características essenciais da educação, a partir da inserção da América Latina na ordem universal capitalista.

No último capítulo, *Marilene Proença Rebello de Souza, Silvia Maria Cintra da Silva e Gisele Toassa* encerram esse e-book apresentando a presença das políticas públicas no campo da Psicologia Escolar e Educacional a partir de duas grandes pesquisas interinstitucionais: *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: práticas, concepções e desafios* (2007-2010) e *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional* (2009-2014). Tais estudos nos indicam, a partir de uma perspectiva crítica, os desafios a serem enfrentados na atuação e na formação profissional. Assim, a fragilidade ainda existente na formação e na prática profissional pode ser considerada um alerta sobre a necessidade de cuidarmos ininterruptamente dos processos educativos em Psicologia, seja de estudantes, seja daquelas(es) que atuam na rede pública ou privada de educação.

Finalizando esta apresentação, na proposição de um diálogo dos percursos trilhados nesses vinte anos, consideramos que avançamos muito na compreensão do papel ético-político do conhecimento psicológico no campo da educação mas que temos ainda muitos desafios a serem enfrentados, principalmente no que tange à efetivação desse conhecimento no campo das políticas públicas. A busca por uma educação escolar enquanto direito pauta as ações dos pesquisadores deste Laboratório, alicerçada em perspectivas histórico-críticas e histórico-culturais. Assim, apresentamos um convite à leitura desse conjunto de pesquisas e de reflexões críticas que muito contribuírão para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

PARTE I
20 Anos do LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS

06 DE NOVEMBRO

SEXTA-FEIRA
DAS 19H ÀS 20H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP

WEBINAR

20 ANOS DO LIEPPE:
PESQUISA, ENSINO, CULTURA E EXTENSÃO

PALESTRANTES

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - INSTITUTO DE PSICOLOGIA

BEATRIZ DE PAULA SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ELENITA DE RÍCIO TANAMACHI
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - CAMPUS BAURU

ANA KARINA AMORIM CHECCHIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS

28 DE NOVEMBRO

SÁBADO
DAS 16H ÀS 17H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP

WEBINAR

LIEPPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DEBATEDORAS

PROFA. TITULAR MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROFA. DRA. ELENITA DE RÍCIO TANAMACHI
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - CAMPUS BAURU

PALESTRANTES

PROFA. DRA. DEBORAH ROSÁRIA BARBOSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROFA. DRA. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - CAMPUS BAURU

PROFA. DRA. SOLANGE STRUWKA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

DOUTORANDA MARCELA PEREIRA ROSA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Capítulo 1

20 anos do LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão

Marilene Proença Rebello de Souza
Beatriz de Paula Souza
Elenita de Rício Tanamachi
Ana Karina Amorim Checchia
Solange Struwka
Marcela Pereira Rosa
Flavia da Silva Ferreira Asbahr
Déborah Rosária Barbosa

Introdução

20 anos de LIEPPE – Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Fruto da intenção de três colegas da área de Psicologia Escolar: Elenita Tanamachi e Marisa Eugênia Melilo Meira do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru, e Marilene Proença Rebello de Souza do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Durante os estudos de doutorado nos conhecemos e vislumbramos que nossas teses convergiam na perspectiva crítica em Psicologia Escolar, constituindo-se em alternativa para superar e enfrentar o pensamento hegemônico da área, alicerçado em uma concepção positivista de ciência, cujas bases encontram-se em instrumentos classificatórios e medicalizantes. Nesse processo de constituição da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, iniciamos os debates a respeito do conceito de crítica, das bases do materialismo histórico e dialético, das discussões sobre o método, aprofundando os estudos em Vigotski e no Enfoque Histórico-Cultural, no pensamento de Marx e de seus seguidores e, mais recentemente, na Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró.

Construímos nesse percurso de 20 anos, um conjunto de conhecimentos com base em: ensino, pesquisa, cultura e extensão, visando formar profissionais, docentes universitários e pesquisadores com compromisso ético-político com uma psicologia emancipatória, libertária e comprometida com a garantia de direitos e com as lutas sociais.

Para comemorar os 20 anos do LIEPPE organizamos um Seminário Virtual que intitulamos "*Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios"* que revela os movimentos desse grupo aguerrido, que foi se ampliando, contando com profissionais, estudantes de graduação,

mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, pós-doutorandos e pós-doutores. As centenas de pessoas que constituem esse Laboratório são testemunhas do trabalho compartilhado que possibilitou realizar um conhecimento coletivo, afetivo, aprofundado e desafiador.

O tema das políticas públicas na Educação Básica tem adquirido centralidade nas ações de ensino, pesquisa e extensão do LIEPPE. As articulações com países da América Latina, enquanto opção política do Laboratório têm possibilitado uma aproximação com as questões dos nossos povos e a busca de referenciais teórico-metodológicos para compreender a realidade centro e latino-americana com suas especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

Portanto, essa coletânea, que se originou do Seminário Virtual, se propõe a apresentar uma parcela das atividades desenvolvidas no LIEPPE, sem a pretensão de abarcar todas as temáticas que estudamos e pesquisamos, mas buscando destacar estudos no campo das políticas educacionais e sua relação com a psicologia escolar. Também ilustrar os trabalhos desenvolvidos nos grupos de estudos que atuam no LIEPPE e a ação formativa no campo da extensão universitária, desenvolvida, principalmente, pelo Serviço de Orientação a Queixa Escolar. Participam desse capítulo os colegas recém-chegados ao LIEPPE, o grupo de professores, estudantes, profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa, que organizou mais uma sede do LIEPPE nesta Universidade, articulando com algumas instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais um trabalho colegiado de ensino, pesquisa, cultura e extensão.

Nesta apresentação, agradecemos, em especial, à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo que apoiou esse evento, possibilitando a realização dos webinários, sua gravação e registro nessa coletânea a ser distribuída em acesso aberto no Portal de Livros da USP e à Comissão Organizadora que propiciou esta realização.

Centro de formação de pesquisadores, efetivação e divulgação de pesquisas

Nos seus 20 anos de trabalho, o LIEPPE tem se dedicado, à formação de pesquisadores: desde estudantes de Graduação por meio de pesquisas de Iniciação Científica, bem como Mestres e Doutores. Vinculados aos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, da Universidade de São Paulo Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia e Integração da América Latina, na Escola de Comunicações e Artes têm realizado importantes pesquisas no campo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e na América Latina. Esse grupo de formação se amplia com a participação de pesquisadores em nível de Pós-Doutorado, de diversas universidades brasileiras que contribuíram e contribuem ativamente para o avanço da pesquisa do LIEPPE.

Além disso, nesse percurso formativo, contamos com professores visitantes brasileiros e estrangeiros, pesquisadores de grande experiência na área da Psicologia

Escolar e Educacional, oriundos de diversos estados brasileiros e de países latino-americanos, ibero-americanos, e estadunidenses que nos têm brindado com sua participação em vários projetos de pesquisa multicêntricos nacionais e internacionais.

Assim, as pesquisas que compuseram os seis webinários do Seminário Virtual, especialmente organizados para celebrar 20 anos de trabalhos no LIEPPE, e que intitulamos *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*, representam uma parcela significativa dos trabalhos de pesquisa que realizamos mais recentemente no LIEPPE. As pesquisas apresentadas foram agrupadas nos seguintes eixos temáticos:

- Eixo 1. Políticas públicas para a formação inicial de professores: relações entre Psicologia e Educação;
- Eixo 2. Políticas públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a Psicologia Escolar;
- Eixo 3. Políticas Públicas para Educação em espaços urbanos: estratégias de enfrentamento à desigualdade social;
- Eixo 4. Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação;
- Eixo 5. Políticas Públicas para o enfrentamento ao fracasso escolar;
- Eixo 6. Atuação e Formação de psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas.

A temática das políticas públicas de educação, saúde e assistência tornou-se central nas pesquisas do LIEPPE, tendo em vista o referencial teórico-metodológico materialista, histórico e dialético assumido para compreender o processo de escolarização como produto de um conjunto de dimensões sociais, culturais, políticas, pedagógicas e relacionais. As pesquisas do LIEPPE ressaltam a importância de compreendermos como tais políticas são apropriadas por diversos setores institucionais e sociais e como profissionais de educação, saúde e assistência constituem sentidos e significados para realizar as atividades educacionais e escolares necessárias ao desenvolvimento humano.

Outro aspecto importante que se deve ressaltar, que tais pesquisas consideram como fundamental ouvir as diferentes vozes dos atores escolares e educacionais, tendo as crianças e adolescentes como os principais protagonistas, que constituem as instituições escolares, educacionais, de saúde e de assistência. A escolha de perspectivas qualitativas, etnográficas, de estudos de caso, de pesquisa-ação-participativa, de pesquisa-intervenção são fundamentais para que se possa compreender a vida diária institucional, as práticas educacionais, os saberes docentes, documentando o não documentado e analisando a realidade social a partir da aproximação e da imersão em campo.

Nesses 20 anos, trabalhamos intensamente a dimensão da pesquisa, articulada com a cultura e a extensão, bem como com o ensino. As disciplinas oferecidas em

nível de Graduação e Pós-Graduação têm apresentado os resultados de pesquisa, as principais questões e discussões da área de Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, temos contado com a importantes contribuições de doutores que buscam o LIEPPE para realizar seus estudos de Pós-Doutorado. Em toda essa história do LIEPPE, supervisionamos 14 pesquisas de pós-doutorado, abordando temáticas no campo da inclusão, medicalização, gestão democrática; avaliação psicológica; atuação de psicólogos na educação básica; políticas para educação superior e para a formação de professores; pesquisas sobre políticas públicas em Psicologia. Cada um dos pós-doutores também ofereceu uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ressaltando seu tema de pesquisa, o que foi muito importante e interessante para ampliar as discussões e a formação de profissionais no campo da docência do Ensino Superior e de pesquisa.

Outra dimensão importante desse centro de formação se expressa nos grupos de estudos do LIEPPE. Atualmente o Laboratório possui os seguintes grupos de estudo: “Grupo de estudos sobre as obras de Vigotski e Marx”, coordenado pelas Profas. Dras. Elenita Tanamachi e Ana Karina Amorim Checchia; “Ignacio Martín-Baró e a América Latina”, coordenado pela Profa. Marilene Proença; “Grupo de Estudos LIEPPE- Bauru, coordenado pela Profa. Dra. Flavia Asbahr e o “Grupo de estudos em Marxismo” do LIEPPE em Minas Gerais, coordenado pela Profa. Dra. Deborah Barbosa.

Cada um dos grupos vem se desenvolvendo com um conjunto significativo de profissionais de diversos níveis de formação e áreas revelando a importância de constituirmos espaços de estudos, de conhecimento, de saber. Anualmente os grupos promovem seminários de estudos e pesquisas, com ampla participação e divulgação, com temas relacionados com as pesquisas em andamento e com as atividades de pós-doutorado do Laboratório.

Em seus 20 anos, o LIEPPE realizou 22 Seminários de Pesquisa, abertos ao público, com grande número de participantes, disponibilizados no Canal do YouTube do LIEPPE e que revelam as discussões, os avanços e os desafios que temos enfrentado nas temáticas de pesquisa e no âmbito teórico-metodológico. A organização de um Canal aberto de transmissão das atividades do LIEPPE foi um passo importante visando disponibilizar as discussões realizadas por seus profissionais.

Um destaque importante a ser considerado é que o LIEPPE também ancora o eixo de formação e de extensão e cultura voltado à atuação profissional de psicólogos e psicólogas na Educação Básica e Superior, baseado no conhecimento produzido pelas pesquisas mencionadas. As atividades de extensão do LIEPPE centram-se em um Curso de Aperfeiçoamento a psicólogos(as) em Orientação às Queixas escolares, participação no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, realização de ações formativas a profissionais em todo o país que possibilitaram a organização de um Portal Orientação a Queixa Escolar que sistematiza esse saber e essa prática crítica constituída no LIEPPE e disponível em acesso aberto.

Figura 1. Parte da produção de livros e capítulos produzidos por membros do LIEPPE por ocasião do aniversário de 15 anos do Laboratório, em 2015.

Finalizando esta breve apresentação das atividades do LIEPPE, gostaríamos de ressaltar a produção acadêmica e técnica intensa de seus participantes, tanto no âmbito nacional por meio de centenas de artigos, coletâneas, capítulos de livros, apresentação de trabalhos em Congressos Nacionais, como internacionalmente em publicações conceituadas e em Congressos Internacionais, com destaque para a atuação na América Latina.

Dentre as publicações internacionais, importante registrar a publicação, organizada por membros do LIEPPE, do livro *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil,* (SOUZA, BAUTHENEY; TOASSA, 2016), que expressa o trabalho desenvolvido pela perspectiva crítica brasileira em Psicologia Escolar e Educacional e que conta com pesquisadores brasileiros da área de Psicologia Escolar e Educacional, participantes em pesquisas e em formações realizadas pelo LIEPPE. Também é importante destacar o capítulo recente escrito por Souza & Cruz (2019) intitulado *Listening to Students in Schools,* organizado pelo reonomado pesquisador da área da Educação Prof. Dr. George W. Noblit para a *Oxford Research Encyclopedia of Education,* dos Estados Unidos e que apresenta as pesquisas brasileiras centradas em metodologias qualitativas, ancoradas na Psicologia Escolar e na Educação Infantil e que buscam “ouvir as crianças nas escolas” , analisando as dimensões participativas, éticas e formativas dessa modalidade de investigação na área de Ciências Humanas.

A seguir, apresentaremos as principais atividades que desenvolvemos no LIEPPE nesses 20 anos de trabalho.

A Orientação à Queixa Escolar e algumas de suas produções

A partir da década de 1980, a Psicologia Escolar inicia um movimento de reflexão crítica a respeito de suas fundamentações teóricas e das atuações práticas do psicólogo no campo educacional. Passam a desenvolver-se explicações para a produção das queixas escolares que consideram sua dimensão coletiva e política, sem perder de vista as singularidades. Superam, assim, as que localizavam a origem das dificuldades escolares nos alunos e suas famílias de modo individualizado e descontextualizado.

Esta mudança, que gera abordagens mais potentes e transformadoras da Psicologia Escolar no campo da Educação, não aconteceu no mesmo ritmo no campo dos atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares. Este foi um dos motivos que mobilizou a criação da **Orientação à Queixa Escolar – OQE**.

Trata-se de uma abordagem de atendimento psicológico a pessoas (crianças e adolescentes em sua maioria) que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar. Integrando saberes da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, surge e desenvolve-se no seio do Instituto de Psicologia da USP a partir de 1998.

As queixas escolares são entendidas como emergentes de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente/adulto, sua escola e sua família. Constituem-se ao longo de uma história que lhes dá sentido.

Esta concepção desdobra-se em princípios orientadores e práticas. Assim, os principais integrantes desta rede e suas relações são os seus sujeitos de investigação e atuação. O objetivo dos atendimentos é conquistar uma movimentação desta rede, que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar. Buscamos sua autonomia, ou seja, que este movimento se sustente sem mais necessidade do atendimento em OQE.

São oferecidos processos breves (por volta de três meses, geralmente) e focais, que envolvem todos os principais participantes da produção das queixas (responsáveis e escolas, além dos alunos, na maioria das vezes). Conhecer e pensar criticamente sua história, seu processo de produção, desvelando sentidos, inclui-se necessariamente nos atendimentos.

A OQE é um dos serviços oferecidos no Centro Escola do Instituto de Psicologia (CEIP) da USP ao público. É vinculado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), coordenado pela psicóloga Beatriz de Paula Souza, e tem como docente responsável Marilene Proença Rebello de Souza. Os atendimentos, supervisionados por Beatriz, são realizados por psicólogos alunos do Curso de Extensão em Orientação à Queixa Escolar e alunos da graduação do IP.

O percurso mais comum dos atendidos inicia-se com a inscrição, após a qual os responsáveis são chamados a participarem de uma reunião (Triagem de

Orientação), geralmente em grupo. A partir desse encontro, costumam ocorrer os seguintes destinos: prosseguir no processo da OQE (cerca de 50%); aguardar, quando identificada a possibilidade da queixa ser solucionada sem necessidade do atendimento psi; encaminhamentos a especialistas de saúde ou não, quando percebe-se que as dificuldades não são de ordem psicológica e escolares ou que há outros atendimentos prioritários; ou até mesmo encerramento, quando ao longo deste encontro os responsáveis concluem que não há queixa ou demanda para esse atendimento ou sentem-se esclarecidos e com recursos para revertê-la. Há, ainda, os que faltam e perdemos o contato.

Para os que prosseguem na OQE, seguem-se encontros com o atendido (por volta de dez), com os responsáveis, com a escola e, se necessário, com instituições, pessoas ou profissionais significativos da rede de relações que produziu a queixa. Por fim, passados alguns meses do encerramento, é realizado um acompanhamento, por telefone. Entre outras, tem as funções de verificar se o processo na OQE atingiu seus objetivos de forma duradoura e, caso não, tomar providências possíveis.

O **Curso de Extensão em OQE** formou cerca de 200 profissionais que, juntamente com psicólogos que fizeram estágio em OQE durante sua graduação no IP, têm implantado, desenvolvido e divulgado este trabalho em diferentes lugares e instituições do Brasil, inclusive de ensino de Psicologia.

Em 2007, foi publicada a **coletânea Orientação à Queixa Escolar**, organizada por Beatriz de Paula Souza (SOUZA, 2007), um marco na disseminação dos conhecimentos abordados no curso, suas propostas e instrumentais. Por exemplo, pesquisa recente indicou ser a mais utilizada nas disciplinas de Psicologia Escolar no Estado da Bahia, embasando a estruturação da maioria dos estágios na área. Outro: o sistema nacional da Universidade Paulista -UNIP a tem como obra de referência fundamental na área de Psicologia Escolar.

No nível internacional, a Universidade Pedagógica de Moçambique, estatal com campi por todo o país, solicitou o oferecimento de formação em OQE para docentes de seu Curso de Ciências da Educação e Psicologia. Em 2013, foi realizado em território moçambicano, por meio de convênio internacional de colaboração firmado com a USP e prosseguiu, por meio de videoconferências, por mais dois anos.

Estes e outros movimentos de espraiamento de conhecimentos teórico-práticos da OQE aconteceram, inclusive entre educadores e outros públicos, o que é maravilhoso, mas levanta a preocupação em preservar seus referenciais. Aliados à crescente procura por formação e subsídios advindos deste corpo de saberes, vindas de diferentes lugares do país, indicam a necessidade de criarmos novas maneiras de disponibilizá-los.

Assim nasceu o **Portal da Orientação à Queixa Escolar** (*https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br*), um repositório de saberes e instrumentais elaborados desde 1998. Nele, é possível encontrar este conteúdo disponibilizado

de forma fácil, amplamente acessível e em linguagem atraente, utilizando recursos audiovisuais contemporâneos.

Foi feito de modo a possibilitar que muitos de seus arquivos sejam baixados (com autorias protegidas pelo sistema Creative Commons), a fim de facilitar o uso e a divulgação de conteúdos em redes sociais. Contém, entre outros, o Programa expandido do Curso de Extensão, com 37 aulas e respectivas leituras indicadas (com links sempre que possível), *PowerPoints*, vídeos das aulas principais e outros indicados. Além disso, disponibiliza uma pesquisa sobre características da demanda do Serviço OQE de 2000 a 2016, materiais de trabalho e de organização, trabalhos selecionados produzidos por profissionais que fizeram o Curso e links com sites relevantes.

Esperamos que esta produção da OQE possa contribuir para que psicólogos, educadores e demais interessados na superação das dificuldades e sofrimentos produzidos na vida escolar enriqueçam-se e instrumentalizem-se mais ricamente para isto.

Grupo de estudos sobre as obras de Lev Semenovitch Vigotski e de Karl Marx

O grupo de estudo sobre as obras de Vigotski e de Marx, coordenado pelas Profas Dras Elenita de Rício Tanamachi e Ana Karina Amorim Checchia, é uma das atividades relacionadas ao LIEPPE. Seu objetivo primeiro é oferecer aprofundamento teórico metodológico às atividades de investigação e de intervenção desenvolvidas por seus participantes, na especificidade da relação entre a Psicologia e a Educação.

O trabalho deste grupo centra-se no estudo das obras de Vigotski e de Marx a partir da base epistemológica destes autores, ou seja, o materialismo histórico dialético. Para tanto, são abordados temas discutidos por tais autores, visando tanto à compreensão do caminho percorrido por Vigotski para transformar o método de Marx no “Capital” que falta à Psicologia, quanto de conceitos centrais abordados na obra marxiana, de modo que possamos pensar a atividade de pesquisa e/ou de intervenção em educação como expressão desse esforço teórico-metodológico na perspectiva Histórico-Cultural.

Em 2003 – há 17 anos, portanto – iniciamos os estudos sobre a obra de Vigotski. Realizamos a leitura e discussão de livros como **Teoria e Método em Psicologia** (VIGOTSKI, 2004) e as **Obras Escogidas**, fundamentalmente os Tomos 1 e 3 (VIGOTSKI, 1997; 2000).

E em 19 de outubro de 2012 realizamos o primeiro encontro dedicado ao estudo sobre a obra de Marx – de modo a completarmos recentemente oito anos de estudos de suas produções –, em que iniciamos a discussão do livro **Contribuição à crítica da economia política** (MARX, 2008) – com especial atenção ao item sobre “O método da Economia Política” –, atentando para os fundamentos do método materialista histórico dialético. A fim de subsidiar tal discussão, estudamos o livro **Introdução ao estudo do método em Marx**, de José Paulo Netto (NETTO, 2011) e o texto “A dialética do singular-

particular-universal" de Betty Oliveira (OLIVEIRA, 2005).

Passamos, então, à leitura e à discussão de **O Capital** (MARX, 2013), complementadas pelo acesso a verbetes do **Dicionário do Pensamento Marxista** (BOTTOMORE, 2001) referentes a conceitos que estavam sendo abordados ao longo destes encontros. A fim de aprofundar tal estudo, recebemos o Prof. Dr. Ruy Braga (Professor Livre Docente do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) que ministrou uma palestra sobre o Capítulo 1 d´**O Capital** no XX Seminário de Pesquisa do LIEPPE (em 19 de junho de 2015), de modo a explicitar proposições centrais apresentadas por Marx, como expressão de uma relevante contribuição para nosso grupo.

Por fim, iniciamos o estudo sobre **A Ideologia Alemã** (MARX; ENGELS, 2007). Para tanto, debruçamo-nos à princípio, sobre o livro **O que é ideologia**, de Marilena Chauí (CHAUÍ, 1998) e, então, discutimos o vídeo da aula ministrada pelo Prof. Dr. Mauro Iasi (Professor do Departamento de Política Social e Serviço Social Aplicado da Universidade Federal do Rio de Janeiro), intitulada "O que é ideologia para Marx", transmitida pela TV Boitempo em 07 de maio de 2020.

Além disso, recebemos o Prof Dr. Guilhermo Beatón, Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, em Cuba, em um encontro virtual sobre a Educação em Cuba e a Educação Especial, alicerçadas no materialismo histórico dialético. Tal apresentação contou com a colaboração das Profas Alayde Digiovanni, Janaina Damasco, Laura Calejon e Neide da Silveira.

Ao longo de nossos estudos sobre as obras de Marx e de Vigotski enfocamos o método materialista histórico dialético como o referencial da Psicologia Histórico-Cultural para superar a visão fragmentada de sua produção, no sentido da constituição do que Vigotski chamou de uma "Psicologia concreta do homem".

Esse é o sentido dado às teses que orientam e organizam nossos estudos sobre os autores e que têm sido constituídas no decorrer desses anos.

A primeira tese, ponto de partida da organização do grupo, defende que para ler/compreender Vigotski é preciso igualmente ler/compreender Marx e que, assim fazendo, a Psicologia Histórico-Cultural responde as necessidades teórico práticas da psicologia escolar.

A segunda tese por nós defendida é que o grande diferencial da Psicologia Histórico-Cultural é o método materialista histórico dialético porque ele explica "a realidade e as possibilidades concretamente existentes para sua transformação. A finalidade deve ser a superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos" (TANAMACHI *et. al*, 2018). Essa segunda tese explica a primeira, após um aprofundamento teórico desenvolvido pelo grupo.

A terceira tese afirma que a Psicologia Histórico-Cultural assim entendida, transforma o conteúdo e a forma de análise/explicação da Psicologia na Educação. Essa tese fala das implicações do conteúdo estudado para a Psicologia Escolar:

- supera a condição meramente técnica da Psicologia na Educação;
- transforma o seu conteúdo e as suas finalidades;
- exige a superação da condição corporativa da profissão/área de atuação, por meio da ênfase no trabalho coletivo;
- põe finalidade aos estudos da Psicologia Escolar para além do que é específico da área, no contexto da Educação escolar pública, gratuita e de qualidade, oferecida a todos os indivíduos;
- responde às necessidades de uma Educação que supere o mero ajustamento, no sentido da emancipação/constituição de indivíduos livres e universais. Nesse sentido, rompe com a atuação/investigação que conduz à adaptação ao *status quo* da sociedade, da Educação, da constituição dos indivíduos, respondendo ao "aparente" imobilismo da área e;
- insere a Psicologia Escolar no contexto do conhecimento da Psicologia em geral e de outras áreas do conhecimento a ela relacionadas.

Ao incorporar o movimento do método materialista histórico dialético, transformado em método da Psicologia e da Psicologia na Educação, essa tese transforma a atividade do psicólogo escolar e torna possível o caminho para a elaboração teórica da área, explicando a dimensão crítica a ela atribuída.

A quarta tese, ainda em gestação, propõe que a Psicologia Escolar ao superar sua condição meramente técnica assuma o seu lugar no contexto teórico prático que lhe cabe como dimensão educativa da Psicologia e da formação do psicólogo e como dimensão psicológica da formação de professores e de educadores em geral.

Com isso estamos nos propondo a analisar e explicar a realidade da Psicologia na Educação, com vistas a transformar o conteúdo teórico metodológico que sustenta as práticas da Psicologia Escolar, garantindo a superação das concepções hegemônicas de Psicologia, para pensar as ações humanas no contexto das possibilidades universais de desenvolvimento e não no contexto das possibilidades particulares. A isso chamamos de compromisso com a emancipação dos indivíduos (psicólogos, professores, alunos...), a ser expresso como conteúdo da Psicologia Escolar, nosso desafio em curso.

Para tanto, destacamos alguns temas fundamentalmente enfocados no decorrer desses anos de estudo.

No que tange ao método materialista histórico dialético:

a) a necessidade da explicitação do método de investigação no contexto do método de conhecimento próprio ao objeto em estudo;

b) a questão da proposição de finalidades aos objetivos imediatos;

c) a ênfase na análise/descrição e na explicação da realidade;

d) como pensar os objetos e temas de investigação/intervenção no contexto das possibilidades universais e particulares de desenvolvimento (estas tomadas como mediadoras das condições universais);

e) a exigência de propor o conhecimento em todas as suas dimensões como a principal referência da universidade.

No que se refere à Psicologia Histórico-Cultural:

a) investigação das funções psicológicas superiores;

b) análise de processos do desenvolvimento psicológico (e não só de produtos), para compreender como determinado fenômeno desenvolve-se na história social dos indivíduos;

c) explicação dos fenômenos para superar a mera descrição e compreendê-los em sua essência;

d) investigação do "comportamento fossilizado";- o desenvolvimento histórico do psiquismo humano como objeto da Psicologia e o debate sobre o objeto da Psicologia Escolar;

e) a compreensão do psiquismo como reflexo psicológico da realidade;

f) a delimitação das unidades de análise do psiquismo e dos objetos da psicologia e da psicologia escolar, para superar o método de análise por elementos;

g) o método genético experimental, utilizado por Vigotski para chegar à gênese de constituição das funções estudadas;

h) o conceito de zona de desenvolvimento iminente;

i) a atividade mediada como a base do movimento de apropriação da realidade objetiva e unidade de construção da consciência.

No que se refere às implicações desses temas estudados para a investigação/intervenção da Psicologia Escolar:

a) a relação entre o pensamento teórico e a atividade do psicólogo, pautada por um método de conhecimento e um método de investigação próprio aos objetos da área em foco;

b) a impossibilidade de aplicação direta do materialismo histórico dialético às questões específicas da Psicologia Escolar. A relação entre a ciência geral, as ciências particulares e a criação de teorias intermediárias;

c) a constituição do método de investigação e de explicação no decorrer do processo de elaboração da investigação/intervenção para responder às suas especificidades;

d) a proposição de espaços muito bem delimitados para o psicólogo e para o professor no contexto da formação histórico-cultural dos indivíduos;

e) a explicitação do que seja a Psicologia Escolar, da aprendizagem escolar como atividade para garantir o processo de humanização dos indivíduos, do objeto da Psicologia na Educação, da atividade do psicólogo escolar, do processo de avaliação e de encaminhamentos das demandas.

Nosso próximo passo é transformar o fazer do psicólogo escolar, possível na dimensão da análise e da descrição, ainda que críticas, para o ser Psicologia Escolar, possível na dimensão da explicação teórica. Aqui o fazer do psicólogo ocorre no contexto da Psicologia Escolar como área de atuação e como área de conhecimento, contemplando o "Capital" que lhe é próprio.

Transformado em conteúdo teórico prático da Psicologia na Educação, o método materialista histórico dialético é o diferencial para permitir o seu lugar como dimensão psicológica da educação. O compromisso aqui assumido é estudar coletivamente e compartilhar os temas pertinentes à Psicologia e à Educação (aprendizagem, desenvolvimento, consciência, afetos, emoções...), analisando e explicando aquilo que os indivíduos (alunos, professores, diretores, coordenadores, psicólogos...) são e naquilo que eles precisam se transformar (superando as condições alienadas do processo de ensinar e aprender) para se tornarem indivíduos indignados, com condições de intervir conscientemente na realidade.

Esse é ainda um grande desafio que se põe aos nossos estudos quando almejamos uma nova realidade para a Educação escolar. Além de descrevê-la e denunciá-la em sua condição de barbárie, nós queremos explicá-la enquanto um bem para a vida coletiva de indivíduos livres e universalmente humanos.

Grupo de estudos "Ignacio Martín-Baró e a América Latina"

O grupo de estudos "Ignacio Martín-Baró e a América Latina" inicia suas atividades em 2016. Vinculado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, LIEPPE, do Instituto de Psicologia da USP e ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina PROLAM – USP. O grupo é instituído a partir da necessidade de conhecer e reconhecer os processos de constituição das lutas dos povos latinoamericanos bem como nos aproximar de pensadores, pesquisadores, estudiosos que contribuíram para pensar as ciências humanas, a Psicologia, a sociedade, as maiorias populares. Encontra na obra de Ignácio Martín-Baró reflexões e respostas que apresentam temáticas fundamentais para compreensão dos povos latinoamericanos em uma perspectiva libertária, emancipatória, humanizadora.

Nesse momento histórico, vivíamos o contexto pós-golpe parlamentar de 2016, no Brasil. O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff agudizou a crise

política e econômica em curso no país. Tal cenário contribuiu para aprofundar ainda mais a necessidade da busca por teóricos críticos que, desde a Psicologia, colaboraram na compreensão dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais da realidade brasileira e latino-americana.

O filósofo, teólogo, psicólogo e padre jesuíta Martín-Baró, nascido na Espanha na década de 1940, erradicou-se em El Salvador pouco tempo depois de seu ingresso na Companhia de Jesus em 1959. O autor chega na América Central em um momento de profunda efervescência política, logo após a Revolução Cubana, que se apresentava como o prelúdio das lutas populares pela libertação nacional no decorrer das décadas seguintes, como na Nicarágua e em El Salvador. Essas lutas alimentaram e foram alimentadas por uma rica produção intelectual, em especial, relacionadas aos movimentos da Teologia, Pedagogia, Filosofia e Sociologia da Libertação. Essas produções exerceram importante influência no pensamento de Martín-Baró e em sua busca por contribuir com as respostas aos dilemas impostos às maiorias populares em seu contexto e momento histórico.

A produção de Ignacio Martín-Baró na Psicologia ocorre em meio ao contexto de profundo acirramento político em El Salvador, processo que culmina na guerra civil iniciada em 1980, década em que o autor é assassinado pelo exército salvadorenho. Amplamente marcada pelos desdobramentos da guerra, a obra de Martín-Baró passa por importantes mudanças no decorrer dos anos. Na medida em que as lutas internas em El Salvador se acirram, é possível notar um movimento de apropriação mais crítica dos fundamentos da Psicologia por parte de Martín-Baró e uma radicalização na construção de suas propostas para esse campo. Para Lacerda Jr. (2017) a obra do autor pode ser dividida em dois momentos. No primeiro, Baró está ainda se apropriando da Psicologia e concentra seus esforços em explicar os processos psicossociais predominantes na América Latina a partir da aplicação direta e acrítica dos conhecimentos já existentes no âmbito dessa disciplina, sobretudo da psicanálise. No segundo momento, o autor inicia um movimento de revisão crítica da própria Psicologia, apresentando novos conceitos e termos e enfatizando a necessidade de se repensar seu papel, os limites de seus conceitos e suas abordagens dominantes. A questão central passa a ser não apenas o emprego da Psicologia para a compreensão do mundo, mas sua reconstrução teórica no intuito de colocá-la a serviço das lutas por transformação social.

Nesse sentido, podemos destacar três preocupações fundamentais que caracterizam a produção de Martín-Baró: não deixar a ciência psicológica alheia às lutas sociais; operar uma revisão crítica dos conceitos instrumentais à reprodução do *status quo*; e construir uma nova Psicologia, que busque contribuir com a luta histórica pela edificação de uma nova sociedade (Lacerda Jr., 2017). Para isso, apresenta três grandes tarefas para a Psicologia latino-americana, orientadas pela busca por concretizar a libertação das maiorias populares. Em primeiro lugar estaria a recuperação da memória histórica, que deve servir como veículo de conscientização e como instrumento de luta popular. Em segundo lugar, a Psicologia deve contribuir com a desideologização da

experiência cotidiana, resgatando a experiência original dos grupos e das pessoas e rompendo com um senso comum fictício e alienador, que serve de sustentáculo à manutenção das estruturas sociais de exploração. Por fim, a terceira tarefa considerada crucial em nossos países é o resgate das virtudes populares, ou seja, da capacidade de entrega e de solidariedade dos povos latino-americanos, e sua potencialização através do *que fazer* educativo em seu sentido mais amplo (Martín-Baró, 2011).

Em um movimento de evidente oposição ao caráter da ciência positivista e, em especial da Psicologia hegemônica, o intelectual espanhol-salvadorenho Ignacio Martín-Baró apresenta outras proposições, cujos fundamentos estão calcados na luta de libertação dos povos latino-americanos e na investigação e consciência das determinações históricas da opressão colonial e de classe. Foi tendo em vista as importantes contribuições do autor para a análise de nossa atual realidade latino-americana e para as proposições de uma práxis psi fundamentada em proposições críticas, que as atividades do Grupo de Estudos Martín-Baró e América Latina tiveram início.

Apesar da relevância de suas contribuições, a difusão dos estudos de Martín-Baró ainda é bastante reduzida na Psicologia brasileira. Nesse sentido, o Grupo de Estudos tem por objetivo a compreensão e introdução, de maneira sistematizada, do pensamento de Ignacio Martín-Baró a partir dos aspectos universais e singulares da América Latina e sua relação histórica de colonialismo e dependência. Além disso, busca contribuir para a formação de intelectuais que utilizem o marxismo e o pensamento crítico latino-americano como bases epistemológicas em suas pesquisas e intervenções.

Sob coordenação da Prof. Marilene Proença Rebello de Souza e um grupo de acadêmicos da graduação e da pós-graduação, as atividades de estudos do grupo têm ocorrido desde de junho de 2017. Os participantes se reúnem mensalmente no Instituto de Psicologia da USP para dialogar e debater sobre textos de Ignacio Martín-Baró e outros autores latino-americanos que apresentam contribuições relevantes para a compreensão de sua obra e da realidade latino-americana. Dentre os principais temas abordados estão as bases contextuais da produção de Martín-Baró, seus fundamentos teóricos, as proposições fundamentais de sua Psicologia da Libertação e suas contribuições no âmbito da Psicologia Social. A partir dos textos estudados, também foi possível nos debruçarmos sobre alguns conceitos e temas mais específicos propostos pelo autor, como o conceito de povo, maiorias populares e classe, o fatalismo, a conscientização, a ideologia e a desideologização, a violência e o trauma psicossocial.

No ano de 2019, o Grupo de Estudos organizou o ciclo de debates “América Latina e sua Revoluções”. Em suas duas edições pudemos conhecer e discutir os casos da Revolução Sandinista e da Revolução Cubana, tendo como convidados o jornalista e doutorando do PROLAM Marco Piva e o Prof. Emérito da Universidade de Havana, Guillermo Beatón, respectivamente. Além destas atividades, o Grupo realizou três edições do “Seminário Ignacio Martín-Baró e as lutas dos povos latino-americanos” nos

anos de 2018, 2019 e 2020. Os Seminários têm se constituído em um importante espaço de apresentação e debate acerca do pensamento de Martín-Baró e suas contribuições para a Psicologia e para a sociedade.

Nesse percurso histórico da obra de Martín-Baró, verifica-se a sua importância a cada dia. Sua obra está cada vez mais sendo publicada e reconhecida. Um exemplo disso é o livro "Ignácio Martín-Baró em tempos de rupturas e esperanças" de autoria de Ignacio Dobles Oropeza (2016) que se propõe a apresentar o percurso de Martín-Baró em busca de uma Psicologia da Libertação para a América Latina, cujo lançamento aconteceu em 2016, em Roda de Conversa promovida pelo Grupo de Estudos. Também foi objeto de ação do Grupo a dimensão das metodologias participativas como fundamentos importantes para a pesquisa frente às condições de desigualdade e violência na "Roda de Conversa com Ignácio Dobles: Emancipação e transformação: o que propõem as metodologias participativas?", realizado em parceria com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

Ignacio Martín-Baró apresenta à Psicologia contribuições fundamentais no caminho da construção de uma ciência que supere os pressupostos positivistas, individualizantes, psicologizantes e mecanicistas que são ainda imperantes nesse campo (Martín-Baró, 1999). O Grupo de Estudos "Ignacio Martín-Baró e a América Latina" tem cumprido o importante papel de se constituir enquanto espaço de estudo e reflexão sobre as possibilidades e limitações do pensamento de Martín-Baró para a *práxis* da Psicologia na atualidade. Segue sendo uma necessidade e um caminho fundamental para aquelas e aqueles que buscam, como fez o próprio autor, possibilitar que o conhecimento da Psicologia esteja a serviço dos processos de libertação das maiorias populares e da transformação das estruturas sociais que as oprimem e exploram.

Atividades realizadas pelo LIEPPE na Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru – UNESP-Bauru

O LIEPPE, como sabemos, foi fundado no início de 2000 pelas professoras Marilene Proença Rebello de Souza (USP), Elenita de Rício Tanamachi e Marisa Eugênio Mellilo Meira (ambas docentes aposentadas do Departamento de Psicologia-UNESP-Bauru). Até 2014, este laboratório funcionou em uma perspectiva interinstitucional, articulando ações no IPUSP e da Unesp-Bauru, mas com a aposentadoria da Professora Marisa Meira neste mesmo ano, o LIEPPE passa a ter atuação preponderante no IPUSP.

A partir de 2017, Flávia Asbahr, docente do departamento de Psicologia da UNESP-Bauru, membro do LIEPPE desde 2002 (naquele momento na condição de estudante de pós-graduação), começou a desenvolver ações para sua reativação no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, promovendo palestras e atividades de estudo. Em fevereiro de 2019, foi aprovada a reativação oficial do Laboratório Interinstitucional

de Estudo e Pesquisa em Psicologia Escolar (LIEPPE) pelo Conselho de Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru.

Nesse contexto, as atividades do Laboratório foram reiniciadas nos âmbitos da pesquisa, da extensão e do ensino:

a. Pesquisa

Em 2018, iniciou-se o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A Psicologia Histórico-Cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq” (FAPESP: Processo 2017/21936-5), desenvolvido em conjunto com a professora Marilene Proença, coordenadora principal do laboratório, e finalizado em junho de 2020. A pesquisa teve como objetivo investigar a inserção da Psicologia Histórico-Cultural no âmbito da investigação científica no Brasil, em grupos de pesquisa que a indicam formalmente como norteadora para seus trabalhos. Tomou-se como referência os grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que apontam a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico.

Em 2020, foi criado o grupo de pesquisa “Tecer – Coletivo de estudos e pesquisas sobre Psicologia Escolar e atividade pedagógica”, cadastrado no diretório de grupos do CNPq, sob liderança da Professora Flávia Asbahr. Participam do grupo a Professora Nilma Renildes da Silva, também docente do departamento de Psicologia (UNESP-Bauru), e estudantes de pós-graduação e de graduação do curso de Psicologia e do Programa de pós-graduação em Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. As pesquisas do grupo têm como objeto a atividade pedagógica analisada a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Assim, temos nos dedicado à análise de temas como a organização do ensino à luz da Psicologia Histórico-Cultural; formação de professores; relações entre currículo e ensino; formação da atividade de estudo; gestão democrática e participação estudantil.

Ainda em 2019 também foi criado um grupo de estudo do LIEPPE em Bauru, à semelhança do grupo coordenado por Elenita Tanamachi no IPUSP, com objetivo de estudar autores histórico-culturais e marxistas cujas obras possam trazer contribuições aos campos da Psicologia Escolar em sua interface com a Educação escolar. Participam do grupo estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica, pesquisadores e professores universitários.

b. Ensino

No âmbito do ensino de graduação são ministradas as seguintes disciplinas: Psicologia Escolar I e II; Práticas Profissionais em Psicologia e Educação I e II; Estágio Supervisionado em Psicologia da Educação. Todas essas disciplinas estão no campo da Psicologia Escolar, a partir de uma perspectiva crítica, e entendida como área de estudo, pesquisa e atuação da Psicologia.

Na pós-graduação é ministrada a disciplina "Relações entre ensino e aprendizagem na teoria histórico-cultural", cuja a ementa é "a relação ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria histórico-cultural, abordando as seguintes temáticas: concepção de aprendizagem na teoria histórico-cultural; a relação entre ensino e aprendizagem; principais contribuições da teoria histórico-cultural à organização do ensino; o desenvolvimento da atividade de estudo e do pensamento teórico; a relação entre os conceitos espontâneos e científicos e o papel do ensino escolar na constituição do pensamento teórico".

c. Extensão

Desde 2014 temos coordenado o projeto de extensão "Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru". É objetivo do projeto contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. O projeto é parceria entre o departamento de Psicologia e a Secretaria Municipal de Educação de Bauru e atua atualmente em 16 escolas de ensino fundamental.

LIEPPE em Minas Gerais

A proposta da criação de um Laboratório Interinstitucional de Estudos de Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi gestada pela pesquisadora Deborah R. Barbosa, em 2014, quando esta ingressou como docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em seu trabalho como professora foram efetivadas práticas de ensino, pesquisa e extensão inspiradas nas atividades que já ocorrem no LIEPPE-SP. O LIEPPE-SP, aprovado em outubro de 2000 pelo Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP, apresenta como objetivo de suas atividades:

> *[...] o objetivo primeiro é o de implementar estudos e pesquisas em uma perspectiva sócio-histórica que tenham a marca do compromisso com a cidadania. A finalidade do laboratório ora proposto está, principalmente em contribuir para a socialização das elaborações que vem se desenvolvendo por meio de uma abordagem crítica do conhecimento psicológico e para construção de um corpo de conhecimentos teórico-críticos que possa se constituir em uma mediação fundamental entre as finalidades transformadoras e as práticas de Psicologia Escolar* (Documento de proposição do LIEPPE ao IPUSP e UNESP-Bauru, 2000, LIEPPE – 15 ANOS, 2016).

Dessa forma, o LIEPPE- MG iniciou suas atividades com essa mesma finalidade de socializar a abordagem crítica da psicologia em sua relação com a educação, desenvolvidas por Deborah Barbosa, mas só foi de fato institucionalizado em 2019. O LIEPPE-MG teria sua inauguração no início de 2020, com a presença da profa.

Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, mas foi adiada devido a pandemia do novo coronavírus. Entretanto, desde 2015 algumas atividades estavam em andamento e, aos poucos, outros docentes da UFMG e outras instituições se juntaram ao laboratório:

- Dra. Erika Lourenço – UFMG - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas;
- Dr. Sérgio Dias Cirino – UFMG - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas;
- Dra. Delba Rodrigues Teixeira Barros – UFMG - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas;
- Dra. Regina Helena de Freitas Campos – UFMG – Faculdade de Educação;
- Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – USP;
- Dr. Celso Francisco Tondin – UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei – Departamento de Psicologia, Campus Dom Bosco;
- Dra. Rosa Maria Correia – PUCMG– Pontifícia Universidade Católica-MG, Campus Coração Eucarístico;
- Dra. Adriana Torres Máximo Monteiro – PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica –MG, Campus São Gabriel;
- Ms. Stela Maris Bretas Souza – UNILESTE – Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais, Campus Coronel Fabriciano;
- Dr. Celso André de Souza Barros Gonçalves – Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC, Uberlândia/Araguari -MG.
- Ms. Larissa Assunção Rodrigues – UFMG – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
- Dra. Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Nesse período de organização que precederam a institucionalização do LIEPPE-MG realizamos as seguintes atividades na UFMG e Universidades parceiras:

a. Atividades de ensino

Aulas na graduação incluindo disciplinas como: Psicologia escolar, Psicologia da Educação nas Licenciaturas, Psicologia para Fonoaudiologia, Fundamentos da Psicologia Social Crítica, Estágio Básico, Psicologia no Brasil: história e campo profissional, entre outras. Na pós-graduação: Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa, Preparação pedagógica para prática docente, Construção histórica dos saberes e práticas psicológicas no Brasil: a relação entre Psicologia e Educação (ofertada no programa de pós da USP) e orientação de monografias de final do Curso de especialização GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

b. Atividades de pesquisa

São realizados estudos e pesquisas na área de Psicologia na sua relação com

Educação (iniciação científica-IC). No caso dos professores(as) Dra. Adriana Caldeira, Dr. Celso Tondin, e Deborah Barbosa, além de orientação de iniciação científica alguns trabalhos de mestrado foram orientados nos programas de pós da UFMG e UFSJ.

Foi formado um Grupo de Pesquisa interinstitucional que está finalizando uma pesquisa multicêntrica mapeando os psicólogos escolares que trabalham em secretarias de educação de municípios de Minas Gerais com pesquisadores de 4 IES: UFMG; UFSJ, ESAMC e Unileste. A pesquisa abrangeu as seguintes regiões de Minas Gerais: Central, Região Metropolitana de Belo Horizonte, Leste, Campo das Vertentes e Triângulo Mineiro. Até o presente momento, obteve-se resposta de 73 Secretarias de Educação dos municípios, sendo que em 25 delas existe a figura do psicólogo ou psicopedagogo na rede pública de educação. Em média, um psicólogo por prefeitura, exceto cinco municípios, que possuem de 3 a 4 psicólogos. O estudo ainda está em andamento, na etapa das análises das entrevistas, sendo que até o momento foram entrevistados 34 psicólogos lotados nas prefeituras de 23 municípios de MG.

c. Atividades de cultura e extensão

Estágio em Psicologia Escolar (BH – UFMG e PUC, São João Del Rei e Uberlândia) – desde 2015 – ministrado em escolas públicas;

- Orientação às Queixas Escolares (BH, São João Del Rei) – desde 2015;
- Grupo COM ins PIRAÇÃO – envolve ações sobre Arte e Psicologia (BH) – desde 2016;
- Atendimento psicológico online na pandemia no enfoque histórico-cultural (BH) – 2020 – oferecida à população em geral por demanda espontânea;
- Grupo de estudos em Marxismo – GEM – desde 2014- debate textos de Marx e Engels e teóricos marxistas incluindo Vigotski – periodicidade semanal;
- Grupo de estudos sobre Psicologia histórico-cultural – organizado pelos alunos em 2020 com textos do enfoque histórico-cultural – periodicidade semanal;
- Intervenção em escola em Brumadinho – no ano de 2019 foi realizada uma visita e intervenção com professores de uma escola pública por ocasião do rompimento da barragem em Brumadinho.
- Participação nas reuniões e ações da Comissão de Psicologia Escolar do CRPMG – desde 2016
- Participação colegiada na representação estadual e ações da ABRAPEE-MG
- Grupo de Plantão Institucional – oferecido a psicólogos que atuam em secretarias de educação para troca de experiências – periodicidade quinzenal.

Com a formalização das atividades do LIEPPE-MG, estaremos dando continuidade às propostas constituídas nesse percurso de ações de ensino, pesquisa,

cultura e extensão, de forma aprofundar as discussões da área de Psicologia Escolar e Educacional e promover práticas formativas consequentes com nossos objetivos da constituição de trabalharmos com base em uma abordagem crítica em Psicologia Escolar e Educacional, solidamente construída e que possibilitem o desenvolvimento humano emancipatório e transformador.

Considerações Finais

Finalizamos este capítulo com o sentimento de que construímos um percurso de forma coletiva, participativa e consequente ética e politicamente. As pesquisas, os trabalhos de estudos, de ensino e de cultura e extensão realizados têm propiciado enfrentar os desafios presentes na área de Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, constituindo um pensamento contra-hegemônico, que se fortalece e se amplia na formação de psicólogos, nas lutas pela educação de qualidade social, na elaboração de um conhecimento direcionado a uma visão emancipatória de sociedade, de humanidade e de Psicologia.

Referências

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 38ª ed. São Paulo: Brasilense, 1998.

LACERDA JR. F. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTIN-BARÓ, Ignacio-Martín. **Psicologia de la liberación**. Madrid: Ed. Trotta, 1999.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio-Martín. Para uma Psicologia da Libertação. *In:* GUZZO, Raquel Souza Lobo.; LACERDA JR., Fernando. (Orgs.). **Psicologia Social para a América Latina**: o Resgate da Psicologia da Libertação. Campinas: Alínea, 2011, p.181-197.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital (Rubens Enderle, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (Rubens Enderle, Nélio Schneider, & Luciano Martorano, Trads.). São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, B.A.A. A dialética do singular-particular-universal. *In:* ABRANTES, Â.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S.T.F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-51.

OROPEZA, Ignacio Dobles. **Ignacio Martín-Baró**: Una Lectura en Tiempos de Quiebres y Esperanzas. San José, Costa Rica: Editorial Arlekín, 2016.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA Marilene Proença Rebello de.; TOASSA, Gisele. (Org.) ; BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Froli. (Org.) . **Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil**. 1. ed. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2016. v. 1. 308p .

SOUZA Marilene Proença Rebello de; Cruz, Silvia Helena Vieira . Listening to Students in Schools. In: George W. Noblit. (Org.). **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 1ed.Oxford: Oxford University Press, 2019, v. 1, p. 1-22.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TANAMACHI, Elenita de Rício; BARBOSA, Déborah Rosária (Orgs.) **15 anos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE**: reflexões, contribuições e perspectivas da Psicologia e Educação 2001-2016. IPUSP: São Paulo, 2016. 146 páginas ISBN: 978-85-86736-71-1, https://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2019/03/Livro15anosLIEPPEc.ISBN_-5mai17.pdf

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva; BERNARDES, Maria Eliza Matozinho. Teoria, Método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. *In*: PROENÇA, M.R.de S.; BEATÓN, G.A; BRASILEIRO, T.A.S.; SHIMA, S. M. B. (orgs). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural:** interfaces Brasil-Cuba. Maringá PR: Eduem, 2018, v.II, cap. 4, pp. 91-92.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. 2.ed. Madri: Visor, 1997. t.1. / 2000, t.3

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARTE II
Políticas Públicas para a Formação Inicial de Professores: relações entre Psicologia e Educação

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
07
DE NOVEMBRO
SÁBADO
DAS 16H ÀS 17H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
DEBATEDORA
PROFA. DRA. ROSA DE JESUS SOARES DE BASTOS NUNES
UNIVERSIDADE DO PORTO, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PALESTRANTES
DRA. CHRISTIANE JACQUELINE MAGALY RAMOS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, LABORATÓRIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR
DRA. ANA KARINA AMORIM CHECCHIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP

Capítulo 2
Da Distribuição do Conhecimento: uma questão crítica da democracia?

Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

No meu gosto insistente de procura do lugar bakhtiniano *sobre fronteira*, nesta partilha de um olhar do lado de cá do Atlântico, numa Europa em acelerada regressão em muito daquilo que no pós-guerra e no Portugal pós Revolução de Abril era apresentado como um "ganho civilizacional", supostamente irreversível, é com a palavra do poeta que gostaria de começar a dar o tom interrogativo que desejo prolongar neste lugar de encontro que pode ser a escrita.

Sim,

Conheço

A força das palavras

Menos que nada

……

E no entanto

Se eu chamasse

Quem de entre os homens me ouviria

Sem palavras?

Lembrando Deleuze, toda a obra é uma viagem, um trajecto, mas que apenas percorre este ou aquele caminho exterior em virtude dos caminhos e trajectórias interiores que a compõem, que constituem a sua paisagem e o seu concerto.

1 - Se pensamos por palavras, as reflexões que aqui trago a partilhar não pretendem mais do que nos desafiarmos à incomodidade de pressentir que, por "dentro das coisas é que as coisas são".

A propósito da distribuição do conhecimento, tentarei aflorar alguns aspectos do jogo combinatório de estratégias que estruturam uma paisagem de ameaças, absolutamente dramáticas, que nos interpelam como docentes, profissionais e cidadãos: as repercussões no Sistema Educativo da divisão social do trabalho no sistema capitalista e, nela inscritas, as classificações escolares, a actualizada patologização/medicalização da educação, são hoje realidades onde se decide muito das nossas vidas.

Para melhor nos situarmos, faço referência a duas notícias na comunicação social, a certa altura desta leva medicamentosa, que davam conta de que a ritalina tinha esgotado em Portugal. E, na semana seguinte, uma criança de 6 anos que se

dirigia para a escola com os avós (gente pobre), foi impedida de entrar pelo segurança que tinha ordens superiores nesse sentido. Sendo diagnosticada como hiperactiva, fica dramaticamente à porta da escola, a perguntar aos avós porque é que os outros entravam e ele não podia. Isto, com a chancela científica da equipa multidisciplinar que apoiava a escola. Divulgada e discutida a situação em programa aberto à opinião pública, do mais importante canal da rádio em Portugal, alguém dos ouvintes resumia assim a situação: muitos adultos, com muitos cursos - médico, psicólogo, assistente social, professor, enfim. Um só culpado: uma criança de 6 anos.

Transferindo o que são problemas sociais e políticos para o reino do biológico, a patologização e medicalização da escolaridade afirma-se num quadro de transformação artificial de problemas decorrentes da incapacidade da escola para lidar com uma população que não considera munida de predisposições que o funcionamento do sistema exige, em problemas do foro médico. Com isso se escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, afectivas e culturais que afligem a vida das pessoas; se engendram formas subtis de tomar questões sociais como individuais, responsabilizando as pessoas individualmente e as famílias, num magma de enorme sofrimento. E a escola permanece intocada na sua rota de aparelho privilegiado de reprodução social, à sombra de um poderoso dispositivo de eufemização tendente à legitimação da estratificação social*: a classificação escolar*. Na clareza da formulação de Pierre Bourdieu – "a classificação escolar é uma classificação social eufemizada", onde se toma o pulso à interferência do Sistema Mundial na produção sustentada das desigualdades, através de um processo classificatório devastador para a afirmação pessoal e cultural descoincidente de currículos que se encarregam de remeter para posições de diferenciação desigual quem, na escola, nela entra em desvantagem económica e social, à partida desfocada do padrão cultural dominante.

É claro que a avaliação é uma dimensão da vida, intrínseca ao próprio devir da condição humana. Basta pensarmos no *trabalho*, enquanto categoria central para a compreensão do próprio fenómeno humano-social: a condição projectual do ser humano; o carácter de actividade orientada para um fim (o para quê); o seu carácter colectivo; o imperativo ontológico de fazer escolhas, são inerentes à natureza avaliativa de toda a acção humana (no sentido mais lato). Agora, porquê confundir isso com um mecanismo de estratificação social tão cruel e sofisticadamente construído e auto-sustentado que nos faz entrar no jogo da sua naturalização, alienando a função interrogativa da linguagem sobre processos e finalidades que o materializam?

Num sentido descritivo e amplo, o conhecimento é o resultado da comunicação, com êxito, de um ser vivo com o seu mundo exterior. Se atentarmos nos níveis da sua crescente complexidade, o conhecimento tácito é o nível mais básico na relação com o mundo. É o nível fundamental do conhecimento, em termos de sobrevivência. Cabem nele todas as intuições sobre como manter-se vivo e reproduzir-se, que é como quem diz, os gostos e os afectos (Caraça, 2003).

A progressiva introdução de um elemento eficaz de mediação dos humanos com o mundo – a linguagem verbal – dando-nos a condição de pensar por palavras, fez emergir um novo nível de complexidade da comunicação: o da intersubjectividade (ibidem).

Enquadrado o processo civilizacional no mais alto nível de complexidade do conhecimento, chegados, nesse percurso, ao modo de produção capitalista e, mais concretamente, à revolução industrial, a certa altura os patrões começaram a perceber que, com um pouco mais de formação e de conhecimento, os operários tornavam-se mais produtivos, pelo que eram encorajados e mesmo apoiados a adquirir o que os patrões designavam de "conhecimento útil", isto é, as formas de conhecimento técnico, úteis em contexto de trabalho (Dale, R., aq vwr2010)

Mas o carácter enganoso desta suposta generosidade não passa despercebido a alguns grupos de trabalhadores que, em meados do sec. XIX, começam a infringir os limites desta utilidade e a aperceber o seu potencial alienante, procurando aceder àquele conhecimento que, justamente, os patrões não queriam que eles adquirissem pelo perigo de virem a perceber as formas de obtenção dos lucros ou a razão das desigualdades na sociedade; isto é, sobre as formas como as suas vidas eram controladas e sobre como poderiam recuperar algum desse controle. E não foi nos institutos técnicos que procuraram esse conhecimento, mas na Filosofia, na História, na Economia, na Política.

O conhecimento útil dos patrões da revolução industrial é o eufemismo que, a meu ver, melhor mascara o que não passava de conhecimento *utilitário*. E sublinho esta diferenciação semântica. É que, como esclarece J. Codd (1988) a linguagem é, por si, uma esfera da prática social e pode ela mesma ser apropriada enquanto instrumento e objecto de poder. E hoje?

Vivemos um tempo mágico de produção e circulação de informação à velocidade do instante. Nesse sentido, um site da internet sobre educação profissional e tecnológica remete para que, no sentido filosófico, a educação tecnológica pode ser diferenciada da educação técnica ou profissional. A educação técnico-profissional procura a transposição de conhecimento de um indivíduo para outro, visando o ajustamento ao trabalho e aos modos de produção. Já a educação tecnológica pode ser conceituada como o ajustamento do indivíduo ao período histórico no qual vive, não somente no sentido de proporcionar-lhe conhecimento para utilizar os instrumentos e as tecnologias existentes mas também de posicionar-se e entendê-las de forma crítica.

2 - *Posicionar-se e entendê-las de forma crítica*. Este é o desafio. E é um convite irrecusável ao confronto com mais de dois mil anos de história de separação entre os que pensam e os que executam, justaposta à separação entre os da teoria e os da prática.

Esta consciência crítica não acontece por geração espontânea, precisa de equipamentos cognitivos e de proximidade da realidade social que a despertem e

alimentem. Afinal, o acesso à natureza ideológica do pensamento social só é possível através de uma participação activa no processo histórico, o que remete para mudanças de natureza substancial, para uma perspectiva activa que vai muito para além do mundo académico, substituindo-se a rotina intelectual divorciada da realidade viva pela imersão nessa realidade e na sua compreensão.

Acontece que a tradicional abordagem técnico-impiricista dos documentos oficiais dos organismos do Estado onde se definem as políticas educativas, serve-se de uma visão idealista da natureza da linguagem, que a toma como veículo transparente de transmissão de informação, assim se favorecendo a produção de enganosos consensos legitimantes do poder do Estado, nas suas funções de legitimação do Sistema Capitalista. Daí que me ocorram algumas interrogações acerca de uma renovada adjectivação compartimentadora da educação escolar que nos remete para a íntima relação que liga os processos educativos e os processos sociais mais abrangentes de reprodução social. Traçados na pobreza epistemológica com que se quer justificar e validar um reducionismo conceptual de utilidade duvidosa, esses qualificativos e a agenda ideológica com que estão comprometidos, travestidos de neutros instrumentos de trabalho, mais confundem do que aclaram. Educação integrada, educação inclusiva, educação tecnológica… Considerando a revolução tecnológica que o mundo vive, por que não é a educação tecnológica uma dimensão transversal e estruturante do currículo regular? Mergulhados/as em profundas mudanças paradigmática, com o desenvolvimento tecnológico com um tal potencial transformativo a implodir os instrumentos que tínhamos de pensar o mundo e o nosso “que fazer”, pergunto-me se ainda terá muito sentido falar de educação tecnológica, particularizando, tal é a irrealidade da sua ausência? Na sua natureza radicalmente transversal ao fazer educativo, ignorar os contributos do desenvolvimento da ciência e da tecnologia seria, no mínimo, dispensar-se de fazer justiça à singularidade do génio e do acto humano na História. Outra coisa é o que fazemos com elas.

Educação profissional e a outra, sem qualificativos explícitos.

Que ideia está aqui subjacente de trabalho e de profissão e para quem?

O que se oculta na engenharia curricular que aponta para o sentido ligado à prática ou à teoria, em programas onde o acesso a uma e outra se distribuem muito desigualmente? Do nosso convívio com a condição hierarquizada do prestígio conferido à teoria e à prática, sempre com desmerecimento desta última, porque se apaga do mapa das nossas cognições a ruptura com uma filosofia especulativa que, com Marx, elevou a prática ao lugar de legitimação da teoria?

Que escondem os eufemismos que conformam os currículos que materializam estes qualificativos?

A linguagem não é unicamente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas é também um instrumento de poder. E o que se torna mais problemático (a linguagem é sempre problematológica), é o poder ser consentido e penetrar a própria consciência.

Se bem que do acesso das massas populares a ferramentas cognitivas, ainda que no contexto de uma escola que reproduzia a ordem social hegemónica mas que, simultaneamente, propiciou em alguns casos condições históricas de acesso ao pensamento crítico e à construção de utopias transformadoras, a reestruturação capitalista começada em meados da década de 70 do sec. passado vem produzindo um modelo económico que, não precisa mais das massas trabalhadoras qualificadas, mas de um pequeno número de especialistas, isto é, de um ensino orientado para a formação de uma elite divorciada do povo e um contingente de trabalhadores descartáveis e intercambiáveis, alienados dos instrumentos cognitivos que providenciem a compreensão crítica do seu lugar e do seu papel neste sistema mundializado. Em rota de colisão com o carácter tendencialmente inclusivo do currículo escolar que num breve tempo tolerou, ressemantiza-se agora radicalmente o conceito de inclusão, retomando compartimentações de má memória, operando novas formas de exclusão protegidas por discursos de inclusão.

Em Portugal, com o fim da ditadura de Salazar, cientes de que transcender positivamente a alienação é, em última instância, uma tarefa educacional exigente de profundas transformações estruturais, a passagem à democracia reviu-se também no confronto imediata com três pontos críticos do sistema educativo, traduzindo-se no fim progressivo dos exames como forma privilegiada de avaliação dos estudantes; na organização do Sistema Educativo por ciclos, em vez de por anos de escolaridade; e numa medida que introduzia uma filosofia revolucionária que as classes dominantes haveriam de minar desde o princípio, por lhe aperceberem o “perigoso” alcance: o ensino unificado, pondo fim à divisão entre ensino técnico- profissional e ensino liceal, imanente à divisão social do trabalho. No sistema capitalista a divisão social do trabalho é o eixo sobre o qual se articulam as proposições de Marx e Engels em torno da problemática da educação, estabelecendo uma divisão igualmente radical entre os tipos de actividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se numa divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui a chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores.

Quanto mais precocemente essa divisão social e técnica opera na configuração do mapa educativo, menos ela traduz uma escolha e menos democrática é a escola. Porque não escolhe quem quer. Escolhe quem pode.

Paulatinamente, na razão directa do progressivo enfraquecimento de arrojadas transformações, promissoras de uma democracia avançada, muito se tem vindo a inverter ou a perverter, num regresso progressivo ao que alguns denominaram de “normalização”: no retorno a parte dos exames nacionais; na retoma da lógica muito mais selectiva dos anos de escolaridade, mesmo estando ainda formalmente organizada em ciclos; o fim do ensino unificado (apenas consentido durante escasso tempo e de uma forma intencionalmente mitigada) com o retorno a separações recriadas na sua continuada funcionalidade às novas necessidades da reconfiguração e complexificação da divisão social do trabalho. Num mundo em acelerado retrocesso democrático -

que muitos caracterizam como retrocesso civilizacional - a escola pública está a ser convertida, clara e deliberadamente, num instituto público de formação profissional compulsiva para os filhos dos trabalhadores, ao mesmo tempo que, com os dinheiros públicos, se contribui para as mensalidades de famílias que mais têm e que já hoje pagam aos colégios privados.

Lembrando Paulo Freire, seria uma atitude muito ingénua esperar que as classes dominantes desenvolvessem políticas educativas que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica. No mesmo sentido, István Mészáros (2005) aponta para que:

(…) Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção activa – ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental.

3 - Do ponto de vista histórico, conceptualmente reduzida a Economia Política somente à Economia, e logo depurada de preocupações históricas, sociais e políticas, esta desenvolver-se-á como uma disciplina especializada e altamente tecnicizada, sendo a História, a Sociologia e a Ciência Política a encarregar-se do que era insubmissível a esta especialização. Assim se configurava uma divisão intelectual do trabalho científico, bastante adequada à ordem dominante, actualizada por uma consistente visão instrumental e desideologizada da técnica – como se, pelas escolhas técnicas, perpassasse alguma neutralidade. Visão hoje reforçada, contemporânea de uma desqualificação do trabalho, visto como um valor superado que já não constitui o eixo a partir do qual se organiza a vida social. No pressuposto do fim do trabalho, do fim da sociedade do trabalho, a designação “sociedade do conhecimento” é o desiderato de novas propostas de soluções analíticas provenientes de diferentes correntes das ciências sociais, num tempo de redução dos contingentes de trabalhadores e de crescente desemprego, num apelo à exclusão disciplinada e ao papel da escola na sua gestão controlada.

À consolidação e amplificação do sistema, sempre conveio um contingente de população excludente, agora com uma tal dimensão, que atira massas humanas para os circuitos da sujeição à sobrevivência pela assistência social como única proposta de vida que a sociedade tem para lhe oferecer. E, por esse mundo fora, ainda se morre à fome.

Tal como se tem largamente demonstrado que a fome não resulta da falta de comida, mas da sua errada distribuição, também a ausência de conhecimento, do conhecimento que resgata pensamento crítico dialéctico e activa a função interrogativa da linguagem, e dá sentido libertador ao desenvolvimento científico e tecnológico, não é provocada por uma falta de conhecimento mas antes pela sua distribuição desigual. Isso coloca-nos face ao problema de quem tem acesso a que conhecimento e de como é feita essa distribuição que, para ser democrático e cumprir as suas vitais funções

emancipatórias, tem que ser partilhado e o seu acesso estatuído como um verdadeiro bem público.

A não ser assim, face ao confronto com um conhecimento utilitário alienante e auto alienante, denunciar o racismo da inteligência que conforma o núcleo das estratégias escolares numa sociedade de classes, através das classificações escolares – é cutocar a onça com vara curta. E sei o preço de, militantemente, se tomar este desafio como uma espécie de responsabilidade pessoal.

A classificação escolar, tão naturalizada que é imune a ser perguntada, está na primeira linha da universalização das estratégias que, no campo educativo, são funcionais ao processo de acumulação capitalista, pondo no altar legitimante da ciência e da técnica a competição como comportamento proactivo insistentemente inculcado, capaz de pôr na sombra da história as virtualidade científicas, técnicas e mesmo de simples eficácia, da aprendizagem cooperativa, num paradoxal desencontro com a solidariedade e com o sonho de construir juntos um mundo menos cruel.

No mundo pós-moderno, pós-colonial, as categorias explicativas das profundas mudanças paradigmáticas, inscritas na revolução tecnológica que o mundo vive, passaram a ser *mercado, competição, empreendedorismo, performatividade …*

Uma subjectividade e um conjunto de políticas do imediato - que são as políticas neo-liberais – disciplinam e formatam o campo pedagógico actual. Os educadores são impelidos a colar “competências-chave” para o sucesso na vida, essencialmente definido pelo critério da empregabilidade. O conhecimento não tem valor se não corresponder às necessidades do mercado, se não se lhe puder atribuir um valor de mercadoria.

Frequentemente com pouca condição crítica e contra-argumentativa, a tomada de consciência por parte dos docentes de que “a formação dos professores é o lugar da mais forte concentração ideológica”, e que “as escolhas no domínio dessa formação, apenas secundariamente são técnicas e organizativas, mas sim escolhas políticas” – essa tomada de consciência não é facilitada pelo centro do sistema.

Lembrando Marx, quanto mais distantes estiverem as práticas dos princípios orientadores, mais as relações entre as pessoas são mediatizadas pelas coisas.

Por aquilo que, em última instância está em causa, me permito tomar de Bourdieu (1998), em *Méditations Pascaliènes*, a melhor síntese que conheço sobre a categoria *exclusão*:

“Conceder a todos, mas de maneira puramente formal, a “humanidade”, é excluir dela, a coberto do humanismo aparente, todos os que se encontram desapossados dos meios de a realizar “.

Seguindo de perto a sua reflexão sobre o racismo da inteligência, em *Questions de Sociologie* Bourdieu (1984) debruça-se sobre a condição plural do racismo, considerando-o uma forma das mais subtis, das mais difíceis de reconhecer, por isso

mais protegida de ser denunciada. E esclarece a sua ligação às classes dominantes, cuja reprodução depende, por um lado, da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem como propriedade ser capital incorporado, portanto, aparentemente natural, inato. Com isso elas visam produzir uma justificação da ordem social que dominam. Com isso se sentem justificadas de existir, enquanto dominantes, repousando esse poder, em parte, sobre a posse dos títulos escolares, que são supostos ser garantias de inteligência ou daquilo que o sistema escolar mede sob a designação de inteligência (cf ibidem).

Ora, desta forma se interpela particularmente os agentes educativos sobre a tomada de consciência do seu papel nesta forma de racismo, exercido sobre gente desprovida de predisposições socialmente construídas que o sistema educativo tacitamente exige, com efeitos numa das formas mais violentas de silenciamento: o silêncio, não de alguém que é impedido de falar; mas de alguém que não tem como dizer aquilo que deveria ser dito.

A problemática do conhecimento ganha aqui uma enorme relevância: na urgência da reflexão sobre os vários cambiantes de currículos alternativos; a origem de classe social dos seus destinatários; a preocupante negação do acesso a áreas do conhecimento que alimentam a condição crítica, justificada com o despudor argumentativo da redução/limitação a “coisas mais práticas” cuja bondade e justeza pedagógica (perversamente atribuída ao gosto e às necessidades desses destinatários) os “pensadores” desses currículos não julgarão assim tão ajustadas aos seus próprios filhos.

E interpelar o papel da psicologia escolar, ela própria (ou pelo menos os instrumentos de que muitas vezes se serve) produto de determinações sociais ligadas ao elitismo e selectividade próprios de classes dominantes. Ao invés, porém, surge nos dias de hoje um horizonte de esperança, no cultivo de uma vigilância crítica e autocrítica, no sentido de uma esclarecida intervenção emancipatória que, em boa hora, começa a emergir de movimentos que tomam os desafios de uma Psicologia Histórico-Cultural, num lastro de inadiáveis transformações.

A classificação escolar é uma classificação social eufemizada, portanto, naturalizada, absolutizada, uma classificação social que tem já uma censura, uma alquimia, uma transmutação tendente a transformar as diferenças de classe em diferenças de “inteligência”, de dom natural. Nunca as religiões fizeram tão bem, diz Bourdieu, sublinhando que a classificação escolar é uma discriminação social legitimada, sancionada pela ciência.

Da história da educação escolar sabemos da ligação da chegada ao sistema educativo dos testes de inteligência à escolarização obrigatória de alunos com os quais a escola não sabia lidar nem o que com eles fazer. Porque eles não estavam munidos, quer dizer, não estavam dotados pelo seu meio familiar de predisposições que o funcionamento do sistema pressupõe: um capital cultural e um acordo tácito a respeito das sanções escolares.

Se bem que com padrões bastante diferenciados, a desigualdade é um fenómeno inerente a todas as sociedades capitalistas, à própria dinâmica económica do modo de produção capitalista.

A pandemia que estamos a viver escancara a crueza do efeito das desigualdades, nos planos nacional e internacional.

Reduzida a educação escolar a um subsector da Economia, num cenário de crescentes desigualdades, de ascensão do racismo e da xenofobia, e de crise ecológica global, uma educação comprometida com a igualdade é uma irrecusável exigência cívica, que nos desafia à condição militante de converter o mundo numa questão pessoal, assumindo uma responsabilidade auto-vigilante de transparência entre os actos e as suas consequências.

Do recôndito da memória, um grito de esperança:

"*Toda a memória é subversiva, porque é diferente, e também todo o projecto de futuro. (…) O sistema encontra o seu paradigma na sociedade imutável das formigas.*

Mas isso não resulta com a história dos homens, pelo muito que ela muda.

E porque na história dos homens cada acto de destruição encontra a sua resposta, mais cedo ou mais tarde, num acto de criação". (Eduardo Galeano: 2017: 447).

Referências

Bourdieu, P. (1984), *Questions de Sociologie*,, Paris, ed Minuit

Bourdieu, P. (1998), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta Ed.

Caraça, J. (2003), À Procura do Portugal Moderno, Lisboa, Ed.?

Codd, J. (1988), "A construção e desconstrução dos documentos sobre política educativa", *J. Ecucation Policy,* V.3, nº3,, 235-247

Dale, R. (2010) "Conhecimento realmente útil", Texto policopiado.

Galeano, E. (1971) *As Veias Abertas da América Latina,* Antígona, Lisboa, 2017

Marx e Engels (2004), *Textos sobre educação e ensino*, S. Paulo, Centauro.

Mészáros, I. (2005), *A escola para além do capital*. S. Paulo, Boitempo.

Netto, J.P. (2007), *Economia Política, uma introdução crítica*, S. Paulo, Cortez.

Capítulo 3
Psicologia na formação inicial de professores: políticas públicas, desafios e possibilidades

Ana Karina Amorim Checchia

Introdução

Neste capítulo serão abordados desafios e possibilidades do ensino de Psicologia na formação inicial de professores, oferecido por meio da disciplina Psicologia da Educação, ministrada em cursos de Pedagogia. Tal discussão envolve, inclusive, uma alusão a políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes para o ensino de Psicologia em cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme será explicitado ao longo do texto.

As considerações ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa de Doutorado, realizada sob orientação da Profª Titular Marilene Proença Rebello de Souza, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, recentemente publicada como livro intitulado **Contribuições da Psicologia escolar para a formação de professores:** um olhar para a disciplina Psicologia da Educação (CHECCHIA, 2020), bem como de uma pesquisa de Pós Doutorado, realizada sob supervisão da Profª Drª Sandra Maria Sawaya, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CHECCHIA; SAWAYA, no prelo)

O objetivo da pesquisa no Doutorado consistiu em investigar contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores, tendo a disciplina Psicologia da Educação como possível expressão de discussões relativas ao processo de escolarização, proferidas neste campo do conhecimento. Para tanto, foram realizadas observações, durante um semestre, a aulas de duas disciplinas de Psicologia da Educação (uma no curso de Pedagogia e outra no de demais Licenciaturas) em uma Universidade *pública* no estado de São Paulo, bem como entrevistas individuais com duas docentes e dois coordenadores destes cursos e entrevistas em grupo (Grupo Focal) com estudantes destas disciplinas (um encontro com um grupo de três estudantes de uma disciplina e outro encontro com um grupo de quatro estudantes de outra disciplina), além da análise dos planos de ensino e da matriz curricular destes cursos.

A pesquisa de Pós Doutorado centrou-se na investigação de contribuições que a disciplina Psicologia da Educação, ministrada em cursos de Pedagogia em Universidades *privadas* na cidade de São Paulo, pode propiciar na formação inicial de educadores, para a compreensão da complexidade envolvida no processo de escolarização. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com sete docentes e quatro coordenadores de cursos de Pedagogia em quatro Universidades privadas, além da análise dos planos de ensino e da matriz curricular dos cursos investigados.

Com base nas considerações decorrentes destas duas pesquisas, iniciaremos este capítulo explicitando o modo como a Psicologia tradicionalmente se insere na formação inicial de professores, atentando para a crítica ao reducionismo de questões sociais e educacionais ao âmbito individual, subjacente a tal inserção, para então nos dedicarmos a políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes para o ensino de Psicologia na formação docente. Diante disso, faremos alusão a especificidades das disciplinas de Psicologia da Educação nas Universidades investigadas e elucidaremos a possibilidade de tal disciplina se constituir como expressão de contribuições da Psicologia Escolar alicerçada em um compromisso ético e político com a formação de professores.

O psicologismo na Educação e a crítica ao reducionismo de questões sociais e educacionais ao âmbito individual

Ao contextualizar historicamente o modo como a Psicologia se insere na formação inicial de professores, Mitsuko Antunes (2003), José Carlos Libâneo (2012) e Priscila Larocca (2000) contribuem para a compreensão de que essa inserção é tradicionalmente atravessada por uma hegemônica *psicologização* ou *psicologismo na Educação*. O psicologismo, como Libâneo explicita, consiste em um "enfoque estritamente psicológico [que] ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos problemas gerados pela estrutura social e econômica" (LIBÂNEO, 2012, p. 156) e, portanto, por meio do qual se desconsidera a constituição social do sujeito e dos fenômenos investigados no processo educacional. O psicologismo é, portanto, expressão da centralidade da análise dos fenômenos em um âmbito individual, concebendo-se esse indivíduo de forma abstrata; ou seja, do reducionismo de questões relativas a essa interface Psicologia e Educação, social e historicamente constituídas, ao âmbito individual.

Tal reducionismo "peca por isolar um aspecto da realidade do ato educativo e, em cima desse aspecto parcial, discutir o objeto da Educação", de modo a desconsiderar as questões produzidas na estrutura social vigente, enquanto as questões relativas à Educação são reduzidas à dimensão subjetiva (LIBÂNEO, 2012, p.155).

Nos cursos de Pedagogia, esse reducionismo se evidencia, por exemplo, segundo Libâneo (2012), em disciplinas de Psicologia em que são abordadas questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem alicerçadas em concepções psicológicas que centram sua análise no indivíduo abstrato, isolado do contexto histórico, enquanto questões relativas ao cotidiano escolar e à escola, como mediação dialética entre indivíduo e sociedade, deixam de ser consideradas.

O psicologismo na Educação também é abordado por Alvite (1987), Larocca (1999) e Batista e Azzi (2000), conforme elucidaremos brevemente a partir de então.

Alvite (1987) enfatiza que o psicologismo está alicerçado em uma visão individualista fortemente arraigada na Psicologia – historicamente calcada na adaptação

e no ajustamento dos indivíduos e na legitimação da ordem social – por meio da qual a origem de problemas educacionais é reduzida a aspectos centrados no indivíduo. Diante disso, ressalta que “o educador reduz as possibilidades de sua ação quando se atém a um enfoque psicológico, individualista, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade”; e, então, faz alusão à relevância de que este profissional “tenha uma ideia clara a respeito das causas dos problemas [educacionais] contemporâneos, percebendo-os historicamente e que situe a escola e a si mesmo, não como reprodutores da ideologia dominante, mas na linha de libertação dos oprimidos” (p. 126).

Larocca (1999) endossa a ideia de que “a herança individualista legada das concepções liberais burguesas explica historicamente a psicologização ocorrida na Pedagogia, ou seja, o reducionismo ao psicológico dos problemas enfrentados no âmbito da Educação e da escola” (p. 15). E acrescenta que o psicologismo (ou a psicologização) também se refere à tentativa de se adequar, nos cursos de Pedagogia, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino a pressupostos psicológicos, com base na concepção de que caberia fundamentalmente à Psicologia o poder de decisão sobre os rumos que a ação pedagógica deveria tomar (pp. 15-6).

Por fim, em coerência com as proposições referidas acima, Batista e Azzi (2000) reiteram que o psicologismo na Educação expressa uma “ótica individualista” por meio da qual se omite “a rede de determinantes sociais e escolares presentes no cotidiano educacional” (p. 151). E apresentam como riscos desse movimento psicologizante: a “redução do processo educativo às chamadas variáveis psicológicas”, que propicia a legitimação de rótulos que atravessam as práticas educativas; a desconsideração de elementos políticos envolvidos no processo educacional, tais como políticas públicas educacionais, bem como do contexto social e histórico desse processo; e uma compreensão restrita sobre os fenômenos investigados, sem uma articulação com outras ciências ou com demais áreas da Psicologia (p. 151).

O questionamento do psicologismo na Educação implica, portanto, a problematização do reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual.

A *crítica ao reducionismo* de questões social e historicamente constituídas na interface Psicologia e Educação ao âmbito individual também tem sido proferida pelo movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, que apresenta como base epistemológica o materialismo histórico dialético (tendo, portanto, Marx como importante autor de referência). Com base nesta perspectiva crítica – que foi consolidada a partir de publicações de Maria Helena Patto (1981/1997; 1984) –, ao investigar a raiz dos fenômenos nesta interface, buscando analisar sua essência e não se deter à aparência, ao nível da representação, como consciência imediata, esses fenômenos são compreendidos em sua constituição social e histórica, enquanto se problematizam o reducionismo e a naturalização destes fenômenos.

Com isso, essa perspectiva supera o reducionismo por meio de uma mudança

de foco: deixa de centrar a análise dos fenômenos no indivíduo abstrato e abstraído e passa a analisar o processo de escolarização compreendido em sua complexidade (atentando para elementos sociais, históricos, políticos, institucionais, pedagógicos e relacionais) e para as relações entre os sujeitos históricos (e, portanto como produto e produtores das relações sociais e escolares) que constituem e são constituídos pelo cotidiano escolar, situando-o na conjuntura social vigente regida pelos ditames do modo de produção capitalista e atravessado pelas especificidades do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, as questões escolares são investigadas no contexto deste processo educacional, analisando-se o modo como essas condições objetivas se concretizam no dia a dia escolar (e suas implicações para a escolarização), bem como a especificidade da vida escolar desses sujeitos (PROENÇA, 2002; PATTO, 2015).

Com base nesta perspectiva crítica em Psicologia Escolar, o caráter ideológico do reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual pode ser ilustrado por meio da problematização das tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, conforme explicitaremos a seguir.

O caráter ideológico do reducionismo

A partir das proposições de Marx, Marilena Chauí contribui para a compreensão de ideologia como a "maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico e político", de modo que essa aparência, "por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real" (CHAUÍ, 1981, p. 3 – grifo da autora). Nesse sentido, o discurso ideológico é um discurso lacunar, ou seja, possui brechas, silêncios e espaços em branco em suas explicações, de modo a ocultar as contradições e legitimar o *status quo* e a desigualdade social (CHAUÍ, 1981).

Um dos elementos constitutivos da ideologia, com base nas proposições de Marx (2013), é a inversão. A inversão ideológica é explicitada ao longo do Capítulo 1 d'O Capital, em que Marx (2013) esclarece que por meio da ideologia, como consciência imediata, no nível da representação, a realidade é reproduzida tal como aparece, enquanto se ocultam as contradições dessa realidade invertida. Essa proposição é explicitada por Marx ao enfatizar que a própria realidade encontra-se invertida na sociedade regida pelo modo de produção capitalista, alicerçada na divisão de classes, em que as relações sociais são marcadas pela desigualdade, opressão, exploração e dominação; no entanto, por meio da ideologia, estas relações aparecem como igualitárias e como expressão de liberdade, enquanto essa desigualdade é legitimada. E, nesse processo, enquanto as condições objetivas implicadas neste modo de produção são ocultas, por meio desta inversão, seus efeitos são tomados como causa.

Essa inversão ideológica pode ser ilustrada no campo da Psicologia Escolar por meio da problematização das tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, como as teorias da aptidão natural, ambientalista, organicista e da carência cultural, analisadas por Patto (2015).

A inversão ideológica presente no reducionismo (de questões sociais e educacionais ao âmbito individual) subjacente a tais teorizações se evidencia à medida que ao abstrair o fracasso escolar, detendo-se à experiência imediata e, portanto, sem investigar as condições objetivas implicadas em sua produção (ou seja, sem atentar para elementos sociais, históricos, institucionais, pedagógicos e relacionais envolvidos na produção do fracasso escolar), essas teorizações apresentam o fracasso tal como aparece, ou seja, reduzido ao âmbito individual, atribuindo-se as origens desse fenômeno a fatores centrados no indivíduo. Nesse processo, ocultam-se tanto a constituição social e histórica do fracasso escolar, quanto o fato de que a culpabilização do indivíduo consiste em um eficaz instrumento a serviço da manutenção da ordem e da desigualdade social. Preconiza-se, então, a aparente primazia do indivíduo que, ao mesmo tempo em que compõe essa realidade invertida (regida, inclusive, sob os preceitos do individualismo liberal), calcada na luta e divisão de classes, também mascara essa realidade.

Em tal processo de inversão, os efeitos produzidos no cotidiano escolar e na história escolar dos sujeitos são tidos como causas, enquanto o secular descaso do Estado em investir na Educação pública de qualidade, as contradições e as condições objetivas (incluindo a complexidade de fatores que constituem o processo de escolarização) implicadas na produção do fracasso escolar deixam de ser considerados (PATTO, 2015), ou seja, são ocultados, como lacunas no discurso. Sendo assim, tais teorias psicológicas, como expressão do “discurso competente”, aceito como verdade e que dissimula a dominação social sob a carapaça de cientificidade, como indica Chauí (1981, p. 11), disseminam seus conhecimentos – no sentido de conhecimento instituído, ou seja, como pensamento cristalizado, avesso à interrogação (op.cit., p. 6) –, que abrangem o meio acadêmico e o senso comum (estabelecendo-se entre ambos uma relação de mútua influência) e são reproduzidos por profissionais da Educação e da Saúde.

A reprodução, assim como a possibilidade de superação dessa inversão ideológica, no discurso de estudantes de Pedagogia e demais Licenciaturas podem ser evidenciadas por meio de repetições e rupturas relativas a tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, presentes em argumentações proferidas por estes estudantes, referentes, por exemplo, à culpabilização do indivíduo (aluno, família ou professor) pelo fracasso escolar (CHECCHIA, 2020).

Embora já tenhamos no campo da Psicologia Escolar subsídios teóricos e metodológicos para questionar e superar o reducionismo implicado nesta inversão ideológica, ainda reproduzida de forma significativa por profissionais da Educação e por estudantes de Pedagogia, a problematização deste reducionismo não está presente nas ementas das disciplinas de Psicologia em muitos cursos de Pedagogia, conforme será explicitado ao longo deste texto.

Nesse sentido, um dos aspectos que enfatizamos neste capítulo é a necessidade de que as discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar, como expressão do

salto qualitativo já conquistado em direção à superação deste reducionismo, bem como da análise de temáticas relativas ao cotidiano escolar, compreendidas em sua constituição social e histórica, devem passar a compor os planos de ensino da disciplina Psicologia da Educação na formação inicial de professores. Esta proposição está alicerçada na defesa pelo compromisso ético e político da Psicologia Escolar com esses futuros educadores pautado, inclusive, na luta para que não compactuem com a naturalização, estigmatização, patologização e culpabilização dos indivíduos no cotidiano escolar.

Alguns desafios do ensino de Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia

O levantamento bibliográfico de produções referentes às disciplinas de Psicologia da Educação na formação inicial de professores evidencia o fato de que tradicionalmente e de forma hegemônica, tais disciplinas ministradas em cursos de Pedagogia apresentam como foco central de análise os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem (LAROCCA, 2002; PAINI, 2006; PEREIRA; ALMEIDA; AZZI, 2002). De modo geral, nestas disciplinas apresenta-se inicialmente um panorama histórico sobre a relação entre psicologia e educação, seguida da exposição de conceitos centrais proferidos em distintas abordagens psicológicas (como behaviorismo, psicanálise, psicogenética e histórico-cultural, dentre outras), para então abordar conceitos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, tendo como principais teóricos do desenvolvimento Piaget, Vigotski e Wallon.

Dentre principais limitações e desafios enfrentados nestas disciplinas, que consistem em aspectos denunciados de forma recorrente por docentes e estudantes de Pedagogia, encontram-se uma intensa dissociação entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar: aspectos relativos à escola, às condições objetivas que constituem a vida diária escolar e às relações escolares não costumam ser abordados ou constar nestes plano de ensino; ou seja, o cotidiano escolar não é objeto de análise destas disciplinas. Tal aspecto tem sido questionado por estudantes que se referem a uma falta de sentido em relação ao conteúdo transmitido (de forma abstrata), vinculada à dissociação entre teoria e prática, intensificada por esse distanciamento entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar (GUERRA, 2003; PAINI, 2006).

Oferecidas, em muitas situações, de forma genérica, eclética e condensada, essas disciplinas abarcam abordagens ministradas de forma fragmentada e desarticuladas entre si, como expressão de uma inconsistência teórica (GUERRA, 2003). Nesse contexto, um dos desafios centrais que se constituem em tais disciplinas consiste na ausência de reflexão e explicitação das bases epistemológicas das teorias ministradas. Ao se desvincular a base epistemológica das proposições destes autores, propicia-se uma apropriação funcionalista das teorizações.

Para ilustrar a necessidade de se explicitar a base epistemológica das teorias abordadas, fazemos alusão ao fato de que Vigotski e Wallon apresentam como base

epistemológica o materialismo histórico dialético, situando a constituição social e histórica do homem e do desenvolvimento, compreendendo o homem como ser histórico, produto e produtor das relações sociais e da sociedade. A partir das proposições de Vigotski alicerçadas em sua base materialista histórica dialética, também já conquistamos no campo da Psicologia Escolar subsídios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural que superam a centralidade da análise de questões relativas à escolarização no indivíduo abstrato, de modo a propiciar um salto qualitativo de superação de seu reducionismo ao âmbito individual.

No entanto, esses subsídios que vem sendo historicamente consolidados pela Psicologia Histórico-Cultural no campo da Psicologia Escolar ainda não estão presentes nos planos de ensino de forma hegemônica nos cursos de Pedagogia. E a contradição que se oculta nesse processo é a de que ao ser apropriada de forma pragmática, desvinculada dos pressupostos da base epistemológica materialista histórica dialética, a teoria de Vigotsti, que compreende a constituição social e histórica do desenvolvimento e do homem, pode ser apresentada como expressão de um processo de inversão por meio do qual a centralidade da análise nestas disciplinas passa a ser o desenvolvimento do indivíduo abstraído e desvinculado tanto de suas dimensões singular, particular e universal, quanto das especificidades da escolarização dos sujeitos que constituem e são constituídos pelo cotidiano escolar.

Por fim, outro aspecto a ser enfatizado em relação às disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia refere-se ao fato de que esse modelo hegemônico de inserção da Psicologia está embasado no pressuposto de que a contribuição da Psicologia para a formação de professores consiste, essencialmente, em propiciar a base teórica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, de modo a situar esse conhecimento psicológico como fonte de instrumentalização da prática docente. Esta centralidade do desenvolvimento e da aprendizagem como pilares da contribuição da Psicologia tem sido endossada, inclusive, por políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes para o ensino de Psicologia na formação de professores, referidas a seguir.

Políticas públicas educacionais e o ensino de Psicologia na formação de professores

A primazia do desenvolvimento e da aprendizagem como foco central da disciplina Psicologia da Educação é endossada por políticas públicas educacionais em que se apresentam diretrizes para o ensino de Psicologia na formação inicial de professores, tanto em âmbito nacional quanto estadual, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, editadas pelo Conselho Nacional da Educação em 2001 e revistas em 2006 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006) e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, promulgada em 2014 - Deliberação CEE Nº 126/2014 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2014).

Ao investigar contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente, Levandovski (2008, p.37) busca nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica de 2001 e de 2006 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006), "subsídios para compreender o papel da disciplina Psicologia da Educação", e ressalta que nestes documentos oficiais, as referências à interface entre Psicologia e Educação restringem-se à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Levandovski (2008) explicita que nestas DCNs enfatiza-se a ideia de que a formação de professores deve assegurar a transmissão de conhecimentos psicológicos que possibilitem ao professor atuar nos processos de aprendizagem, bem como nos relativos ao desenvolvimento humano. E acrescenta que nestes documentos se endossa a necessidade de que o egresso do curso de Pedagogia (e demais Licenciaturas) reconheça e respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas e emocionais de seus alunos, de modo a encontrar nos conhecimentos fornecidos pela Psicologia os subsídios para a efetivação desta conduta.

Em consonância com tais proposições, ressaltamos o fato de que na Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, promulgada em 2014 - Deliberação CEE Nº 126/2014 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2014), em que se revisa a Deliberação Nº 111/2012 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2012)– que fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de professores nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas –, institui-se que a formação docente deve garantir aos futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a aquisição de "conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes"; e aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, "conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar". Como nesse documento (tanto na Deliberação de 2012 quanto em sua revisão em 2014) as referências à Psicologia na formação de professores restringem-se às indicadas acima, tais proposições reiteram a centralidade da contribuição da Psicologia para a formação docente no estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Historicamente considerada como um dos *Fundamentos da Educação,* a Psicologia segue consistindo, nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, em uma das áreas responsáveis pelo embasamento teórico que dará sustentação, legitimidade científica e orientação à atuação docente (GUERRA, 2003), tendo teorizações psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, preconizadas e endossadas pelas políticas públicas, como pilares da instrumentalização da prática docente.

Deve-se ressaltar o fato de que consideramos relevante a transmissão do conhecimento historicamente acumulado no campo da Psicologia do Desenvolvimento

e da Aprendizagem, assim como da Personalidade, nos cursos voltados para a formação inicial de professores. O que enfatizamos é a necessidade de que ao serem ministradas, as teorias do desenvolvimento (bem como da aprendizagem) devem estar alicerçadas na explicitação e coerência teórica e metodológica em relação às bases epistemológicas que as fundamentam. Além disso, as contribuições da Psicologia para a formação docente não se limitam aos estudos realizados em tais campos, mas também abrangem discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar, tendo como objeto de análise o cotidiano escolar ou o processo de escolarização e as relações entre os sujeitos históricos que o constituem. Salientamos, portanto, a necessidade de que tais discussões possam propiciar a problematização da primazia do indivíduo na centralidade da análise das questões na interface Psicologia e Educação (como expressão do psicologismo na Educação), bem como a explicitação e coerência com as bases epistemológicas das teorias estudadas.

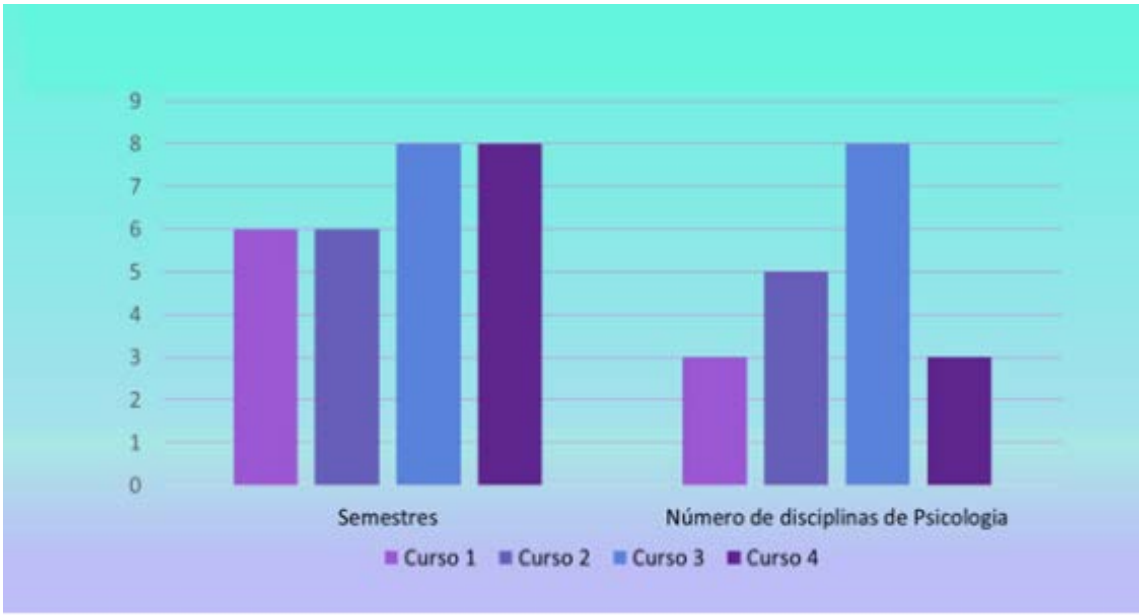
Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia investigados

Neste item faremos alusão a aspectos relativos à disciplina Psicologia da Educação na formação inicial de professores, a partir do material obtido nas pesquisas referidas no início deste capítulo, realizadas cursos de Pedagogia em Universidades privadas na cidade de São Paulo (CHECCHIA; SAWAYA, no prelo) e em cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas em uma Universidade pública no estado de São Paulo (CHECCHIA, 2020).

O primeiro elemento a ser enfatizado consiste no fato de que em relação ao modo como a Psicologia se insere nos cursos de Pedagogia das Universidades privadas investigados, foi possível identificar uma forte incidência de disciplinas de Psicologia na formação inicial de professores. Dentre estes cursos, dois apresentam três anos de duração enquanto dois são realizados em quatro anos; e os quatro cursos contêm em sua matriz curricular disciplinas de Psicologia, com variações em sua quantidade e distribuição ao longo dos cursos. Em relação aos cursos com três anos de duração (6 semestres), constatou-se que em um deles são oferecidas 5 disciplinas de Psicologia (do 1º ao 5º período) e, no outro, 3 disciplinas (entre o 1º e o 5º), sendo todas obrigatórias nestes dois cursos. Em um dos cursos com duração de quatro anos (8 semestres), são ministradas 3 disciplinas obrigatórias (do 1º ao 3º período do curso), enquanto no outro, além de 5 obrigatórias (entre o 1º e o 7º períodos), também são oferecidas 3 disciplinas eletivas, conforme ilustra o gráfico 1.

Tal incidência é confirmada não apenas pela presença destas disciplinas em metade dos semestres que compõem um dos cursos e em mais da metade de outros dois cursos, chegando a abranger desde o primeiro ao penúltimo período no curso com maior notoriedade nesta ênfase atribuída à Psicologia na Pedagogia, mas também pelo fato evidenciado na análise das ementas curriculares dos cursos de Psicologia, de que ela permanece sendo um dos pilares para a fundamentação teórica que embasa a formação de professores destes cursos.

Gráfico 1. Incidência da Psicologia nos cursos de Pedagogia investigados - Universidades Privadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante disso, é importante enfatizar, portanto, que não falta Psicologia a cursos de Pedagogia; o que falta a essa Psicologia é o salto qualitativo que já alcançamos no campo da Psicologia Escolar ao longo do movimento crítico, expresso pela mudança de foco da centralidade do indivíduo para a análise do cotidiano escolar compreendido em sua complexidade e que não está presente oficialmente de modo hegemônico nos cursos de Pedagogia (incluindo-se o salto qualitativo da Psicologia Histórico-Cultural na Psicologia Escolar, que também supera o reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual ou, mais especificamente, o psicologismo da Educação).

De modo geral, a estrutura destas disciplinas nas Universidades privadas e o conteúdo ministrado são coerentes com o que identificamos diante do levantamento bibliográfico de produções realizadas sobre esse tema (conforme mencionamos no item intitulado *Alguns desafios do ensino de Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia*, deste capítulo). Ou seja, apresenta-se inicialmente um panorama histórico que busca dar conta da articulação entre Psicologia e Educação, e em seguida, centra-se na exposição de conceitos referentes ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, embasados, fundamentalmente, nas abordagens psicogenética e histórico-cultural, tendo Piaget, Vigotski e Wallon como principais autores de referência.

O desenvolvimento humano e a aprendizagem constituem a centralidade destas disciplinas, que apresentam uma grande diversidade de nomenclaturas, bem como uma variedade de configurações, dentre as quais encontram-se: cursos em que desenvolvimento humano e aprendizagem são abordados em uma mesma disciplina voltada para a exposição de conceitos centrais propostos por Piaget, Vigotski e Wallon; cursos em que o desenvolvimento e a aprendizagem são abordados exclusivamente

com base na teorização de Piaget em uma disciplina, enquanto se dedica outra disciplina para as proposições de Vigotski e Wallon; cursos em que além das teorizações referidas acima, encontra-se uma disciplina específica sobre o desenvolvimento humano, de modo a se atentar para cada etapa da vida do homem e para aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores relativos às etapas do desenvolvimento, tendo-se como referência a proposição de autores como Erik Erikson, Freud e Piaget; cursos que incluem teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, apresentadas em uma disciplina específica, por meio da exposição de modelos epistemológicos que norteiam ações pedagógicas e psicológicas, sendo explicitadas distintas abordagens psicológicas aplicadas à Educação, com a humanista, comportamentalista, psicanalítica e psicogenética, dentre outras; e cursos que abordam a aprendizagem a partir das Neurociências e de referenciais teóricos como Psicanálise, Construtivismo e Fenomenologia.

Além destas disciplinas referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem, foi possível identificar nos cursos pesquisados a presença de uma disciplina articulada às de Psicologia, recorrentemente referida como Educação Inclusiva, que ao abordar a inclusão escolar, envolve a discussão de temas relativos à interface Psicologia e Educação.

Um aspecto relevante a ser destacado consiste no fato de que alguns dos entrevistados das Universidades privadas, além de ser docentes da Pedagogia, ministram a disciplina Psicologia Escolar em cursos de Psicologia, em que o conhecimento proferido no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica está presente nos planos de ensino, sendo discutido ao longo das aulas. No entanto, enfatizam que este conhecimento não está explicitamente contemplado na matriz curricular da Pedagogia em uma disciplina específica ou nos planos de ensino das disciplinas de Psicologia (no curso de Pedagogia) e acrescentam que há possibilidade de estabelecer algumas articulações entre estes temas e o conteúdo abordado em tais disciplinas, mas ressaltam que tal associação depende da formação, referencial teórico ou trajetória acadêmica e profissional do docente, que o aproximem das discussões realizadas neste campo do conhecimento. Estes docentes encontram brechas nessa estrutura hegemônica e, por conta própria, propiciam essas problematizações na formação de professores.

Diante disso, os docentes enfatizam a necessidade de inserção do conhecimento produzido pela Psicologia Escolar no conteúdo programático de disciplinas de Psicologia na Pedagogia e buscam introduzi-lo aos estudantes, visando favorecer a crítica à naturalização e ao reducionismo de questões escolares e sociais ao âmbito individual, bem como a compreensão da constituição social e histórica do homem e dos fenômenos na interface Psicologia e Educação.

Em relação à estrutura geral das duas disciplinas de Psicologia da Educação investigadas na Universidade pública pesquisada, foi possível identificar que uma das disciplinas é oferecida no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como uma disciplina obrigatória, cujo conteúdo ministrado pode ser agrupado em duas partes. A

primeira, centra-se na apresentação das teorias psicológicas do desenvolvimento a partir das perspectivas de Piaget, Vigotski e Wallon, com suas bases epistemológicas bem explicitadas. A segunda, em que se intensifica a menção a temáticas educacionais, são abordadas discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, de modo a atentar para a problematização do fracasso escolar, as relações entre os participantes do contexto escolar e a medicalização da Educação.

A outra disciplina investigada é oferecida regularmente no curso de Licenciatura e o conteúdo nela ministrado centra-se na discussão de contribuições da Psicologia Escolar, situando o cotidiano escolar como objeto de estudo; ou seja, o foco da análise de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação centra-se nos processos e práticas de escolarização e nas relações entre os sujeitos que constituem o cotidiano escolar, a partir de proposições referidas no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. As considerações sobre tais contribuições da Psicologia são embasadas na reflexão acerca das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar e na articulação entre a Psicologia Escolar e a etnografia, de modo a serem abordados temas como a história do encontro entre Psicologia e Educação, fracasso escolar, pesquisa etnográfica, cotidiano escolar, indisciplina e formação docente.

Por fim, com base nas considerações apresentadas pelos docentes participantes da pesquisas realizadas, é necessário, relevante e possível abordar na formação de professores temáticas da Psicologia Escolar (que deveriam compor o plano de ensino de disciplinas de Psicologia da Educação) tais como: medicalização da Educação; a problematização de psicodiagnósticos que atravessam o contexto escolar; a constituição social e histórica de fenômenos na interface Psicologia e Educação (da escola, de fenômenos educativos e do homem); o questionamento da estigmatização e de rótulos atribuídos aos estudantes; a passagem da análise dos problemas de aprendizagem para a dos problemas de escolarização, bem como dos mitos a estes associados; a compreensão da produção do fracasso escolar em sua complexidade (atentando para elementos sociais, históricos, institucionais, pedagógicos e relacionais implicados nessa produção); o questionamento da culpabilização do indivíduo e do reducionismo de questões social e historicamente constituídas ao âmbito individual; análise das políticas públicas educacionais; compreensão da produção da queixa escolar (e crítica a sua patologização), da indisciplina e da violência, situadas social e historicamente; e análise do cotidiano escolar e das relações intersubjetivas que a constituem.

Em coerência com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, enfatizamos que a discussão dessas temáticas na formação de professores não deve estar condicionada ao esforço pessoal do docente (o que seguiria a mesma lógica reducionista do ideário neoliberal da meritocracia ou do esforço pessoal alicerçado na pretensa igualde de oportunidades) e sim, compor as ementas e planos de ensino de disciplinas de Psicologia na Pedagogia e demais Licenciaturas, além de se situar o conhecimento proferido neste campo do conhecimento como um dos elementos presentes em documentos oficiais referentes à formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica ou outras políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes para o ensino de Psicologia em cursos de Pedagogia.

Considerações finais: a disciplina Psicologia da Educação como possível expressão do compromisso ético e político da Psicologia Escolar

Diante de tais proposições, consideramos que as contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores devem estar alicerçadas no compromisso ético e político já defendido no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, com a luta pela transformação social, pela qualidade da educação pública, com uma finalidade emancipatória e pela humanização das relações e práticas escolares que configuram o contexto escolar.

Esse compromisso ético e político abrange a denúncia da exploração e da desigualdade social que estão na base do modo de produção capitalista e do sistema educacional brasileiro – regido pelo secular descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade (PATTO, 2015) –, bem como de mecanismos de exclusão, opressão e humilhação subjacentes ao modo de produção em que impera o estranhamento e, portanto, a desumanização do homem, que atravessam o cotidiano, as práticas e relações escolares. Envolve, ainda, o questionamento da patologização, estigmatização, do reducionismo e da desumanização que atravessam o cotidiano escolar.

Defendemos, portanto, a proposição de que a disciplina Psicologia da Educação pode e deve ser uma expressão das contribuições da Psicologia Escolar alicerçadas neste compromisso ético e político e, portanto, consistir em um possível instrumento de reflexão para que futuros educadores, como protagonistas nas relações que constituem e são constituídas na vida diária escolar, busquem não reproduzir o reducionismo e o preconceito socialmente difundidos e cientificamente legitimados, com os quais nós, profissionais da Educação e da Psicologia, não podemos compactuar.

Por fim, em relação às políticas públicas educacionais, enfatizamos que no campo da Psicologia Escolar temos as Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia, em parceria com os Conselhos Regionais de Psicologia e com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CFP, 2019), em que esse compromisso ético e político é endossado e rege os princípios de tal atuação. Políticas públicas educacionais que preconizam diretrizes do ensino de Psicologia para cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas também poderiam estar alinhadas a esse salto qualitativo, de modo a situar esse compromisso ético como uma das bases da contribuição da Psicologia para a formação de professores.

Referências

ALVITE, M. **Didática e psicologia:** crítica ao psicologismo na educação. 2a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANTUNES, M. A. M.. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.139-168.

BATISTA, S. H.; AZZI, R. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. *In*: AZZI, R.; BATISTA, S. H.; SADALLA, A. M. (orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000. p. 149-161.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n° 009, de 08 de maio de 2001** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena), 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n°1, de 15 de maio de 2006** (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2019.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 2a ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores:** um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CHECCHIA, A. K. A.; SAWAYA, S. M. Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores em universidades privadas paulistas. **Psicol. Esc. Educ.**, no prelo.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE N° 111/2012** (Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual), 2012. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2012/Del%20CEE%20111-12%20-%20NR%20da%20154.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 126/2014** (Altera dispositivos da Deliberação CEE N° 111/2012), 2014. Disponível em: https://sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/delibera%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20N%C2%BA%20126-14%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Docente.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

GUERRA, C. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores:** constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente.** Campinas: Ed. Alínea, 1999.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. *In*: AZZI, R.; BATISTA, S. H.; SADALLA, A. M. (orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000. p. 119-144.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. *In*: AZZI, R.; SADALLA, A. M. (orgs.). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 213-228.

LEVANDOVSKI, A. R. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I** – um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estatual de Londrina, Londrina, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. 14a ed. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social:** o homem em seu movimento. São Paulo: Ed. Brasilense, 2012. p. 154-180.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital (Rubens Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

PAINI, L. **Psicologia Educacional:** a vez e a voz dos acadêmicos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981/1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A. de; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. *In*: AZZI, R.; SADALLA, A. M. (orgs.). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p 185-211.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

Capítulo 4

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade:

implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Este capítulo é fruto da tese de doutoramento recentemente defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo e no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, sob orientação da Profª Titular Marilene Proença Rebello de Souza.

Apresentarei um recorte da tese que teve como tema central a formação inicial de professores e considero que se trata de um campo historicamente marcado por disputas no âmbito das políticas educacionais, sob aspectos políticos, econômicos e sociais.

No Brasil, há um conjunto de aspectos normativos que envolvem a formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica.

Tomamos como marco as legislações, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, que determina e estabelece as novas diretrizes e bases da educação no País (BRASIL, 1996). Nesse percurso temporal de existência da Lei, importantes alterações foram realizadas, destacando-se as Leis Nº 12.056, de 13/10/2009 e Nº 12.014, de 6/8/2009 e as Resoluções CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2002, 2009, 2015, 2019).

Em relação à formação dos docentes a LDBEN, Lei 9394/1996, alterada pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009, indica o Art.º 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).

2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).

3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).

Ao analisar o Art.º 62 da LDBEN, Lei 9394/1996, o documento expressa que a formação inicial de professores ocorrerá na modalidade do ensino superior. Ressalta, ainda, que, anteriormente à legislação, a formação inicial de professores era realizada no âmbito do ensino médio. O curso designado como Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério era oferecido, predominantemente, por escolas da rede pública estadual e por instituições privadas de ensino médio.

Para Oliveira e Leiro (2019), a formação de professores tem sido alvo de discussão e debates promovidos por diversas esferas, a saber: academia, associações científicas e interessados pelo campo da Educação. Deste modo, representa um grande desafio a ser enfrentado não apenas pela gestão pública, como também por aqueles que estão envolvidos no processo da formação inicial de professores.

De acordo com a LDBEN, Lei 9394/1996, que regulamenta a educação nacional, constata-se o anúncio de que a formação inicial de professores ocorrerá preferencialmente na modalidade do ensino presencial, porém sinaliza para a possibilidade dos cursos serem ofertados na modalidade a distância - EaD.

Atualmente essa tendência tem se efetivado cada vez mais, com ênfase nos cursos de graduação a distância, em especial, a licenciatura em Pedagogia, pois envolvem um baixo custo e um elevado lucro para as universidades privadas, bem como são financeiramente mais acessíveis aos estudantes, em grande parte oriundos dos extratos socioeconômicos mais baixos.

Pode-se verificar no registro das notas estatísticas do Censo da Educação Superior (MEC/INEP) que entre o período de 2008 e 2018 as matrículas dos cursos de graduação à distância, no Brasil, aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 25,9%, o que confirma a expansão do crescimento das IESs privadas na modalidade à distância.

Um aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao financiamento do Estado para as IESs privadas, que se manteve ao longo dos diferentes governos que se seguiram à aprovação da LDBEN, Lei 9394/1996. Nele, os repasses se fazem por meio de programas de caráter específico, voltados a determinados segmentos da educação superior, com diferentes finalidades que, em geral, duraram por determinado período dos governos que os implementaram. Tais repasses podem ser realizados tanto para setores públicos, como prefeituras e Estados, como também para instituições privadas, dependendo do escopo do programa vigente.

Um dos programas de financiamento do Estado às IESs privadas, implementado nacionalmente a partir de 2005, durante o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, e, especialmente, voltado à formação inicial de professores em nível superior foi

o Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), ofertado para universidades, centro universitários e faculdades privadas, oferecendo aos estudantes de diversos cursos bolsas com um percentual definido pela mantenedora, que gira em torno de 20% a 100% de isenção dos valores das mensalidades. Tais benefícios são oferecidos aos estudantes como contrapartida à isenção de impostos às IESs, por parte do governo federal (SANTOS, 2017).

Este panorama revela que há uma contribuição estatal para a manutenção das IESs privadas no Brasil. Quanto ao benefício aos estudantes, as discussões ainda revelam polêmicas de várias ordens, dentre elas o oferecimento de vagas no ensino superior em cursos semipresenciais, aligeirados, sem a qualidade mínima necessária para a formação do estudante em nível universitário. Constata-se que tais críticas não se restringem ao PROUNI, mas se fazem presentes na realidade do funcionamento de significativa parcela dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior privado no Brasil. É importante ressaltar que programas de repasse de verbas públicas para instituições públicas também foram realizados nesse mesmo período, com destaque para aqueles voltados à formação inicial de professores. A partir de 2007, o Ministério da Educação implementa nas ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a “formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior” (BRASIL, 2007).

Um dos programas de grande impacto nacional, gerenciado pela CAPES - Formação de Professores da educação básica, foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, voltado a estudantes e professores dos cursos de diversas áreas da licenciatura, das universidades federais e docentes das escolas públicas de educação básica. Quando o Programa foi instituído, por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no DOU em 13 de dezembro de 2007, era exclusivo às instituições de educação superior federais e, posteriormente, foi ampliado a outras instituições públicas e privadas. A proposta é permitir que estudantes que estejam na primeira metade do curso tenham uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas da educação básica. Na estrutura do Programa consta que os estudantes serão acompanhados pelo professor da IES que aderiu ao programa e por um professor da escola da rede pública estadual de ensino.

Zibetti (2011) considera que o PIBID apresenta algumas contribuições e limites, e, nesse sentido, afirma:

[...] alunos no PIBID garante a ampliação do tempo destinado à formação e por esse motivo pode ser considerada uma medida contributiva no atual contexto. Entretanto, essa ampliação está sendo garantida a um grupo restrito de estudantes, o que permite questionarmos a medida como potencialmente transformadora da realidade de desvalorização da profissão docente.

Para que isso se concretize, os estudantes do Programa têm a oportunidade de serem inseridos na vida diária das escolas da rede pública de ensino, promovendo, dessa forma, a relação entre teoria e prática.

Além do PIBID, destaca-se um programa cuja ênfase está na formação de professores em nível superior, nacionalmente, oferecendo aos docentes em exercício o acesso ao ensino superior gratuito para que, dessa forma, esses profissionais atendam à formação exigida pela LDBEN, Lei 9394/1996, que prevê como formação mínima ao professor da educação básica a de nível superior. Trata-se do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, realizado em colaboração com a CAPES - Formação de Professores da Educação Básica, as Secretarias da Educação dos Estados e Municípios e as IESs.

A partir de 2018, o Ministério da Educação - MEC implantou uma nova proposta para a formação inicial de professores da Educação Básica: o Programa Residência Pedagógica, instituído por meio da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que tem por finalidade levar o estudante universitário, a partir da segunda metade do curso, a realizar uma imersão na escola da educação básica. Nessa imersão, estão inseridas as estratégias que envolvem a regência da sala de aula e a intervenção pedagógica acompanhada pela professora regente e orientada por um docente da IES. Esta ação faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e está articulada com os demais programas da CAPES - Formação de Professores da Educação Básica (https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica).

A elaboração da nova LDBEN, Lei 9394/1996 expressou, no âmbito da educação básica e superior, as disputas presentes entre a implementação de propostas neoliberais para a educação em consonância com os organismos internacionais financiadores da Educação na América Latina e as propostas apresentadas pelas entidades da Educação e da Sociedade Civil que, na contramão do Estado brasileiro, buscavam resgatar a Educação como direito subjetivo, gratuito, mantido pelo Estado brasileiro, democraticamente, de maneira universal e com qualidade social. Como analisou Saviani (1998) em seu livro intitulado “Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação”, o Plano Nacional de Educação, advindo dos embates dos anos 1990, revela a implementação de um modelo de privatização que, como sabemos, passou a se expandir nos anos posteriores com o apoio financeiro estatal aos setores privados brasileiros tanto da Educação Superior, quanto da Educação Básica.

No âmbito da Educação Superior, analisando o cenário neoliberal, Santos (2017) ressalta que, no contexto da globalização e da implantação das políticas neoliberais, organismos internacionais, determinadas organizações governamentais e diversas fundações e institutos privados tomaram para si determinadas atribuições da universidade pública no que diz respeito ao desenvolvimento da educação pública, particularmente no campo da pesquisa educacional aplicada.

Ao pensarmos especificamente nos processos de formação inicial de professores

para a educação básica, que engloba os professores alfabetizadores, temos que a nova LDBEN, Lei 9394/1996 criou, de certo modo, uma armadilha para o desenvolvimento de políticas públicas, visto que determinou que os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental deveriam passar pelo processo de formação universitário, eliminando os tradicionais cursos de magistério, até então, responsáveis pela formação de tais professores.

Os professores que estavam em exercício nas escolas das redes pública estadual e privada, a partir de 2007, deveriam ter formação em nível superior. Dada essa situação, passaram a ser desativados os cursos de Magistério, responsáveis pela formação de professores de ensino fundamental para os anos iniciais da educação básica, pois a formação destes, a partir desse momento, caberia às instituições de ensino superior.

Nesse cenário o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores dos anos iniciais da educação básica ficou comprometida pois, ao contrário dos cursos de Magistério, que eram em sua grande maioria públicos, os cursos de Pedagogia estavam majoritariamente concentrados nas universidades e IESs privadas.

Santos (2017) ressalta também que o processo de globalização e a adoção de um novo modelo econômico baseado nas políticas neoliberais, a partir da década de 1980, tiveram como resultado uma perda geral das políticas públicas do Estado, com destaque para as políticas sociais (educação, saúde e previdência).

Assim, de forma inversamente proporcional aos cursos de Magistério que foram desativados, as vagas para os cursos de Pedagogia nas universidades e IESs particulares passaram a se multiplicar para atender ao crescimento da demanda para a formação dos novos professores.

Nesse sentido as políticas públicas até então existentes, com o investimento de dinheiro público no processo de formação de professores pelos cursos de Magistério oferecido pelas escolas públicas estaduais, como o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, no Estado de São Paulo, por exemplo, foram sendo substituídos por projetos de parcerias entre os setores público e privado, pelas quais são destinadas grandes somas de dinheiro público às universidades e IESs privadas, o que fortalece a ideologia de privatização da educação.

No caso paulista, há um predomínio de IESs privadas e, por consequência, um número significativamente maior de vagas ofertadas por estas para o curso de Pedagogia, em relação às universidades públicas, o que implica na dominância da formação inicial de professores sendo realizada pelas IESs privadas. O predomínio das instituições privadas do ensino superior não se restringe apenas à formação de professores.

De acordo com Barreyo (2008), no ano de 1980, 77% do ensino superior estava sob a responsabilidade das entidades privadas, sendo que esse percentual saltou para 85% em 2000 e para quase 89% em 2004, caracterizando uma grande escalada da privatização do ensino superior no Brasil.

Recorrendo ao sociólogo e professor universitário Santos (2017), temos o princípio de que a universidade é um bem público e, deste modo levanta a seguinte questão: como é possível um bem público ser produzido por entidades privadas, principalmente quando estas, em sua imensa maioria, buscam apenas maximizar os seus lucros?

Santos (2017), por sua vez, realiza uma severa crítica à substituição do paradigma institucional das universidades públicas e privadas por um paradigma empresarial, norteado pelo mercado educacional com o fim último de maximizar os lucros auferidos. Ressalta, ainda, que o favorecimento dado às universidades privadas é explicado pela maior capacidade destas se adaptarem às novas exigências impostas pelo mercado.

As contradições presentes no cenário educacional brasileiro, marcado pelas políticas neoliberais, revelam, dentre outros aspectos, o avanço da presença dos setores privados na utilização dos recursos públicos, nem sempre oferecendo uma formação inicial que contemple as exigências mínimas para a atuação profissional, principalmente em uma escola com tantas demandas e necessidades, em grande parte constituída pela condição de desigualdade social da população brasileira.

Revela também a importância dos programas de Formação Inicial de Professores, em que se contemple a experiência em sala de aula, contato direto com a escola, suas necessidades e desafios, buscando saídas compartilhadas entre o conhecimento produzido pelo saber docente e o conhecimento construído pelas ciências da educação (MALDONADO, 2002).

Para tanto, a pesquisa que desenvolvemos buscou investigar um Programa de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.

Em busca de atingir os objetivos propostos, foi necessário que elaborássemos os procedimentos a serem adotados na realização dessa investigação, que foram pautados em duas dimensões: documental e empírica. Estas dimensões contribuíram para responder as seguintes questões norteadoras da pesquisa: a) Qual o papel do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade no processo de formação inicial de professores? b) Qual a importância dessa modalidade de Programa na formação inicial de professores? c) Em que aspectos esse Programa, que envolve a Universidade e as escolas, é considerado um modelo de apoio interessante para a formação inicial de professores? d) Quais são os dilemas presentes nas propostas de financiamento de Programas dessa natureza, que envolvem a parceria pública e privada?

Quando o Programa foi instituído, ficou estabelecido que o desenvolvimento estivesse sob a responsabilidade das duas principais instâncias, a saber: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, de modo que esses órgãos foram fundamentais para a viabilização e execução do projeto.

Ao realizar as pesquisas nos documentos oficiais, compreendemos que a execução do Programa se deu por meio da FDE e contou, inevitavelmente, com a celebração de convênios de Instituições de Ensino Superior - IESs. Para tanto, as instituições deveriam atender diretrizes e normas expressas nos documentos governamentais.

Ao firmar o convênio, houve a participação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo - CEE-SP com a finalidade de analisar e emitir o parecer a respeito dos Planos de Trabalhos submetidos pelas IESs. Portanto, após o parecer emitido, retornava a análise à FDE para finalizar o Termo de Convênio estabelecido entre o Estado e a IES.

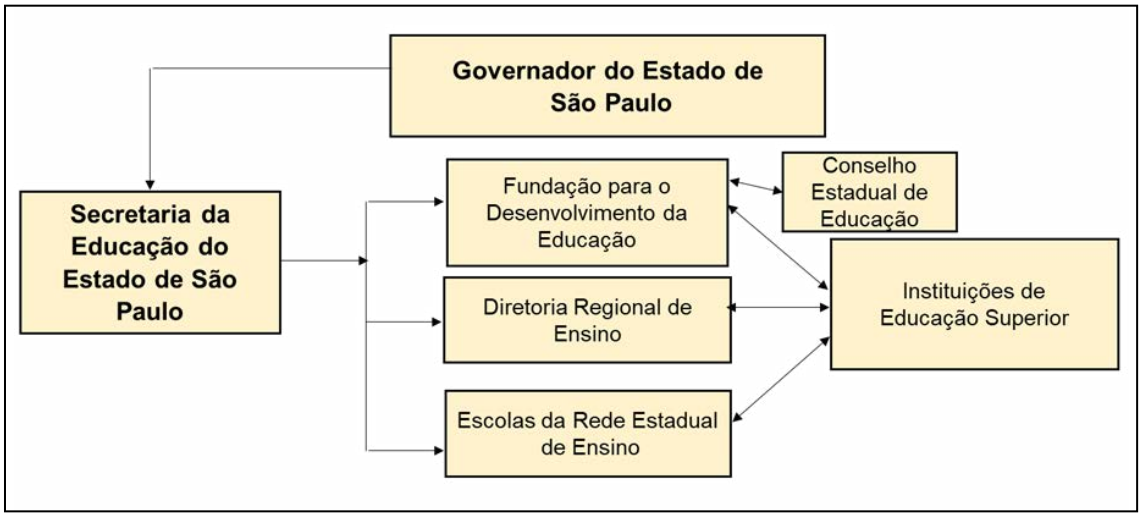
Podemos considerar que, por parte do Estado, existiu um grande interesse em firmar a parceria entre a SEE-SP e as IESs públicas e privadas a fim de buscar a superação das dificuldades encontradas na formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica, bem como para realizar o intuito de produzir a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual.

A SEE-SP, por meio das Diretorias Regionais de Ensino - DREs localizadas no Estado de São Paulo, implantou o Programa nas escolas da rede pública estadual de ensino disponibilizando salas de aula do 2º Ano do ensino fundamental da educação básica.

Em seguida, as escolas da rede pública estadual recebiam os estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras para que realizassem acompanhamento com o professor regente das salas dos 2º Anos do Ensino Fundamental de 9 Anos.

Apresentamos a seguir de forma sistemática a estrutura dos órgãos envolvidos neste Programa (Figura 1).

Figura 1. Estrutura dos órgãos envolvidos no Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa estrutura e funcionamento do Programa revelam a possibilidade de se

desenvolver uma integração entre as instâncias formadoras e a realidade da escola durante o processo de formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, bem como a relação destes com os professores da rede de ensino e os estudantes da sala do 2º ano.

No que diz respeito à abrangência do Programa, durante o período de nove anos, identificamos um número expressivo de 102 IESs que aderiram ao convênio, pertencentes às seguintes organizações acadêmicas: Faculdades Isoladas, Centro Universitários e Universidades, sendo a maioria predominantemente da categoria de Faculdades Isoladas, configurando uma menor dimensão de oferta em seus cursos de graduação e constatamos que estão localizadas na Capital, Grande São Paulo, Litoral e Interior, contemplando todo o Estado de São Paulo.

De acordo com os documentos oficiais, cada instituição elaborou os seus critérios para selecionar os estudantes que manifestassem interesse em participar do Programa. Contudo, um dos pré-requisitos estabelecidos era que os estudantes estivessem matriculados a partir do 2º semestre e frequentando o curso de licenciatura em Pedagogia ou Letras. Os estudantes selecionados foram chamados de alunos-pesquisadores, cuja denominação indica que receberiam um bolsa referente ao Programa e desenvolveriam uma pesquisa.

Os dados quantitativos sobre a presença dos estudantes universitários no Programa revelam que houve a participação de aproximadamente 6.000 alunos pesquisadores que acompanharam as salas de aula da rede pública estadual de São Paulo, entre 2007 e 2010. No ano seguinte, compreendido entre 2011 e 2012, o número foi ainda mais expressivo, ou seja, 2.631 alunos pesquisadores, ao passo que, no ano de 2015, ocorreu a participação de apenas 776 alunos-pesquisadores.

Podemos considerar que o Programa teve uma considerável ascensão até o ano de 2013 e, após, um significativo decréscimo, até chegar à extinção, fato este que pode estar relacionado à crise econômica vivida pelo Brasil, que implicou na redução significativa do investimento público. Do mesmo modo, pode-se relacionar também às prioridades do gestor público estadual à época.

Ao aderir a participação no Programa o aluno pesquisador dedicava quatro ou cinco horas diárias de acompanhamento com o professor regente da sala de aula do 2º ano da rede pública estadual de ensino. Se possível, deveria participar de duas horas em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), além dos horários estabelecidos pela IESs para participar dos encontros com o professor orientador, que tinham por finalidade preparar o aluno-pesquisador para desenvolver uma investigação didática, elaborar ações que possibilitassem uma intervenção pedagógica em conjunto com o professor regente na sala de aula e refletir sobre a dimensão da relação teoria e prática.

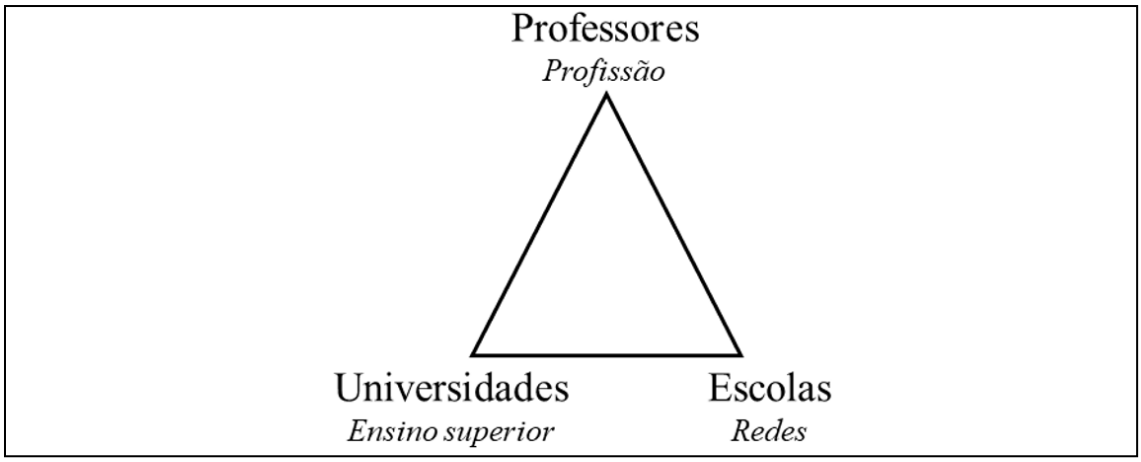
Nesse sentido, defendemos que a investigação didática contribuiu de maneira significativa para a formação inicial dos futuros professores, pois, de acordo com os

documentos oficiais e as entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos no Programa, fica explícito que essa experiência foi uma oportunidade ímpar que os alunos-pesquisadores tiveram para conhecer e se aproximar das práticas pedagógicas e, em especial, para vivenciar a prática docente.

Consideramos que o estudante universitário, ao entrar em contato com a realidade da escola desde o início da sua formação de professor, terá a possibilidade de dar um salto qualitativo em relação à sua futura atuação, pois ao mesmo tempo em que se encontra na universidade, realizando a formação acadêmica, vivenciará as experiências da realidade do cotidiano escolar. A esse respeito, Nóvoa (2019) afirma:

É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender **a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares** – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (NÓVOA, 2019, p.7, grifo nosso)

Figura 2. Triângulo da Formação.



Fonte: Elaborado por Nóvoa, 2019, p. 7.

A relação teoria e prática proposta pelo Programa foi a materialidade da sala de aula sob o olhar investigativo de um futuro professor, que em breve passará por essa situação. Desse modo, não foi uma situação fictícia, mas real, concreta e vivida dentro da particularidade de cada sala de aula, de cada grupo, de cada professor, de cada relação pedagógica. Simultaneamente, houve um lugar destinado ao professor orientador, que trouxe as questões que provocaram uma discussão sobre a vida na escola. Essa possibilidade do olhar reflexivo foi sendo construída pela relação com o conhecimento, pois não se trata de um saber genérico a respeito da escola.

Reiteramos que a aproximação entre a universidade e a escola da rede pública estadual permite uma dupla produção de conhecimento, que leva o que está sendo produzido academicamente para a sala de aula e também desta para a universidade, criando espaços para produzir uma articulação de saberes e práticas.

Considerações Finais

Consideramos que a Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais, visando compreender o contexto social, político, econômico e psicopedagógico que constitui o processo de escolarização. Ao explicitar os processos que constituem tal contexto, apresenta, enquanto área de conhecimento, a possibilidade de melhor compreender a vida diária escolar, a participação docente, o processo de formação presente no ofício de professor, dentre outros aspectos. Nesse sentido, buscamos, investigar o Programa de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Desse modo, buscamos entender o contexto político, econômico e social em que o Programa foi implantado e, principalmente, conhecer suas particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta e sua contribuição para a política de formação inicial de professores.

Ao debruçarmos sobre o *corpus* documental desta pesquisa pudemos constatar que o Programa, quando implantado, inicialmente teve o foco centrado no apoio à formação inicial de professores e, à medida em que fomos nos aprofundando e conhecendo mais detalhadamente sua constituição, descobrimos que havia também uma preocupação com a dimensão da alfabetização. A partir desse momento, compreendemos que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi inserido pela SEE-SP em outro projeto chamado *Programa Ler e Escrever*, dedicado especialmente à formação continuada de professores para o exercício da leitura e da escrita dos estudantes dos anos iniciais da educação básica. Desse modo, podemos considerar, que a implantação do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade visou, entre outros aspectos, enfrentar os baixos índices de desempenho na leitura e na escrita presentes nas diversas avalições realizadas pela SEE-SP.

Consideramos que um dos méritos do Programa foi possibilitar que o estudante universitário, durante a sua formação inicial, pudesse acompanhar, por um período mais longo, a realidade em uma sala de aula de 2º ano na escola da rede pública estadual e, a partir dessa experiência, desenvolver uma investigação didática sob orientação do professor orientador da IES.

Essa investigação possibilitava uma articulação entre o aluno-pesquisador e o professor orientador, permitindo a discussão e reflexão mais aprofundada sobre a complexa realidade de uma escola real, ou seja, sobre aquilo que é vivenciado no cotidiano e nem sempre está presente na literatura produzida sobre o tema.

Consideramos que esse diálogo foi realizado a partir de uma experiência concreta vivenciada na escola e à luz do conhecimento teórico, ou seja, tratou-se de uma experiência que passou pelo processo de reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, defendemos que a experiência, articulada à reflexão teórica, produz conhecimento, tornando-se fator de transformação para a futura atuação profissional.

Souza (2011) revela como “a vida diária escolar destaca que a escola é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos”.

Acreditamos que, devido à vigência do Programa por quase nove anos, houve uma contribuição aos gestores públicos para que se mobilizassem no sentido da busca por uma qualidade de educação para todos.

Podemos considerar, tomando como base a análise dos documentos norteadores e das entrevistas que realizamos a respeito do Programa, que houve uma relevância significativa no que tange à formação inicial de professores. Tal fato pode ser verificado tanto no que diz respeito à participação de estudantes universitários dos cursos de Pedagogia e Letras que acompanharam, por um período prolongado, uma sala de aula com um professor regente, quanto à investigação didática por eles desenvolvida a partir dessa experiência, fatos esses que, somados, permitiram-lhes produzir um conhecimento e um olhar investigativo que transcende a aparência, ultrapassando o nível da mera descrição da sala de aula.

Contudo, ao nos aprofundarmos sobre o conjunto de pesquisas que analisam esse Programa de formação inicial de professores, podemos considerar alguns aspectos que revelam dilemas e desafios que precisarão ser enfrentados de maneira a buscar soluções no campo das políticas públicas educacionais.

Um dos aspectos dilemáticos desse Programa, a ser destacado, refere-se à transferência de recursos públicos ao setor privado. No âmbito da educação, várias são as polêmicas presentes sobre essa questão. De maneira geral, encontramos um conjunto de trabalhos que reitera o princípio no qual a verba pública deva ser empregada somente no setor público.

De acordo com Leher (2019), no contexto da crise econômica, deflagrada a partir de 2007 e cujos efeitos estavam presentes ainda em 2018, houve uma intensa concentração da oferta educacional: enquanto em 2003, 20% dos maiores grupos detinham 14% do mercado, em 2015 os 12 maiores grupos possuíam 43,9% do mercado educacional do ensino superior brasileiro. O autor assinala, ainda, que os recursos públicos transferidos às instituições privadas de ensino, na última década, seriam suficientes para atender um número igual ou maior de alunos nas universidades públicas e nos institutos federais. Do mesmo modo, desmitifica a tese de que seria possível manter, ao mesmo tempo, a expansão do setor público e o crescimento exacerbado de recursos para a ampliação de vagas no setor privado.

Essas discussões, no campo da educação, explicitam a presença das políticas neoliberais no Estado brasileiro, aprofundadas a partir dos anos 1990. Dessa forma, várias das ações realizadas no campo da educação pelo Poder Público passam a financiar o setor privado, principalmente em nível do ensino superior.

No caso específico desse Programa, a sua regulamentação se reporta a uma

legislação estadual da década de 1970 (Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976), em plena vigência da Ditadura civil-militar, que instituía a possibilidade da realização da parceria entre os sistemas público e privado. Portanto, o Estado de São Paulo, protagoniza a transferência de recursos públicos para o setor privado antes mesmo do aprofundamento dessa modalidade de operação financeira.

À medida em que o Programa incentivou a transferência maciça de recursos públicos para as IESs, houve grande adesão do setor privado. Essa iniciativa, com o repasse para as IESs de um valor fixo por estudante matriculado nos cursos de Pedagogia e Letras, garantia o recebimento da mensalidade. Do ponto de vista do estudante, a bolsa ofertada permitia a sua permanência no ensino superior.

Na perspectiva do Estado, a proposta também responde a uma melhor qualificação da formação inicial de professores, considerando que a maior parte dos professores que hoje atua na rede pública estadual paulista é oriunda da rede privada. Portanto, a rede básica de educação explicita um paradoxo, considerando que a injeção de dinheiro público na universidade privada retira parte dos recursos que poderiam ser alocados na escola pública estadual paulista. Mas, ao transferir recursos públicos para as instituições privadas, de alguma forma investe indiretamente no futuro professor da Rede Básica de Educação do Estado de São Paulo e contribui para a permanência do estudante das classes populares no ensino superior.

Maués (2014) afirma que o processo de mercantilização pelo qual vem passando a educação ocorre em diferentes países. Tal processo leva, cada vez mais, à desregulamentação e à autonomia, visto que o Estado, progressivamente, se exime da responsabilidade em relação à educação, abrindo espaço, cada vez maior, para a iniciativa privada, interessada no elevado volume de recursos financeiros representados por este setor. No mesmo sentido, também aponta para as críticas, realizadas ao referido processo.

Nesta mesma linha de raciocínio, Santos (2018) assegura que a Educação tem sido alvo dos grandes grupos empresariais nacionais e multinacionais, fundos de investimentos e bancos que passam a investir na criação de instituições de ensino para, posteriormente, negociá-las na bolsa de valores.

Em síntese, os resultados desta pesquisa revelam que se trata de um Programa que deve ser entendido como estratégia de enfrentamento para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores, com reflexos importantes para a alfabetização nos anos iniciais da educação básica. Mas, do ponto de vista da política pública educacional, possui uma limitação estrutural ao investir o recurso público no setor privado, financiando as IESs privadas.

Diante das considerações apresentadas, defendemos a tese na qual a formação inicial de professores – que toma por base a participação ativa do estudante do curso de formação de professores na investigação didática realizada na escola, articulando teoria e prática – produz um conjunto de aprendizagens fundamentais para a apropriação do

processo de escolarização nos anos iniciais da educação básica.

Dessa forma, do ponto de vista do modelo formativo proposto pelo Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, este atende às principais tendências teóricas nacionais e internacionais no que tange a uma formação teórica e prática enraizada na realidade escolar e de maneira a compartilhar o conhecimento do professor com a produção das ciências da educação.

Assim, acreditamos que a proposta oferecida pelo Programa possa servir como incentivo para a realização de novas ações no campo das Secretarias Estaduais de Educação, com o lançamento de programas ainda mais abrangentes, ampliando sua extensão aos demais anos da educação básica.

Do mesmo modo, tomando por base os resultados alcançados pela presente pesquisa, defendemos que o Programa contribuiu para a formação docente, principalmente ao inserir o estudante dos cursos de formação inicial de professores em contato com a realidade escolar desde o primeiro ano de sua licenciatura, proporcionando-lhe um rol de experiências que jamais teria se não fosse por essa iniciativa. Nesse mesmo sentido, também foi de fundamental importância o contato perene entre o professor orientador e o estudante dos cursos de licenciatura, pois, por meio deste, realizaram o diálogo a respeito das práticas pedagógicas na escola pública e da relação destas com o saber acadêmico, demonstrando a importância da relação entre a universidade e a escola, meio eficaz e necessário à promoção e execução da articulação entre teoria e prática.

Por fim, fica o desejo de que as propostas desse Programa, ressalvada a questão do investimento do Poder Público no setor privado, sejam tomadas como referência para o desenvolvimento de futuras políticas públicas para a formação inicial de professores, fundamental para o desenvolvimento humano e a qualidade do processo de escolarização, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

Referências

BARREYO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.13-46. (Série Documental. Relatos de Pesquisa).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p.27833.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção I.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção I, p.7.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Seção I, p.1.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2015. Seção I.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019a. Seção I, p.115-119.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: jan. 2020.

LEHER, R. **Mercantilização da educação**. In:_____. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. p.155-179. ISBN 978-85-7743-376-6.

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultural Econômica, 2002. 231p.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R.; MEDEIROS, F. (Orgs.). **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p.37-70. ISBN 978-85-8054-164-9.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, e84910, 2019. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26. e20170086, 2019. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época). ISBN 978-85-249-1606-9.

SANTOS, C. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p.167-188, jan./abr. 2018. doi: http://dx.doi.org/10.21573/vol34n12018.82470.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998. 182p. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-8570-1543.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. S. F. et al. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia

escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.229-243. ISBN 978-85-7396-492-9.

ZIBETTI, M. L. T. Perspectiva histórico-crítica de educação e formação de professores: implicações para o PIBID. In: FRANCISCO JÚNIOR, W. E.; ZIBETTI, M. L. T. (Orgs.). PIBID? Novos ou velhos espaços formativos? São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, v.1, p.17-34.

PARTE III
Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a Psicologia Escolar

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
13
DE NOVEMBRO
SEXTA-FEIRA
DAS 19H ÀS 20H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAIS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR
DEBATEDORA
PROFA. DRA. MARIA BERENICE ALHO DA COSTA TOURINHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PALESTRANTES
DR. MARCIUS VINICIUS GONÇALVES CORREIA
HOSPITAL SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO PAULO
DRA. ANA MARIA TEJADA MENDOZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, LABORATÓRIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Capítulo 5
Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação:
a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Marilene Proença Rebello Souza

Com base na exposição dos trabalhos de pesquisa apresentados no 3º Webinar[1], evento virtual comemorativo dos 20 anos do LIEPPE/ IP-USP, por Ana Maria Tejada Mendonza (2019) e Marcius Vinícius Corrêa (2016), e partindo de uma reflexão de desdobramentos práticos relativo ao tema Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação, se destacam alguns termos e expressões referentes à prática da intersetorialidade nessas políticas públicas, como: “escamoteia”, “individualiza”, “classifica”, “culpabiliza”, “rotula”, “é patologisante”, “não permite o diálogo”, “os setores não dialogam”, “não há transversalidade”, “não há interdisciplinaridade”, enfim, a que se referem esses termos e expressões quando se trata da intersetorialidade das políticas públicas de saúde e educação e por que representam desafios para a psicologia escolar?

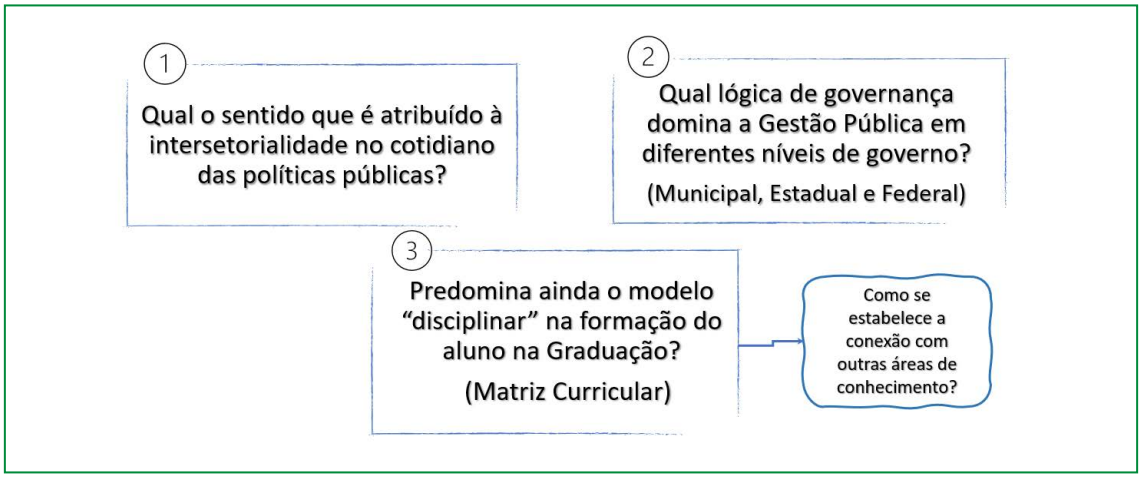
A questão nos remete à necessidade de refletir sobre a concepção de intersetorialidade adotada nas Políticas Públicas e o fator empírico de implementação das mesmas, envolvendo a compreensão do conceito de intersetorialidade e sua prática pelos agentes sociais envolvidos.

A reflexão a que nos propomos está abalizada pelo referencial teórico histórico-crítico, utilizando a metodologia de análise na perspectiva dialética, o que nos permite iniciá-la pela problematização do tema da intersetorialidade de saúde e educação. Tal procedimento demanda considerar o conceito que se adota para políticas públicas, intersetorialidade e sua contextualização, ou seja, políticas públicas e intersetorialidade sob qual orientação teórica? Em que lugar? Em que situações intervêm os programas e projetos de políticas públicas? Assim, três problematizações, bastante significativas, se destacam para entender a intersetorialidade de saúde e educação dentro do processo de implementação de políticas públicas (Figura 1):

A primeira problematização envolve a orientação teórico-conceitual sobre políticas públicas e, portanto, o sentido que é atribuído à intersetorialidade no cotidiano de sua implementação. Como os agentes sociais, assistentes sociais, psicólogos, médicos concebem essa intersetorialidade e como a percebem dentro de suas atuações profissionais?

[1] Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a psicologia escolar, 13/11/2020.

Figura 1. Tourinho, Maria Berenice, 2020.



A segunda problematização refere-se ao contexto e funcionamento da gestão pública na qual a lógica dominante do sistema de governança, nos diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal) continua hierarquizada, setorizada, e na relação de poder, engessando a tomada de decisão. A dinâmica da intersetorialidade pressupõe o trabalho em rede, diálogo entre as diferentes áreas do saber, dividindo responsabilidades pela tomada de decisão na implementação das políticas públicas, mas o que se encontra ainda é um trabalho a partir de uma demanda técnica, que sempre está reprimida e que para dar vasão ao atendimento, classifica, escamoteia, individualiza o problema que se apresenta, comprometendo um possível diálogo entre as áreas de conhecimento que atuam nas políticas públicas, inclusive disputando, pela atuação profissional, qual saber é o mais importante a ser considerado e ouvido. Ou seja, qual é o tipo de gestão pública que predomina nos diferentes níveis de governo? Há uma gestão pública descentralizada? Como os agentes sociais transitam e compreendem essa gestão pública?

E a terceira, é uma problematização no campo da formação acadêmica, relativa à predominância do modelo disciplinar na formação graduada e a diagramação hierárquica da Matriz Curricular, que na academia, na maioria das vezes, obedece a lógica cartesiana herdada do desenvolvimento epistemológico das ciências em todas as áreas do conhecimento. Cabe perguntar, como a Matriz Curricular estabelece conexão e diálogo com as outras áreas de conhecimento? Como as diferentes disciplinas estão organizadas para dialogar de forma intersetorial?

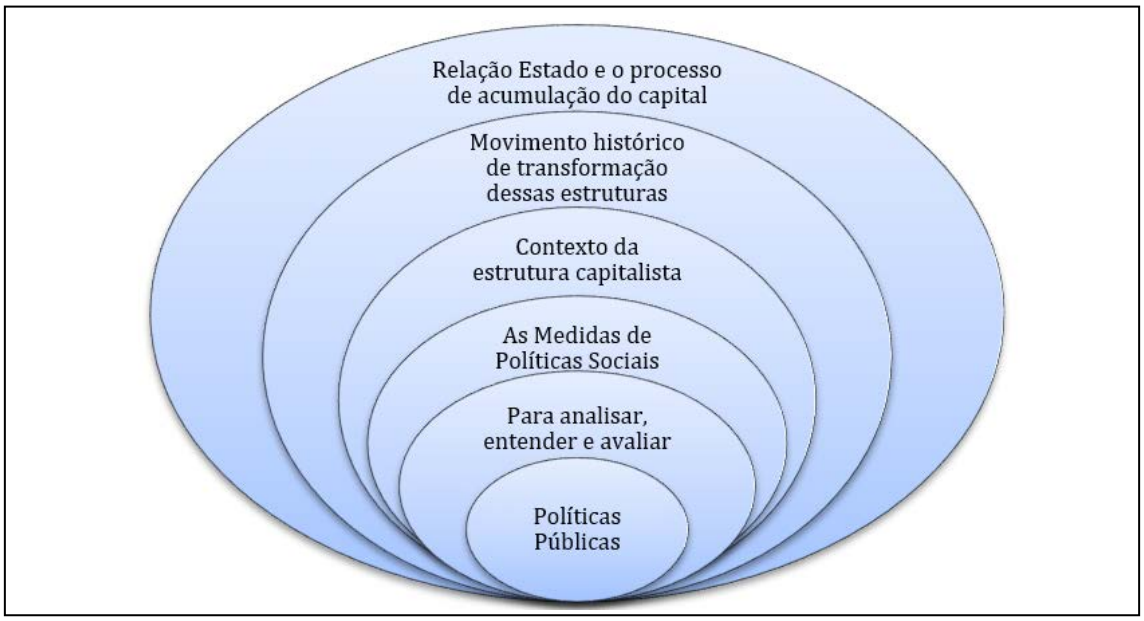
Ou seja, se a matriz ordenadora de formação dos agentes sociais, dos psicólogos, dos assistentes sociais, dos médicos é compartimentalizada, exigindo em muitos casos a especialização da área de conhecimento, e os conteúdos formativos são hierarquicamente estabelecidos, isso provavelmente consolida na formação do aluno uma visão de mundo fragmentada, que se reflete também na concepção fragmentada do ser humano, contribuindo ainda mais para a naturalização do atendimento hierarquizado, classificando também as áreas do conhecimento mais e menos importantes nas políticas

públicas. Assim, a formação acadêmica também é um fator importante para a reflexão da intersetorialidade em políticas públicas.

Então, ao problematizar a intersetorialidade nas políticas públicas se situa com maior clareza a questão a ser enfrentada e quais os limites que esta impõe à psicologia escolar. Os desafios que esta enfrenta se encontram na orientação teórica e conceitual que pautam o atendimento em políticas públicas? Ou, se encontram mais na ponta da rede, no atendimento desarticulado, propriamente dito? Ou ainda, será que a lógica de formação graduada, cuja matriz curricular sectariza as distintas áreas do conhecimento, contribui para a concepção integral do ser humano como eixo articulador para a formação graduada dos estudantes?

Partindo do princípio de uma leitura crítica de que “as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico de transformações sociais dessas mesmas estruturas” (FALEIROS. 2009, p.60), e defendendo a orientação teórica histórico-crítica de que não é possível pensar políticas públicas fora das medidas de política social e essa “só podem ser entendidas no contexto da exploração capitalista e da correlação de forças sociais envolvidas” (FALEIROS, 2000, p. 60), logo, deve-se pensar a política pública em sua ação concreta, nas condições materiais dadas, o que exige do pesquisador, do agente social, dos profissionais que atuam em políticas públicas, não só uma compreensão empírico-tecnicista de políticas sociais, mas, e sobretudo, uma compreensão política do seu lugar de fala, de seu lugar de atuação profissional, assumindo conscientemente um projeto ético-político de atuação, conforme apresentamos na Figura 2, adaptada de Faleiros (2009).

Figura 2. Contextualização da Políticas Públicas. Adaptado de Faleiros, 2009.



Outra dimensão é o movimento histórico de transformação dessa mesma estrutura. Essas duas dimensões, o contexto da estrutura capitalista e sua transformação no devir histórico, balizam a análise, o entendimento e a avaliação de políticas públicas.

Perspectivas distintas de sociedade, Estado, política educacional e de saúde, geram projetos diferentes de intervenção nestas áreas. Os profissionais que atuam nas políticas públicas e mesmo estudando-as não podem ignorar o contexto no qual a implementação dessas políticas acontece e a orientação teórica que permeia a atuação prática.

Figura 3. PAIVA, Miguel. Resistência Cultura/ Charges, Acesso, 10 nov. 2020.

Assim, no contexto da estrutura capitalista e da dinâmica da mudança histórica dessa mesma estrutura, dois atores importantes se destacam: o Estado e a Sociedade civil, no processo de acumulação do capital e na correlação de forças que se estabelece nas relações sociais de produção. Ou seja, os agentes sociais que atuam em políticas públicas, não atuam em espaços fictícios, trabalham sim em uma realidade dada, concreta e é a partir dessa realidade historicamente dada, que se deve analisar as medidas de políticas públicas.

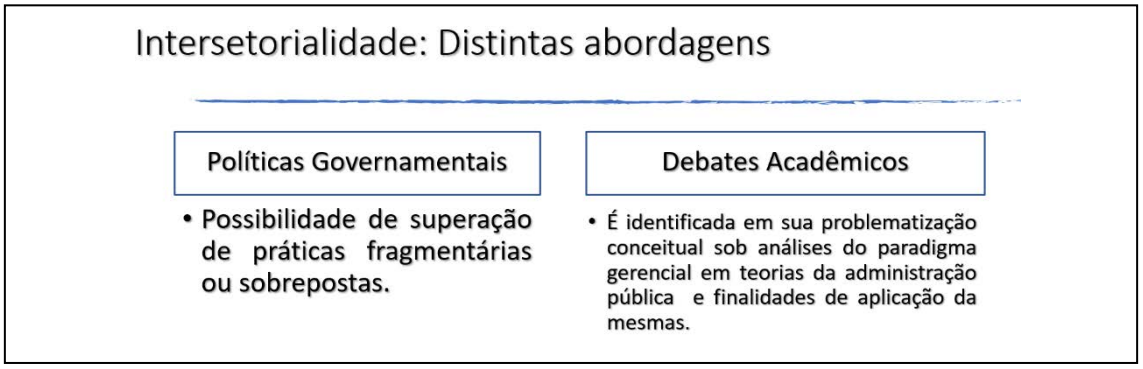
Portanto, partindo da perspectiva histórico-critica, contextualizando as políticas públicas em uma sociedade capitalista, é possível observar que concepção de intersetorialidade adquire contornos mais nítidos, apontando para as funções das políticas públicas e sua implementação, refletindo a real dinâmica da intersetorialidade, a direção ou sentido que lhe é dado, o que impõe considerar, na prática, uma nova forma de transversalidade de ações conjuntas de políticas públicas; logo, é perceptível em nível jurídico-político que não é possível pensar políticas públicas fora das medidas de política social como um todo.

Ao problematizar a concepção teórico-conceitual que é atribuída à intersetorialidade, toma-se por base a pesquisa bibliográfica desenvolvida por Tumelero (2018) que, ao aproximar o conceito de intersetorialidade da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, agrupa os achados sobre concepção de intersetorialidade em dois eixos, conforme distintas orientações teóricas, conduzindo a análise pelo ordenamento legal em que constata que no “Estado brasileiro, afirmado pela Constituição Federal de 1988, o indicativo de ações governamentais integradas, intersetorial e interinstitucionalmente, constitui diretriz para várias políticas públicas destinadas a assegurar direitos” (TUMELEIRO, 2018, p. 212), o que remete à análise do conceito de intersetorialidade nas políticas públicas para contexto jurídico-político das políticas sociais, que é o de assegurar direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição Federal

(Brasil, 2009) e não simplesmente ofertar serviços públicos, engradados pela burocracia.

Assim, Tumeleiro (2018), tratando da intersetorialidade em sua pesquisa bibliográfica distingue dois grupos de abordagens do conceito: o primeiro, tratando da compreensão conceitual nas políticas governamentais em que a intersetorialidade é concebida como possibilidade de superação de práticas fragmentárias ou sobrepostas e, no segundo tipo de abordagem, a autora encontra muitos trabalhos dentro do debate acadêmico, que identificam intersetorialidade com a problematização conceitual de análise de paradigmas gerenciais e de teorias da administração.

Figura 4. Adaptado de TUMELEIRO, S. Guaju, Matinhos, v.4, n.2, p. 211-230, jul./dez. 2018.



A intersetorialidade nas práticas de políticas governamentais, ou seja, na implementação de políticas públicas, passa a ser concebida como possível fator articulador entre as políticas setoriais, podendo contribuir para a superação da fragmentação, uma vez que, em sua expectativa empírica, a eficiência e eficácia não se efetivam no atendimento da crescente demandas da população, que, quase sempre, está em desalinho com disponibilização de recursos pelos governos.

Tomando novamente intersetorialidade como ação articuladora preponderante na implementação de políticas públicas, se pode destacar na maioria das referências dentro de uma concepção mais gerencial da gestão pública, que esta deve obedecer a uma lógica própria que requer cinco elementos: a) existência de profissionais especializados; b) recursos definidos e disponíveis; c) metas explícitas; d) mecanismos de tomada de decisão; e) sistema de avaliação de resultados.

O primeiro item demanda reflexão, “existência de profissionais especializados”, ou seja, à medida que mais se especializa a atuação do agente público, proporcionada pela própria formação, mais este vai entender muito de um determinado assunto, mais se aprofundando em determinada temática, gerando uma maior tendência a naturalizar a setorização, assim é provável que haja um comprometimento do possível diálogo com outras áreas de conhecimento ou competência, em que muitas vezes, se ouve ... “vou fazer a minha parte”, “isto é do meu setor”, “eu não vou passar à diante”, “mas, a minha parte eu fiz...”, o que revela um aspecto contraditório do exercício da intersetorialidade, entravando inclusive, a perspectiva positiva da mesma, dentro das políticas públicas, chamando atenção para o fato de que políticas públicas se estabelecem na correlação

de forças do jogo político na arena das políticas sociais, mas a dinâmica deste jogo não é capaz de transformá-las em ações governamentais.

Tratando o conceito de intersetorialidade ainda no campo da teoria da administração esta é entendida como estratégia importante na busca de novos modelos organizacionais a partir de uma articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de problemas, políticas, programas e projetos dirigidos a comunidades e grupos populacionais específicos, num dado espaço geográfico, com o objetivo de atender as suas necessidades e expectativas de forma sinérgica e integral" (TEJADA MENDONZA, 2019, p. 25, apud JUNQUEIRA, L. A. P., 2000 e JUNQUEIRA, R., 2000).

Ao recorrer à discussão apresentada nos trabalhos de pesquisa de Corrêa (2016) e Tejada Mendonça (2019), se percebe que a intersetorialidade na prática das políticas públicas, como fator articulador, aparece deformada em sua função como entendida na CF/88 como "o indicativo de ações governamentais integradas, intersetoriais e interinstitucionais" (TUMELEIRO, 2018. p. 212), sinalizando para a relevância da reflexão sobre a mesma como mecanismos de gestão nas políticas públicas, que deveria favorecer a articulação e integração dos diversos serviços e instituições, promovendo assim a efetivação dos direitos sociais.

No entanto, em outra perspectiva mais crítica (realista) com respeito a função das políticas públicas, os achados dos dois trabalhos, chamam a atenção para a nitidez de traços da intersetorialidade entre saúde e educação e seus reflexos para a psicologia escolar no que diz respeito aos encaminhamentos de escolares que supostamente apresentam problemas comportamentais ou de aprendizagem, revelando que a intersetorialidade de fato acontece, ao revés, na sua contradição, ao escamotear, rotular, culpabilizar individualizar o escolar, enquadrando-o em uma classificação predeterminada de problema. Uma vez rotulado em um setor, a intersetorialidade funciona sim, transferindo-o como um protocolo, prontuário, ou número para outro atendimento, e assim por diante, até que, o mesmo seja devidamente classificado sob uma fictícia interdisciplinaridade e intersetorialidade de atendimento.

Dentro da perspectiva crítica (FALEIROS, 2009), essa é a função ideológica das medidas de política social, permeando as políticas públicas, em que, na prática, a intersetorialidade se revela uma contradição, contribuindo para estigmatizar e controlar, escamoteando a relação dos problemas sentidos individualmente e o contexto explorador da sociedade capitalista. Ou seja, é preciso refletir sobre a função ideológica da política social e enxergar, para além dessa função, a interação entre aquilo se adota conceitualmente por políticas públicas, articulado com o indivíduo, sujeito dessa política, e a atuação dos profissionais. De outra forma, a intersetorialidade dentro da gestão de políticas pública, se reduzirá à função técnica não contextualizada na estrutura e dinâmica do capitalismo. Essa intersetorialidade não interessa à Psicologia Escolar.

Considerando agora o campo de atuação da Psicologia Escolar na

intersetorialidade de saúde e educação, e, em nível macrossocial, levando em conta a correlação de forças que dinamiza o mundo do trabalho na sociedade capitalista, onde tudo torna-se mercadoria, cabe a pergunta: que intersetorialidade interessa à Psicologia Escolar? É aquela que empurra o aluno para o serviço médico e/ou o classifica segundo uma teoria acadêmica cuja autoridade científica legitima catalogá-lo? Rotulá-lo? Gerando uma demanda para o consumo de serviços e produtos a serem adquiridos no mercado, com destaque para as drogas psicoativas? Nessa perspectiva de reflexão considera-se a dinâmica de intersetorialidade entre saúde e educação não só desumana como comprometedora da ação profissional, porque a atuação técnico-científica não está isenta da orientação de um projeto ético-político.

Por outro lado, também seria necessário fundamentar a gestão intersetorial, na compreensão dessa gestão de políticas públicas, por meio de reflexões ético-políticas, para além do alcance gerencial - porque uma boa técnica gerencial que se propõe superar a fragmentação usual na implementação de políticas públicas, por mais bem aplicada que seja, não assegura nenhuma mudança em políticas públicas.

Ao considerar a atuação da Psicologia Escolar neste contexto, admite-se que notadamente a educação é a base e o liame para a compreensão da intersetorialidade entre saúde e educação. Justifica-se este fato, não só porque é um dos princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS) - que, como política social, orienta a política pública de saúde e cujo princípio é a prevenção, e isso é pedagógico/ educativo como projeto coletivo do respeito aos direitos sociais -, como também a educação é base na formação e atuação dos profissionais devendo priorizar a compreensão do ser humano integral.

Portanto, discutir a intersetorialidade das políticas públicas de saúde e educação como desafio para a Psicologia Escolar passa não só pela compreensão dos conceitos e práticas das políticas públicas e sua contextualização sócio-política e econômica em uma sociedade historicamente dada, mas pela formação e atuação dos agentes sociais que atuam para promover essa intersetorialidade. Considera-se este aspecto, principalmente ao se constatar a preconcepção de mundo fragmentada, na qual não se consegue apreender a realidade, no processo de educação, de forma integral e, por meio da qual, indivíduos, não são concebidos como indivisíveis, dentro do processo do conhecimento científico, cuja matriz epistemológica demanda a separação entre as áreas de conhecimento para maior concentração, maior profundidade do estudo, conhecimento e sobretudo controle.

Assim, de forma teórico-empírica, a primeira problematização é entender qual é a concepção de intersetorialidade que se tem; é a de passar o prontuário do escolar de uma mesa para a outra? De uma instituição p'ra outra? Da escola para o hospital? Da escola para o profissional especializado? Esperar eleger um governo que promova a intersetorialidade? Portanto, é fundamental refletir: qual é a concepção de intersetorialidade que a psicologia escolar deve adotar? Como o psicólogo escolar se

percebe na dinâmica da intersetorialidade e como vê sua atuação nesse processo? Qual a concepção de ser humano que prevalece na sua visão de mundo? Assim, o primeiro passo é refletir sobre qual é a concepção de ser humano que se tem? É de um ser humano integral ou de um ser humano que se atenda por partes? Logo, se a perspectiva é fragmentada, é provável que a atuação também vá reproduzir essa fragmentação no processo de atendimento, e na compreensão de políticas públicas.

Se considerarmos ainda o movimento histórico gerado pela correlação de forças entre capital e trabalho que gesta as políticas públicas pela classificação do padrão "normal-anormal", pode-se constatar que estas já surgiram de forma fragmentada para atender aqueles que escapam do sistema produtivo, como pobres, prestidigitados, deficientes etc. Por isso, a discussão de fundo é justamente o cenário em que as políticas públicas ocorrem e a dinâmica dos fatores envolvidos nas transformações na sociedade que a demanda.

Como os trabalhos de pesquisa demonstraram (Tejada Mendonça, 2019 e Corrêa, 2016), conceber a intersetorialidade, na ponta da rede, de forma individualizada e fora do contexto educacional, gera uma tendência a estigmatizar o processo educativo, descontextualizando-o das relações sociais, tornando a Escola um nosocômio e não a concebendo como um microuniverso da sociedade. Dessa forma, os profissionais que atuam nas políticas públicas, negam os princípios pedagógicos centrais da intersetorialidade: prevenção, promoção de saúde e integralidade do ser humano.

Assim, dentro do movimento da correlação de força política em uma sociedade capitalista, o campo da psicologia escolar deve ser permeado por um projeto ético-político e que favoreça a mobilização e a luta para empreender, nas políticas públicas, a intersetorialidade que interessa à psicologia escolar.

A intersetorialidade que interessa à Psicologia Escolar é aquela que reivindique e promova justamente os direitos à saúde e educação, e não apenas oferte serviços de saúde e educação; uma intersetorialidade com sustentação ética que deve transversalizar a articulação entre as políticas públicas em todos os tipos de programas, setores, instituições e que realmente promova o desenvolvimento humano em sua integralidade. Assim contribuirá na superação da fragmentação que se encontra não só na implementação das políticas públicas como também nas pesquisas acadêmicas em tantas outras áreas do conhecimento, cujo entendimento do desenvolvimento humano é construído numa fragmentação do humano, ilustrado muito bem pela poesia de Gregório de Mattos: "O todo sem a parte não é todo; A parte sem o todo não é parte; Mas se a parte o faz todo, sendo parte; Não se diga que é parte, sendo todo (...)" (Mattos, 2020).

Admitindo que "são as questões concretas que mobilizam as pessoas; são elas que criam o espaço possível de interação e de ação" e que "os espaços da intersetorialidade são lugares de compartilhamento de saber e de poder, de construção de novas formas de agir que não se encontram estabelecidas ou suficientemente experimentadas" (MACHADO, 2010, p. 3), a intersetorialidade pode vir a ser a arena

em que a correlação de forças se estabelece. Logo, pode configurar-se no espaço de exercício possível na construção de novas práticas da Psicologia Escolar, permeando a política pública de saúde e educação, desde que orientada por um projeto ético-político, que favoreça mediações profissionais competentes nos espaços socioinstitucionais.

A exemplo de questão concreta a mobilizar as pessoas no âmbito da Educação Escolar, se pode citar o novo desafio para a Psicologia Escolar a partir de 2019, a implementação da Lei no. 13.935/2019 que "Dispõe sobre serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica". Nessa Legislação, que tramitou durante 19 anos até sua aprovação, o conceito de equipe multiprofissional é central, de maneira a desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Para tanto, os profissionais dessas equipes estarão ancorados na perspectiva do projeto político pedagógico da rede escolar e das escolas que a ela pertencerem. As equipes demandam relações sociais e de apoio institucional centradas em políticas intersetoriais, visando a garantia do direito à educação para todos, todas e todes, laica, gratuita e socialmente referenciada.

Pensar a escola criticamente, pensar o lugar da Psicologia na escola, criticamente, é uma tarefa que se tornou fundamental desde, pelo menos, os anos 1980, tão bem retratada na importante análise histórico-crítica realizada por Maria Helena Souza Patto (2015) em "A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia". Nesse percurso histórico, dezenas de pesquisadores, estudantes de psicologia, mestres, doutores, educadores construíram os "Novos Rumos da Psicologia Escolar e Educacional" em nosso país (Machado & Souza, 1997). E hoje, as discussões postas são ainda mais desafiadoras tendo em vista a complexidade e o aprofundamento da desigualdade social em que vivemos no Brasil e na América Latina.

Nesse contexto, considerar o poder local, na sua dinâmica de intersetorialidade, abordado tanto na pesquisa de Tejada Mendonça (2019), de Corrêa (2016), como em muitos trabalhos acadêmicos principalmente aportados pelo LIEPPE, pode ser um movimento estratégico para a atuação da Psicologia Escolar, no trabalho com o Município. Assim, parece possível pensar as ações que promovam a intersetorialidade de políticas públicas e de saúde e educação, voltadas para a compreensão e atuação junto ao poder local, no município, para isso se tem maior capacidade de mobilização e de produção acadêmica.

Então, o possível desafio é ser enfrentado pela Psicologia Escolar pode ser essa compreensão de intersetorialidade das políticas públicas, não só no contexto macrossocial das relações de produção capitalista, mas, e principalmente, na sua atuação no contexto microssocial, como forma de enfrentamento das relações de poder, sobretudo, atuando em um cenário que exige uma abordagem crítica de intersetorialidade e de políticas públicas, orientada por uma postura ético-política do psicólogo escolar que seja transversal a sua atuação. Transversal pela perspectiva ética, quando busca refletir

sobre os valores que orientam a ação sua ação profissional (concepção de homem, natureza, história, poder etc.), e, transversal pela perspectiva política, quando atua pela construção de estratégias no campo democrático, aproximando-se dos interesses e necessidades da classe subalterna.

Assim, uma atuação profissional do psicólogo escolar necessitará estar orientada por uma postura ético-política para contribuir e estreitar parcerias com a sociedade civil organizada, e favorecer decisões que aportem projetos coletivos de autêntica intersetorialidade de saúde e educação, abordando o escolar como sujeito de direitos e não cliente de serviços, resistindo assim a barbárie.

Referências

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 42. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL, Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, 2019. Acesso <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm> em 12 de janeiro de 2021.

CORREA, Marcius V. Gonçalves. Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar. Um estudo de caso no município de São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo – São Paulo, 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do Estado capitalista. 8ª ed. Revisada, São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos". São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Lourdes A. Construindo a intersetorialidade. Disponível em https://www.saude.sc.gov.br/index.php/pesquisar?searchword=Construindo%20a%20Intersetorialidade&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20 Acesso 20 nov. 2020.

MATTOS, Gregório. O braço do menino Jesus. In: Poemas religiosos. Disponível em http://www.cespe.unb.br/interacao/Poemas_Selecionados_%20Gregorio_de_Matos.pdf Aces-so 20 nov. 2020.

PAIVA, Miguel. O Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1988. Ed. Especial. p. 3. Memorial da democracia. Resistência Cultura/ Charges. Disponível em http://memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura Acesso 17 dez. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

TEJADA MENDONZA, Ana María. Políticas de Educação e Saúde na Colômbia e a produção de mecanismos de medicalização na infância. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo – São Paulo, 2019.

TUMELEIRO, Silvana Marta. Intersetorialidade nas políticas públicas. Guaju, Matinhos, v.4, n.2, p. 211-230, jul./dez. 2018 Disponível em https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/62201 Acesso 14 out. 2020.

Capítulo 6

Diálogo Intersetorial Educação-Saúde: perspectivas e ações não medicalizantes no atendimento a demanda de queixa escolar

Marcius Vinicius Gonçalves Correia

Segundo Teixeira e col. (1998), entende-se como Vigilância à Saúde o uso da epidemiologia e das ciências sociais na análise da situação de saúde da população, no planejamento e programação local e na organização de operações direcionadas ao enfrentamento dos problemas apresentados nos territórios delimitados, com ênfase nas ações intersetoriais e setoriais de promoção da saúde e prevenção dos riscos e agravos. Os autores reafirmam que o atual modelo traz como sujeito a interação constante, transversal, poliárquica, mutável e linear de acordo com a situação entre a equipe de saúde da Atenção Primária a Saúde e a população com a qual atua; sugerem como objeto o desenvolvimento de propostas em prol do coletivo que reduzam danos e riscos e busquem atuar e contribuir na redução das necessidades e melhoria dos modos de vida e saúde (condições de vida e trabalho), utilizando-se como instrumentos de trabalho tecnologias de comunicação social, de planejamento e programação local situacional e tecnologias médico-sanitárias que têm como forma de organização políticas públicas saudáveis, ações intersetoriais, intervenções específicas que busquem a promoção, prevenção e recuperação das dificuldades por meio de operações sobre problemas e grupo populacionais.

Ao tratar dos grupos de risco, utilizam-se, entre outros, os seguintes termos: “adoção de estratégias que incluam a possibilidade de identificação de fatores de exposição”; “definição de recursos para o controle de danos em sujeitos particularmente expostos a riscos”; “intervenção social organizada, baseada em ações programáticas de saúde, que envolvem políticas públicas transitórias, voltadas para a promoção e proteção da saúde”; “identificação precoce dos riscos”; “definição dos limites do dano e reabilitação”.

Ao pensarmos numa possível inclusão da demanda de queixa escolar no contexto da Vigilância em Saúde, algumas questões se apresentam de imediato. Uma delas é a seguinte: tal inclusão é epistemológica e metodologicamente possível? Isso constitui um problema de pesquisa. Utilizo como exercícios iniciais a reflexão sobre o tema: Ações frente às questões da demanda de queixa escolar, intra e interinstitucional, que possam afetar as crianças em processo de desenvolvimento escolar e possibilidade e conveniência de construir um modelo observacional transversal e linear em saúde, visando à promoção da saúde escolar, a partir de uma ótica interdisciplinar que otimize o diálogo intersetorial educação-saúde e promova ações coletivas não medicalizantes.

Proponho a realização de ações intersetoriais educação-saúde frente à demanda de queixa escolar, não em busca da adoção de uma ótica vigilante sobre a escola e os

alunos, mas sim com um olhar aprofundado das questões que envolvem escola, alunos e comunidade. Portanto, a partir do estudo observacional transversal e linear da demanda escolar, seria permitido um modelo assistencial participativo com a comunidade com a finalidade de buscar, com a melhoria da saúde educacional intra e extra escolar das pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo de aprendizagem, melhorar a saúde escolar - mediante uma visão geográfico-territorial, de um bom planejamento urbano nas questões que envolvem comunidade e escola, epidemiologia local, administração estratégica intra e extraescolar, ciências sociais em saúde construídas a partir de um suporte político-institucional descentralizado, e serviços e práticas da saúde escolar a nível local, saindo do olhar ainda higienista da vigilância epidemiológica e sanitária e das práticas medicalizantes individuais (assistência ambulatorial e hospitalar) para uma visão generalista do coletivo público, com a finalidade de reduzir os danos, avaliar os riscos e entender as necessidades e determinantes do modo de vida e saúde da comunidade que possam influenciar direta e indiretamente na saúde escolar a partir da saúde educacional da comunidade, assim como propõem Teixeira e col. (1998).

Propõe discutir o desenvolvimento escolar não sobre a ótica de um erro do aluno, da família, da UBS, da escola e dos usuários do sistema, mas de uma interação de fatores articulados. Esses elementos podem ser dinamizados em prol do desenvolvimento de potencialidades individuais, por meio de ações coletivas articuladas e propositivas com vistas ao entendimento da demanda visando a promoção da saúde escolar.

Coerente com a posição contrária à medicalização da sociedade, particularmente de seu segmento infantil, é a postura aqui adotada: conduzir processos de avaliação diagnóstica de maneira a compreender a produção dos encaminhamentos realizados para a área de saúde. Conduzir processos e não pessoas possibilita compreender a dimensão institucional que engendra os encaminhamentos das crianças das classes populares. Assim sendo respeitamos o direito à escolarização de qualidade prevista no texto constitucional. E é sob essa perspectiva que propomos que os “problemas de aprendizagem” sejam incluídos no conjunto de situações previstas pela Vigilância em Saúde Pública.

Tal ótica nos parece inovadora e promissora ao sugerir ações intersetoriais educação-saúde frente à demanda de queixa escolar e possibilitar a conveniência de construir um modelo observacional transversal e linear em saúde visando a promoção da saúde escolar, de modo a privilegiar determinantes históricos, socioeconômicos, sanitários e ambientais das necessidades de crianças que se encontram em estado de sofrimento psíquico e emocional. Propomos reavaliar a questão da queixa escolar não como uma deficiência individual do aluno, mas sim com a meta de estabelecer um diálogo interinstitucional educação-saúde-usuários do sistema, a fim de se alcançarem formas para promover saúde escolar.

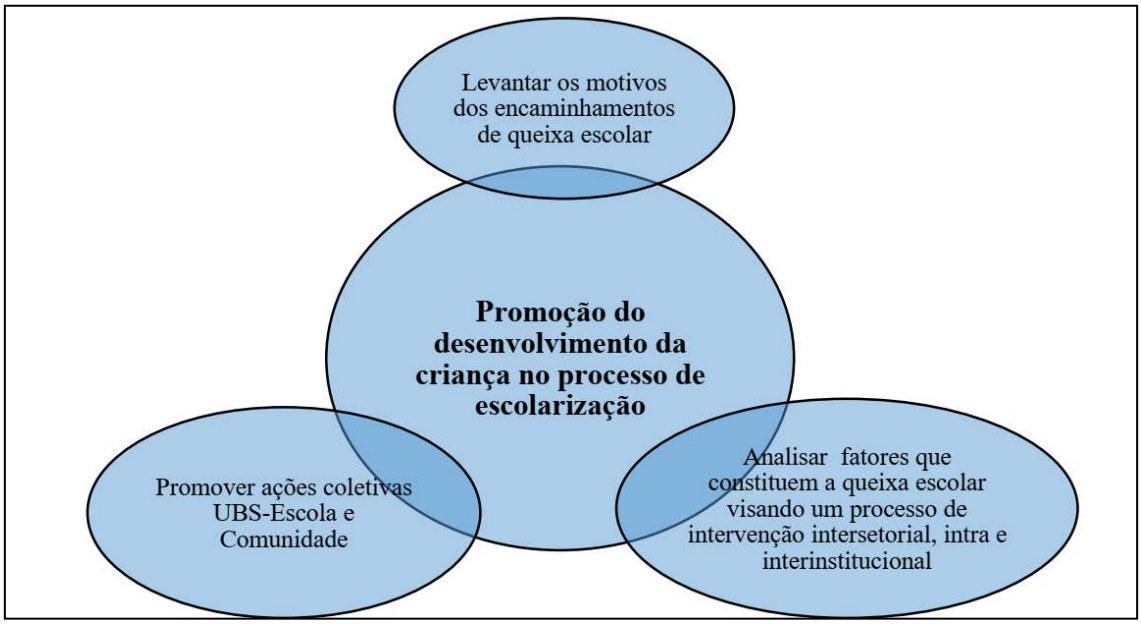
Nossa proposta - inspirada no modelo consagrado de Vigilância Epidemiológica, Sanitária e Assistência Médica, com o qual buscamos estabelecer analogias - supõe

a necessidade de compreender a complexidade do sistema educação-saúde-escola e usuários. Nesse sentido a realização da intervenção no campo da saúde deverá considerar a escola enquanto parte de um sistema educacional, por vezes, precarizado e que se apresenta enquanto expressão de contextos sociais nos quais as políticas não respondem ainda às necessidades da população. Tendo por foco a demanda de queixa escolar, e não a criança, implicaremos todo o sistema no qual ela está inserida.

Para realizar essa tarefa é preciso adotar uma estratégia que permita interpretar o encaminhamento de crianças e adolescentes enquanto expressão das dificuldades vividas no processo de escolarização. Para tanto precisaremos estabelecer uma intervenção social organizada, baseada em ações programadas de saúde que envolvam políticas públicas transetoriais, voltadas para a promoção e a proteção da saúde escolar.

Uma adaptação do diagrama de Teixeira e col. (1998) possibilitou a elaboração do Diagrama de Ações Inter setoriais Educação-Saúde frente à Demanda de Queixa Escolar, apresentado a seguir.

Figura 1. Diagrama de Ações Inter setoriais Educação-Saúde frente à Demanda de Queixa Escolar.



Para melhor entendimento da demanda de queixa escolar convém antes entender como se formam parcerias no complexo abordado e qual é o interesse das organizações por essa interação parceira a ser estabelecida nos âmbitos intra e interinstitucionais.

Esses profissionais, por meio de cartas-referências, encaminhavam a demanda ao nível secundário - neurologistas e psiquiatras que, na maioria das vezes, adotavam procedimentos diagnósticos e terapêuticos medicalizantes, sem a preocupação de dar retorno de contra referência da conduta tomada. Com isso, o panorama geral é de pontes que se entrecruzam, mas não se complementam, para oferecer à demanda um atendimento efetivo e eficaz.

Os profissionais que realizam o atendimento em nível secundário do SUS, em sua expressiva maioria, não estabelecem compromisso com a realidade local: atêm-se somente ao indivíduo que têm diante de si por tempo reduzidíssimo e o observam através de lentes que somente dão alcance a um olhar organicista, diagnóstico e intervencionista que leva diretamente à adoção de condutas medicalizantes. Esse padrão de funcionamento gera expressivo aumento de despesas para o SUS, pois a rotina supõe a solicitação de exames EEG, CT de Crânio e RMN de Crânio, cujos resultados, em grande maioria, indicam normalidade.

Assim, a partir de uma cadeira hierárquica vertical centrada na figura do médico especialista e graças à institucionalização dessa demanda, fenômenos da ordem do coletivo e da saúde pública são abordados sob uma perspectiva orgânica e individual.

Esta proposta sugere utilizar os instrumentos presentes na Rede de Atenção à Saúde com a finalidade de evidenciar o atual diálogo intersetorial educação-saúde por meio de uma proposta-intervenção, cuja instauração foi tentada no Programa Saúde na Escola (PSE, 2013); em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e uma Unidade Básica de Saúde gerenciada por uma Organização Social de Saúde, na região da Zona Norte da cidade de São Paulo.

Busca utilizar uma visão crítica de redirecionamento da demanda de queixa escolar para um apoio referencial e matricial ao Núcleo de Apoio à Saúde da Família, com estabelecimento de um Projeto Terapêutico Singular (PTS), atual proposta-intervenção Núcleo de Apoio à Saúde Educacional (NASE).

Esta proposta intervenção compartilha os ideais da Teoria Paidéia (CAMPOS, 2000), que busca o aperfeiçoamento de pessoas e instituições, de modo a aumentar a capacidade de compreensão e intervenção destas sobre o mundo e si mesmas, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, a partir da visão crítica e construtiva de promoção da saúde e bem-estar social da comunidade pela adequação das pessoas ao meio em que estão inseridas.

Evidencia-se a existência de uma coprodução de acontecimentos gerada a partir de uma coconstituição de sujeitos e suas organizações que interagem entre si gerando uma corresponsabilidade pela constituição de contextos singulares. No método Paidéia, o singular é determinado pela constante ação mutável, mas organizada, da influência bidirecional do contexto sobre os sujeitos e desses sobre o contexto e sobre si mesmos, em que surge uma coprodução na qual o sujeito deixa a função passiva e cômoda para atuar no meio em que vive mediante a política, a gestão, o trabalho e práticas cotidianas, quando se proporciona uma corresponsabilidade do indivíduo e dos sujeitos coletivos pelo processo saúde-doença.

Fundamentada no Método Paidéia (CAMPOS; 2000), esta proposta propõe levantar a possibilidade de deixarmos de atuar como “atores sociais” ou “sujeitos históricos” do fracasso escolar para construirmos - com os instrumentos metodológicos

já presentes - uma “microfísica do poder” (FOUCAULT,1979), por meio da busca da melhoria do diálogo intersetorial educação-saúde, não só pela ação política dos governantes, mas, principalmente, por redes descentralizadas de poder advindas da necessidade de uma sociedade civil local (UBS, Escola e Comunidade) que permita Ações Intersetoriais Educação-Saúde frente à Demanda de Queixa Escolar. E, a partir da saúde educacional da comunidade, desenvolvermos uma prática de “sujeito epistêmico” (TESTA, 1997), em que as pessoas interagem segundo a vivência teórica e prática, sem nível hierárquico, apoiadas pela visão transdisciplinar, gerando-se a capacidade de agirem sobre o mundo, em que se favorece a formação de “sujeitos reflexivos e operativos”.

Por intermédio desta proposta-intervenção, o Projeto Terapêutico Singular Núcleo de Apoio à Saúde Educacional, no Programa Saúde na Escola (PSE,2013), busca criar um contrato social com uma rede de compromissos e de aliança singular em “nível local”, promovendo-se a recomposição da forma de mobilização dos sujeitos coletivos nos espaços microssociais para garantir, em médio e longo prazo, mudanças macrossociais estáveis, construtivas e reflexivas, fortalecidades pelo agonismo e antagonismos de ideias que surtirão ações, e estabelecer novas relações que alterem regras, leis e comportamentos mediante um “contrato social” bem explicitado.

Este contrato irá almejar a coprodução singular do método Paidéia (CAMPOS, 2000), em que a confluência de fatores biológicos, subjetivos, sociais e a presença ou não do sistema de saúde determinarão um modelo sanitário em busca de um individual coletivo que ressalta a importância do sujeito na coconstituição de si mesmo e dos processos de saúde/doença, sendo este sujeito cidadão comum, usuário ou não de algum serviço de saúde, trabalhador de saúde, dirigente de organização de saúde, propondo-se Ações Intersetoriais Educação-Saúde frente à Demanda de Queixa Escolar, com olhar ampliado e compartilhado entre a clínica e a saúde coletiva com que se busca a analogia e diferenças entre estes dois campos.

Quando sugerimos introduzir o Projeto Terapêutico Singular Núcleo de Apoio à Saúde Educacional no componente II de Saúde Mental do Programa de Saúde na Escola (2014), sob matriciamento do Núcleo de Apoio à Saúde da Família, procuramos colocar em prática o que é proposto pelo método Paidéia (CAMPOS, 2000), pois, ao associar a capacidade clínica de avaliação diagnóstica, mensurativa e terapêutica de questões oftalmológicas, auditivas, saúde bucal e nutricionais, existentes no PSE, às questões de Ações Intersetoriais Educação-Saúde frente à Demanda de Queixa Escolar em prol do desenvolvimento de aprendizagem no processo de escolarização, indicamos uma ampliação do objetivo do trabalho clínico e coletivo que causa uma “coprodução de autonomia”, ou seja, como proposto pelo método: *“criar a capacidade da pessoa e da coletividade de lidar com suas dependências; ou seja, autonomia e coeficientes e graus, nunca como conceito absoluto”*.

Proposta de intervenção NASE (Núcleo de Apoio à Saúde Educacional) -

perspectiva de introdução de um Projeto Terapêutico Singular não medicalizante para as questões de Demanda de Queixa Escolar

Apartir destes elementos apresentaremos um conjunto de ações que consideramos fundamentais para compor uma proposta de intervenção sobre a Demanda de Queixa Escolar, no plano da Saúde Básica. Elas estão relacionadas a seguir.

Ação 1. Identificada a presença de uma queixa escolar advinda de escolas da rede pública da cidade de São Paulo, na UBS, caberá aos Coordenadores Pedagógicos elaborar Relatórios Institucionais Pedagógicos e envio de demandas de queixa escolar ao neurologista e à psicóloga da UBS, porta de entrada dos encaminhamentos na área de saúde. Tais relatórios deverão descrever alguns aspectos fundamentais para compreensão do contexto de produção da queixa escolar:

1. Informações a respeito das condições da escola, do bairro, de índices de aprovação e abandono, relações com a comunidade, sobre o quadro docente e funcional contribuirão para compreender melhor o contexto social e institucional em que se insere a escola que encaminha.
2. Informações referentes a como se constituem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem (escrita, leitura, concentração, atenção, comportamento). Esta proposta procurará não se ater a pré-diagnósticos (Dislexia, Déficit de Atenção e Hiperatividade, Disgrafia, Discalculia); em vez disso, deverá detalhar situações em que as dificuldades se constituem no processo de escolarização.
3. Informações sobre possíveis ações realizadas pelos professores e rede de proteção para superar tais dificuldades, relações com a família e demais profissionais que participam de modalidades de atendimento.

Ação 2. Estes relatórios serão apresentados à equipe da UBS, e haverá encontros com os professores e coordenadores para compreender os motivos de encaminhamento. Estes encontros poderão acontecer na escola, a fim de conhecermos mais claramente o contexto em que tais queixas são produzidas.

Ação 3. Uma vez identificada a demanda, serão criados espaços de convivência, de no máximo quatro estudantes por grupo, para que possamos saber como a criança percebe sua escola e como se relaciona com ela. Denominamos estes espaços como Oficinas de Vivência, que serão realizadas semanalmente, em datas que conciliem as possibilidades de horário da psicóloga, dos profissionais da escola, no contra turno da escola, para não interferir no processo de aquisição do conteúdo pedagógico. Ainda com o propósito de promover saúde educacional, tentaremos, na medida do possível, atender à demanda de professores e de integrantes do núcleo familiar. A oficina de vivência tem por objetivo ouvir as crianças encaminhadas. Para tanto, serão utilizados materiais lúdicos, expressivos e gráficos, visando a criar um espaço de diálogo e acolhimento.

Ação 4. Ouvir os pais ou responsáveis sobre as dificuldades escolares, buscando compreender a história de escolarização da criança e possíveis percalços de sua trajetória escolar. Identificar nos pais as queixas existentes, para a melhoria da educação escolar de seus filhos. Identificar possíveis ações da família junto às redes de proteção social. Buscar saídas consensuais para as dificuldades encontradas.

Ação 5. Neste momento do processo de trabalho, a equipe da UBS estará com várias informações: escolares, da criança encaminhada e da família. De posse dessas informações, realizará um relatório síntese das diversas versões e observações, para encaminhamentos nos âmbitos: familiar, escolar e da região em que a escola se encontra inserida.

Ação 6. Contínua avaliação da proposta apresentada, visando a aperfeiçoar as ações frente às queixas escolares e a relação com as famílias, escolas, redes de proteção social.

Na proposta de melhoria da avaliação da demanda de queixa escolar, buscar sempre se aprimorar com propostas não medicalizantes, como:

1. Participação em fóruns de debate, entre os quais o de *Medicalização da Educação e Sociedade* (2010).
2. Utilização de material didático de apoio, aí incluída a revista *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de Educação e Saúde* (2013), do GT Educação e Saúde, já mencionada anteriormente.
3. Utilização de um roteiro de entrevista especialmente elaborado para o atendimento a crianças com queixa escolar e seu responsável. Esse instrumento busca entender a queixa de modo integral, considerando suas causas de caráter coletivo e recusando ações medicalizantes e criando uma alternativa de avaliação não mensurativa e não medicalizante ao SNAP-IV.
4. Utilização de um Questionário de Consulta de Queixa Escolar em UBS do Município de São Paulo, composto de dez perguntas aos pais e/ou responsáveis e cinco perguntas aos alunos (Apêndice 1).

Conforme mencionado, as crianças são encaminhadas pelas escolas municipais sob coordenação da Direção Regional de Educação por meio de relatórios pedagógicos. As questões são apresentadas de modo inteligível para que sejam compreendidas por profissionais de saúde (clínicos e pediatras da UBS). Os primeiros profissionais da saúde ao entrar em contato com essa demanda buscam uma abordagem que possibilite a adoção de uma nova ótica de atendimento ambulatorial, segundo a qual o médico abandona a função puramente intervencionista e diagnóstica e passa a adotar uma visão construtiva do coletivo em busca da promoção de ações que potencializem a saúde escolar em prol da diminuição da demanda de queixa escolar.

Encaminhamento do primeiro instrumento ao profissional de saúde, que será o relatório escolar municipal. Embora seja um instrumento de grande valia na construção

das diretrizes da rota de consulta, orienta-se o profissional a realizar a leitura desse relatório somente depois de aplicar o questionário, para evitar contaminação de interpretações. Isso lhe permitirá construir um olhar médico a partir do contato com a criança e seu familiar. Depois, partindo do próprio ponto de vista, lerá o relatório institucional de modo crítico, reflexivo, construtivo e não medicalizante e buscará construir um prontuário médico que favoreça o contato interinstitucional e a articulação do trabalho intersetorial educação-saúde.

Valorização da importância das respostas dadas aos questionamentos levantados a partir das cartas de referência/contra referência.

Esse instrumento, de suma importância, utilizado pelos médicos da UBS para encaminhamento da queixa do paciente ao médico especialista é muitas vezes subaproveitado, pois, na grande maioria, não há contra referência pelos especialistas às Unidades Básicas de Saúde de origem, o que produz cisão no diálogo intrainstitucional UBS/AMA-E. Nas reuniões mensais interdisciplinares do Projeto Terapêutico Singular NASE (Núcleo de Apoio a Saúde Educacional), esse elemento - muitas vezes subvalorizado, porém de grande valia - poderá ser discutido por clínicos, pediatras e especialistas (neurologista com especialização em neuroeducação) para, com base nele, estabelecer possibilidades de atendimento à demanda de queixa escolar de forma não medicalizante.

Isto possibilitará a valorização do profissional que referenciou e criará uma ponte que conduzirá todos ao mesmo caminho: a melhoria do diálogo intrainstitucional UBS/NASE sob matriciamento NASF (2009), deixando ao AMA-especialidade neurologia e CAPS da Infância e Adolescência atender à demanda reprimida em neurologia e saúde mental, respectivamente.

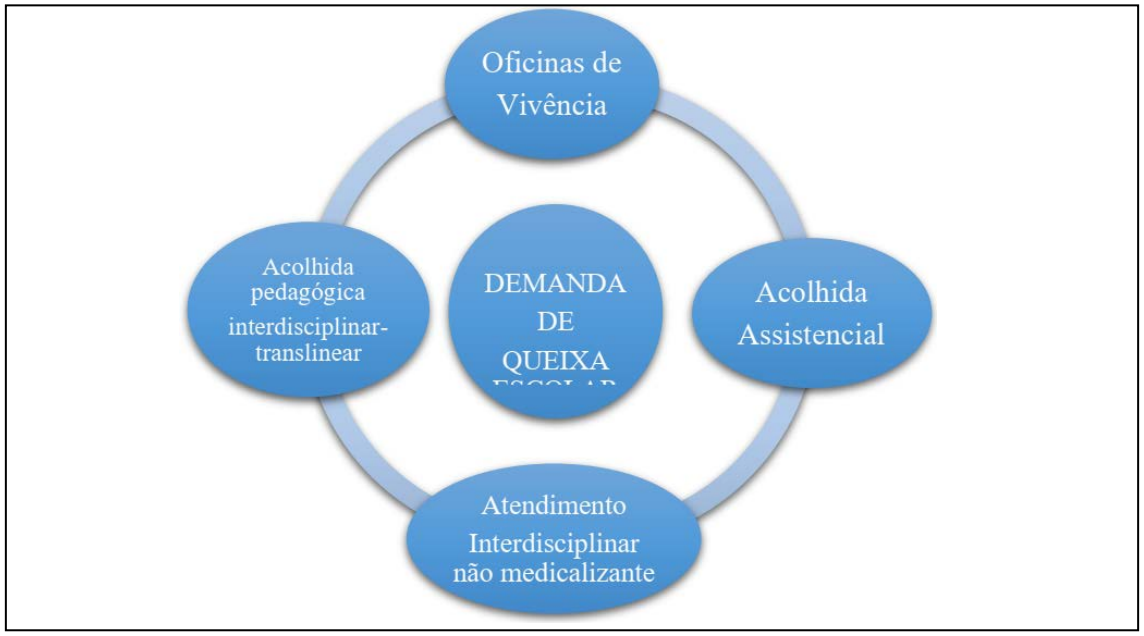
A demanda de queixa escolar será, assim, redirecionada em busca de ações intersetoriais que promovam a saúde escolar e melhoria no processo de escolarização por meio de um melhor diálogo intersetorial educação-saúde, com predomínio de um respeito mútuo, proporcionando-se um olhar transversal e linear no processo da aprendizagem.

O Projeto Terapêutico Singular Núcleo de Apoio à Saúde Educacional é representado pelos diagramas abaixo (Figuras 2 e 3).

Nas atividades de oficina de vivência, é proposto a realização na instituição escolar de um conjunto de, inicialmente, três oficinas de vivência para um total de seis crianças, divididas em dois grupos de três, com idade entre 7 a 10 anos.

Cada oficina tem a duração de 1 hora e 15 minutos, uma vez por semana. O objetivo é estabelecer, inicialmente, uma relação vincular com cada aluno para, a partir desta experiência, possibilitar uma potencialização de recursos internos e desconstrução da demanda de queixa escolar a fim de permitir uma nova aproximação com os processos educativos.

Figuras 2 e 3. Diagramas do fluxograma das demandas de queixa escolar no Projeto Terapêutico Singular Núcleo de Apoio à Saúde Educacional.



As oficinas são constituídas por três momentos: Acolhimento (abertura da oficina), Desenvolvimento (realização de uma atividade utilizando recursos expressivos e/ou midiáticos) e Fechamento (conversa em roda sobre a atividade proposta e troca em grupo de informações sobre as experiências vivenciadas).

A primeira oficina com as crianças: elaboração dos crachás, construção coletiva e registro em cartolina das regras do grupo e marcação do tempo. O objetivo desse primeiro encontro é a apresentação do grupo, da nossa proposta de oficinas e a construção de vínculo com os alunos. Para a apresentação do grupo organizado, as crianças disseram seu nome, o que mais gostavam de fazer e o que achavam que seriam os nossos encontros.

Os alunos foram convidados para a elaboração coletiva das regras que iriam organizar nossos encontros e, em seguida, confeccionaram os crachás (nessa atividade, percebemos que a maioria das crianças sabia escrever seu nome em letra de forma); com esta atividade, buscou-se a identidade pessoal dentro do coletivo e o reforço da autoestima; aos poucos, aos que ainda não sabiam escrever seu nome, foi pedido que se representassem como um bicho do reino animal com o qual se identificassem. No fechamento, avalia-se a expectativa do o grupo em relação a este primeiro encontro e identidade pessoal do aluno frente à coletividade do processo de escolarização.

A segunda oficina procura-se estimular a psicomotricidade, concentração e atenção com massa de modelar. O objetivo desta foi promover a leitura e a escrita das crianças a partir do estímulo tátil. Pedimos que elas escolhessem um desenho, dentre alguns previamente escolhidos por nós (bola, flor e dado), que modelassem a figura e tentassem escrever, de preferência por extenso, o nome da figura modelada; depois, com olhos vendados e, passando a mão sobre as letras, fizessem a leitura por meio do estímulo tátil.

Esta etapa da oficina propicia o desenvolvimento neurofisiológico da audição, oralidade e percepção da escrita fina por meio do estímulo tátil, fundamentando-se em autores que acreditam que as experiências ocorridas na vida cotidiana são registradas de forma multissensorial, integrada e unificada (KING, CALVERT;2001) e que, segundo Rocha (1999) e reafirmado por Jacubovicz e Cupello (1996), estão envolvidos na escrita o polo receptivo visual (cópia) no córtex visual primário, o polo receptivo auditivo (ditado) no giro temporal transverso superior e inferior da córtex auditiva primária e secundária, e o polo expressivo tátil (escrita) no córtex parietal, no giro pré-central, em associação com a área pré-motora da córtex frontal (concentração, atenção e juízo moral). Criar estímulos multissensoriais pela supressão do estímulo visual e potencialização do estímulo tátil e auditivo dos fonemas pode promover uma melhoria a médio e longo prazo da concentração, percepção, escrita fina e audição.

A terceira e última oficina busca promover uma pescaria entre as crianças e os pais e/ou responsáveis, que confeccionariam os peixinhos recortados em cartolina e imprimiriam nesta características de sua personalidade que mais gostavam e que não gostavam; eles explicariam o porquê do gostar e do não gostar, depois promoveríamos uma pescaria coletiva em que se leriam em voz alta as características dos peixes fisgados, identificando-se a pessoa pela sua personalidade impressa no recorte; caso as crianças não lessem, teriam a ajuda dos pais e/ou responsáveis. Procurou-se com esta oficina estreitar os vínculos de relacionamento pais e/ou responsáveis e filhos (as), que reconhecessem as qualidades a elas atribuídas, de que tentassem escrever o nome, sendo que cada dupla escreveria e leria em voz alta a qualidade do outro, para podermos verificar em qual nível de aprendizagem se encontravam e reforçarmos vínculos de afetividade, autoestima e coletividade entre eles.

Como complemento a tal proposta, estimular as oficinas de vivência, promovidas

pela psicóloga da UBS, para discutir temas de variados interesses de acordo com a vontade dos alunos, para que possam expressar suas necessidades intrínsecas sócio afetivas-espirituais. Uma das oficinas de vivência realizada na escola foi discutida a perda; segundo relato da psicóloga da UBS, veio a pauta desde a perda do celular até a perda do avô; foi concluído pelo grupo por ela coordenado que, embora as perdas tivessem representatividade emocional diferente, de um objeto a uma pessoa, nenhuma delas era menos importante que a outra, e terminou-se a oficina de vivência com um abraço coletivo e solidário aos que vivenciaram suas perdas.

Ainda sobre as oficinas de vivência, elas despertam novas experiências, curiosidade, imaginação e prazer em aprender, que favorecem o autoconhecimento (SANTOS, 2014); foi proposto à Coordenadora da escola que, juntamente com a professora de artes e psicóloga escolar, fossem feitos pufes a partir de garrafas pet e que os alunos personalizassem esses seus produtos e, literalmente, “invadissem” a escola, com consentimento prévio da diretoria; em cada habitat “invadido” discutiríamos assuntos pertinentes ao espaço; exemplo - ao invadirmos o refeitório, poderíamos levar a nutricionista da UBS que coordenaria o diálogo sobre o tema “Nós somos o que comemos”, e juntamente com professores de geografia, biologia - de forma interdisciplinar , transversal e linear - poderiam ser discutidos assuntos como vegetais, condições climáticas e ação dos alimentos no nosso corpo, além de imprimir pela experiência dos pufes a questão da personificação das características individuais dentro da coletividade e a importância da bio sustentabilidade.

Após a “invasão” na escola, “invadiríamos” a praça local e convidaríamos a comunidade, em especial os pais, para construir seus pufes e a participar desta invasão coletiva e ordenada a fim de levantar discussão a respeito de direitos e deveres de cidadania em prol da melhoria da escola e bairro em que vivem. Seria promovida na prática a desescolarização da escola, proposta por Illich (1971), infelizmente, por dificuldades operacionais e falta verbas, isto não pôde ser realizado, mas fica como proposta para experiências futuras.

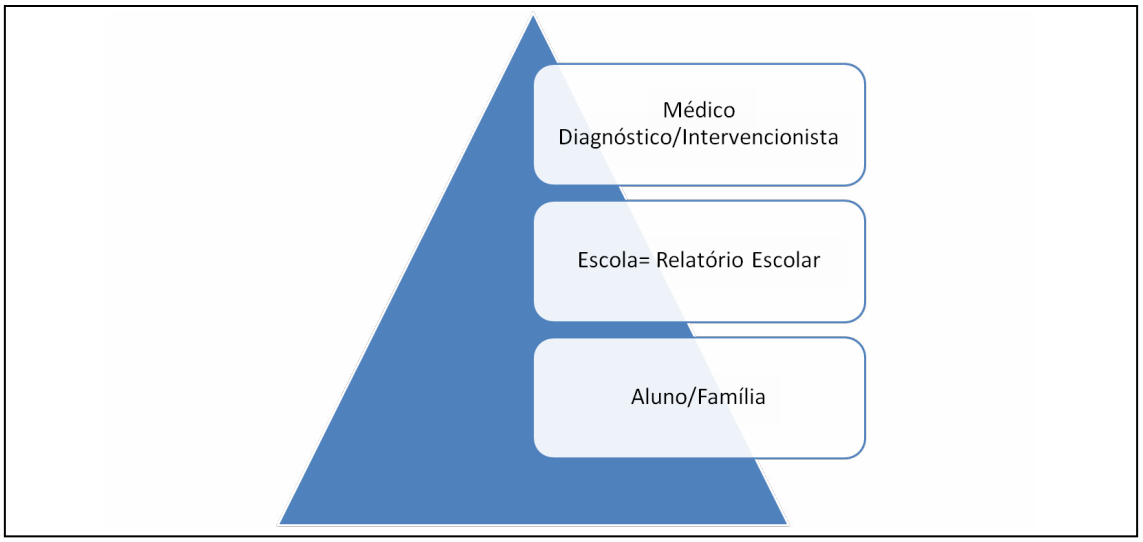
As oficinas de assistência social eram articuladas após a demanda de distúrbios comportamentais e conflitos familiares terem sido levantadas pela coordenadora pedagógica, eram feitas visitas domiciliares pela assistente social e pela psicóloga para entendimento das situações familiares extraescolares que poderiam influenciar direta ou indiretamente no processo de aprendizagem e escolarização.

Utilizando-se instrumentos metodológicos da Rede de Atenção à Saúde já existentes, foi promovido um Projeto Terapêutico Singular (PTS) denominado “Núcleo de Apoio à Saúde Educacional” como proposta de intervenção piloto a ser aplicada no componente II de Saúde Mental do PSE, a fim de buscar a prevenção da queixa escolar e promoção da saúde escolar a partir da promoção da saúde educacional, por meio da corresponsabilidade de ações realizadas no complexo Escola-Unidade Básica de Saúde e usuários dos sistemas.

Tal ação demanda a participação de uma equipe transdisciplinar envolvendo clínicos, pediatras, neurologista, psicólogo escolar, pedagogo, fonoaudiólogo, nutricionista e assistente social, que, baseados nos relatórios pedagógicos institucionais encaminhados pelas escolas municipais, busquem, de modo cooperativo com os coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas, mapear fatores de risco, promover ações que gerem melhorias à saúde escolar e reduzam a demanda de tais atendimentos graças à otimização do diálogo estabelecido entre Escola, Unidade Básica de Saúde e Usuários dos sistemas.

O modelo atual de atendimento caracteriza-se por uma cadeia hierárquica vertical e piramidal (Figura 4), cuja base se encontra na criança com queixa escolar e família. Na porção intermediária da pirâmide estão a escola, que encaminha relatórios pedagógicos cuja tônica recai, via de regra, em discursos que culpabilizam, vitimizam e patologizam a criança e sua família e contribuem para que a cúspide da pirâmide - neurologistas, neuropediatras, psiquiatras - atuem do mesmo modo como vêm atuando.

Figura 4. Cadeia hierárquica vertical e piramidal.



O Projeto Terapêutico Singular (PTS) Núcleo de Apoio à Saúde Educacional (NASE), proposto, inviabiliza a permanência do sistema hierárquico vertical: ele supõe um sistema horizontal, flexível, sem distinções hierárquicas, favorável à comunicação intersetorial educação-saúde-usuários do sistema. Tem por objetivo o entendimento da demanda de queixa escolar e busca desenvolver ações preventivas sobre esta demanda e promotoras da saúde escolar de nossas crianças. Esse modelo pode ser graficamente representado na Figura 5.

Uma síntese da proposta apresentada ao corpo docente e aos coordenadores pedagógicos foi formulada graficamente como o contido na Figura 6.

Figura 5. Diagrama do Projeto Terapêutico Singular (PTS) Núcleo de Apoio à Saúde Educacional (NASE) tendo como núcleo central de atendimento a demanda de queixa escolar.

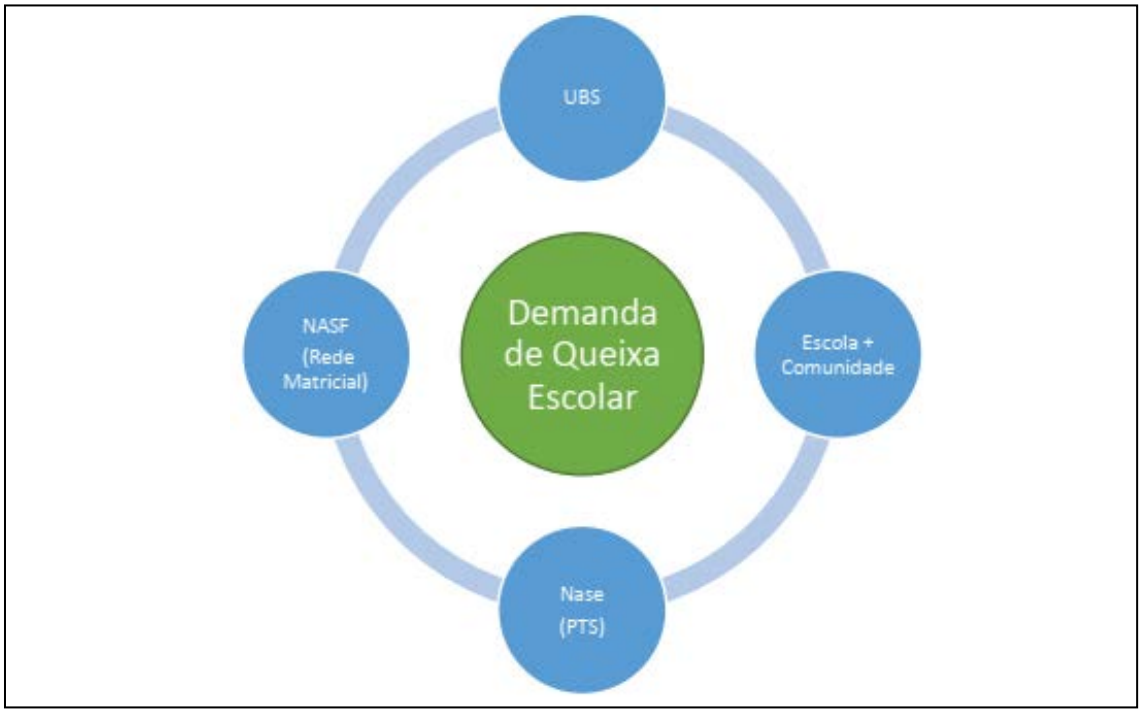


Figura 6. Processo de trabalho a partir da Microárea.

Considerações Finais

Embora os percalços do caminho gerassem resultados parciais, devidamente detalhados na minha tese de doutorado da USP (Universidade de São Paulo): Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa

escolar: um estudo de caso no município de São Paulo (CORREIA, 2016); estes não se tornam de menor relavância, uma vez que há necessidade de criarmos no Brasil propostas de ação e intervenção que, envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais, cultivem uma mentalidade de ação de promoção no campo da Saúde Escolar a partir da interação comprometida dos setores educação-saúde (usuários e profissionais desses sistemas).

O reconhecimento coletivo de que são prioritárias a saúde coletiva e individual, a inclusão escolar e a melhoria de qualidade do ambiente escolar nas questões de vigilância epidemiológica já será um bom passo rumo ao planejamento de ações sociais coletivas (CAMPOS, 2000) em benefício da qualidade de vida como um bem comum a todos.

Procuro nestas considerações finais alertar que as dificuldades no processo de escolarização, na grande maioria, são na verdade variações da normalidade, deixemos de ter um olhar organicista, vitimizante e patologizante sobre a escola, aluno e família e procuremos propostas de ações intersetoriais educação-saúde frente à demanda de queixa escolar em uma perspectiva não medicalizante, que possam redirecionar a demanda de saúde mental reprimida, reduzir custos operacionais diagnósticos e terapêuticos e transferir as questões da demanda de queixa escolar no processo de escolarização as Coordenadorias Regionais de Educação, através da coordenação do NAAPA (2016), sendo o NASE, um processo transitório, mas de suma importância na melhoria do diálogo educação-saúde.

A proposta intervenção realizada será fruto de críticas tanto na área da educação quanto da saúde pois levanta o tema diálogo intersetorial educação-saúde. A palavra diálogo etimologicamente é resultado da fusão das palavras gregas dia e logos; representando a primeira “através” e a segunda traduzida para o latim como ratio (razão); tendo o significado mais antigo da palavra logos “relação”, “relacionamento”.

Então quando falamos de relação entre dois setores com universo distintos, do ponto de vista sócio histórico e de políticas públicas, conclui-se que, cada um, até o devido momento, busca a sua própria razão, contribuindo para formações de pontes de diálogos que se transpõem, mas que, na grande maioria das vezes, não se comunicam; não porque não queiram ou não tenham interesse, mas por processos burocráticos da máquina administrativa pública que emperram este diálogo, tenho assim a consciência de que ao expor a vidraça virão pedras, mas que venham com pesos e medidas em prol da construção e melhoria do diálogo educação-saúde.

Através desta, propõem-se com a utilização dos instrumentos já presentes no SUS, estreitar o processo do diálogo intersetorial educação-saúde, por meio de um processo intervenção que possa contribuir para um visão da saúde de forma poliárquica, multidisciplinar, não hierárquica, reflexiva e construtiva para possibilitar futuras ações e intervenções que promovam a saúde escolar a partir de uma visão integral do processo de escolarização; sendo a saúde um potencial agente de potencialização

da aprendizagem de forma não medicalizante e transferindo a educação as questões referentes a aprendizagem e processo de escolarização.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Cadernos de Atenção Básica. Diretrizes do NASF- Núcleo de Apoio à Saúde da Família**. Brasília, DF: Departamento de Atenção Básica, 2009.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos.** São Paulo: Hucitec, 2000.

CORREIA, M.V.G. **Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar. Um estudo de caso no município de São Paulo.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração**:** Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,2016.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas (1971)**. Tradutora Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAKUBOVICZ, R.; CUPELLO, R. C. M. **Introdução à afasia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

KING, A. J.; CALVERT, G. A. Multisensory integration: perceptual grouping by eye and ear. **Current Biology**. [S. l], v. 11, n. 8, p. 322-325, 2001.

MANIFESTO de lançamento do Fórum sobre a medicalização da educação e sociedade. São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <www.crpsp.org.br/portal/midia/pdfs/manifesto_forum_medicalizacao.pdf>. . Acesso em: 16 maio 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Saúde na Escola (PSE) 2013.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

ROCHA, A. F. **O cérebro: um breve relato de sua função**. São Paulo: FAPESP, 1999.

SANTOS, D.; et. al. Socio-emotional development and learning in school. **The 2014 annual meeting for the Latin American Meeting of the Economist Society (LAMES)**, São Paulo, 2014.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA : orientações normativas.** – São Paulo : SME / COPED, 2016.

TEIXEIRA, C.F; et al. SUS: Modelos Assistenciais e Vigilância da Saúde. **IESUS**, Brasília, 7(2): 7-28, abr./jun. 1998. Disponível em: <portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/iesus_vol7_2_sus.pdf>. . Acesso em: 16 mai. 2011.

TESTA, M. **Saber en salud. La construcción del conocimiento .** Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997

PARTE IV
Políticas Públicas para Educação em Espaços Urbanos: estratégias de enfrentamento à desigualdade social

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
14
DE NOVEMBRO
SÁBADO
DAS 16H ÀS 17H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS URBANOS:
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL
DEBATEDORA
PROFA. DRA. KARINA OLIVEIRA LEITÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PALESTRANTES
DOUTORANDA ANA MARIA GONZATTO
UNIVERSIDADE DE BARCELONA
MARÍA TERESA SANTOS ALBARDÍA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - LABORATÓRIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Capítulo 7
O papel da criança na construção do diálogo com a sociedade civil: o método Co-Crianca

Maria Teresa Santos Albardía

A nossa criação marca a nossa vida toda, assim como as convenções sociais que vão sendo formuladas em volta da ideia do que é favorável ou não para o desenvolvimento da criança: no núcleo familiar, no contexto escolar, assim como na sociedade como um todo.

É comum enxergarmos a criança como pertencente aos seus pais. Mesmo quando se trata de uma criança órfã, espera-se que exista alguma figura adulta responsável por ela, que comande as suas decisões, que responda sobre as suas conquistas e sobre as suas dores.

> Se até meados do século XVIII há fortes indícios da insignificância social da criança (BANDINTER, 1980, p.82), a partir daqui surge o entendimento de que a criança deve permanecer no seio familiar, preferencialmente sob os cuidados de sua mãe. Progressivamente, forma-se uma ideia de responsabilidade parental, pela qual os pais passam a ser considerados cada vez mais responsáveis pela felicidade e a infelicidade dos filhos (BANDINTER, 1980, p.178-9) (ZAPATER, 2019)

Nesse delegar a responsabilidade sobre um sujeito individual, nos esquecemos da interdependência intrínseca na criação da criança como indivíduo que, antes de mais nada, é presente e futuro de uma sociedade à qual pertencemos e temos o dever de co-criar.

Cada vez mais surge o questionamento do lugar que a criança ocupa na sociedade, e das formas adequadas ou não para se relacionar com ela. Existem documentos que velam pela integridade da criança, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 (LIEBEL, 2007). Porém, não podemos afirmar que a criança seja a prioridade no planejamento da nossa sociedade.

“Hoje, quase trinta anos depois de ser aprovada a Convenção, as crianças ainda não conseguem se manifestar como sujeitos dos seus direitos, mas estão sempre sujeitadas aos direitos e vontades que a sociedade vai construindo para elas seguirem no caminho certo.” (Albardía, 2019). Então, como podemos contribuir para que o que é pensado e falado pelas autoridades que comandam o nosso conviver, também seja aplicado?

“Se a criança é tratada como prioridade absoluta na Constituição Federal, é preciso que a sociedade brasileira como um todo se mobilize para que isso se concretize”

(REDE NOSSA SÃO PAULO; FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER; 2017, p.6), afirma o Observatório da Primeira Infância no seu Guia da Multiplicação.

Partindo das anteriores premissas, este artigo aborda a urgência da auto e co-responsabilidade em relação à criação da criança em sociedade, e se propõe a apresentar algumas teorias e práticas que tem contribuído na construção de um olhar adulto alternativo, aberto e proativo, sobre o mundo da criança e o seu papel social.

Criança, infância e sujeito

A criança, como sujeito social, ocupa um lugar marginal. Um lugar de negação: ‘isso não pode, isso não é para crianças; não pegue não, este não é lugar para brincar; não pula, tem que se comportar’. Quantas vezes a criança que vive em nós já teve que lidar com inumeráveis ‘nãos’? E quantas outras nós mesmas perpetuamos esse vício com as crianças que estão ao nosso redor?

A criança ocupa também um lugar irreal de projeção: ‘o que você quer ser quando crescer? Você é pequeno, e só vai conseguir ganhar isso que você está pedindo, quando você crescer mais um pouquinho; isso aqui, é só para adultos, criança não pode; mas eu prometo, eu te garanto, a gente vai lá junto quando você tiver 18 anos’. Quantas vezes nos lembraram que o verbo ser começaria só a valer em um futuro -mais ou menos- próximo, e que a nossa principal tarefa era aguardar esse momento chegar? E o quanto nós perpetuamos também esse comportamento padronizado, não permitindo à criança viver o que ela precisa e deseja, hoje?

De fato, “a criança como indivíduo, como conceito, como categoria social e como tudo aquilo que compreende o fato de fazer parte da infância, infelizmente pressupõe uma exclusão, marginalização e desconsideração, seja qual for o lugar escolhido para ela ocupar.” (Albardía, 2019).

Mas a realidade é que criança veio ao mundo para criar. Criança vêm do latim ‘creare’, do mesmo radical que derivam as palavras ‘criação’ e ‘criatividade’. Um conceito que precisa dialogar com a ideia da criança ter segurança, autonomia e liberdade para poder expressar e realizar aquilo que se propõe.

Uma segurança que parte dela ter os seus direitos garantidos, direitos que, sem a colaboração das outras camadas da sociedade -tais como o mundo jovem e adulto-, nunca seriam respeitados.

Autonomia para poder refletir e escolher sobre o que deseja e precisa para criar. Autonomia para ser e realizar como indivíduo, mas também para demandar suporte e acompanhamento do adulto, quando assim for preciso.

Liberdade para realizar, no momento e nas circunstâncias possíveis, sem estar sempre determinada pelo futuro que a espera, mas entregue ao presente que a habita.

O mundo adulto, da sua parte, seria o guardião responsável por facilitar os

cenários e as possibilidades onde a criança possa se desenvolver a partir das suas ferramentas, da sua presença e da sua capacidade de se movimentar e fazer emergir as suas próprias criações, hoje.

Porém, uma palavra diretamente atrelada à criança é justamente a infância, à qual é destinada a pertencer - mesmo sem ela escolher. "'Infância' tem como origem infantia, do latim, onde o verbo 'fari' , que significa falar; fan que significa falante; e 'in' que constitui a negação do verbo em questão; dão sentido ao conceito como um todo. 'Infans' refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar; 'infans' designa, então, àquele indivíduo sem fala" (ALBARDÍA, 2019). Se da criança, que desde que ela começa a dar os primeiros passos é colocada no universo da infância, já tiramos a fala; poucos recursos restam para ela se acolher à sua própria essência do sonhar, imaginar, experimentar e aprender, para poder criar.

Autores como Àries trabalham de forma profunda o conceito da infância, que para além de ser recente também submete à criança a um lugar de fragilidade.

> Por volta dos séculos X e XI, a infância era considerada simplesmente "um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida" (ÀRIES, 1981, p.18). [...] Será só no começo do século XVII que as crianças começaram a ser reconhecidas como "seres humanos com problemas de desenvolvimento diferentes aos dos adultos" (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p. 20). E a descoberta da infância -como tal- deverá esperar até o século XVIII, quando os pais começaram a se interessar "pelo futuro dos seus filhos e diminui o infanticídio, sem deixar ainda de lado a ideia de criança submissa e subordinada" (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p. 20), tal e como asseguram as autoras de De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. (ALBARDÍA, 2019)

Zapater (2019) da sua parte afirma que o "a criança não é vista como nada além do objeto de tutela dos adultos, e somente as situações que representassem risco à ordem social eram objeto de intervenção do Estado".

Nos encontramos, assim, diante de um cenário histórico onde a criança, criadora, é sem fala, não tem voz, também não a sua vez. Um ambiente que durante séculos não só ignora a importância da criança como geradora; mas também a coloca necessariamente em um lugar de mudez, enxergando-a como objeto, dependente, por vezes invisível e extremamente afastada de qualquer decisão - seja sobre ela mesma, sobre o outro, sobre o mundo.

Cabe ao mundo adulto e ao tecido social questionar a suposta incapacidade da criança ser –hoje-, de participar, decidir e contribuir para com a sociedade. Da mesma forma que está sob nossa responsabilidade pensar em caminhos alternativos que garantam a segurança, autonomia, a liberdade e todas as possibilidades de criar, já desde a infância, sendo desde então -e não precisando se tornar- um indivíduo, digno dos seus direitos e valores.

Por último, cabe neste texto abordar o conceito de sujeito, “o autor da ação, aquele que age, o protagonista da narrativa” (ZAPATER, 2019). Sujeito que tem a capacidade de afetar e mudar o meio em que está inserido e a si mesmo, sujeito que é agente de transformação. Sujeito de direitos e de responsabilidades, desde que pertence à sociedade.

> A expressão *sujeito de direito* é o termo que designa a pessoa reconhecida pelo Direito enquanto tal e, assim sendo, suas características dependerão de como o Direito (e, portanto, o Estado que produziu esse Direito) a descreve. [...] Dessa forma, quando o Direito nomeia e descreve o sujeito, tem-se que o Estado está a reconhecer quem são as pessoas consideradas autoras de suas ações e protagonistas de suas existências. A passagem da noção de *pessoa* para a de *sujeito* é mediada pela articulação do indivíduo com o Estado, sendo um elemento central para a construção da relação jurídica estabelecida pelas Declarações de Direitos entre os indivíduos e o Poder posto. (ZAPATER, 2019, p.)

De pessoa para sujeito, a criança tem a possibilidade então de ocupar um lugar de proatividade, de mudança e de ação na sociedade, que por mais que a considere dentro das suas Declarações mais importantes, ainda não leva a sério a aplicação dos seus direitos e responsabilidade ‘sem brincadeiras’. Ser criança ontem, hoje e amanhã, está muito além das brincadeiras. E cabe a nós começarmos a ressaltar a importância que a criança ocupa na construção da nossa realidade social.

A voz e a vez da criança na sociedade capitalista contemporânea

> Perguntar é um convite para os outros existirem [...]. Acreditamos que, apenas o que nos diferencia, é poderoso. Mas como saber o que nos une, se nem começarmos um diálogo entre nossas verdades? [...]. Toda palavra é uma casa de intenções e memórias de quem a escreve ou fala. (MARLOM, 2017)

Costumo me questionar e compartilhar com as pessoas do meu convívio: ‘alguém já perguntou a sua opinião quando você era criança? Te envolveram em algum tipo de decisão, principalmente aquelas que negaram a sua liberdade de escolha? Mesmo sabendo que a intenção era te proteger, alguém te explicou com palavras o que estava acontecendo, abrindo um canal de diálogo com a criança que habita em você?’. O consenso não demora para emergir, pois muitos poucos privilegiados tiveram a oportunidade de aprender a conversar, que trata-se de um ato muito além do que simplesmente falar.

Duas das necessidades mais básicas e fundamentais com as quais nós, seres humanos, convivemos ao longo das nossas vidas, o simples fato de respirar e a dinâmica de se relacionar, raramente foram nos ensinadas desde cedo.

São mais recentes as metodologias e abordagens que colocam o diálogo como uma poderosa ferramenta que consegue criar uma ponte de conexão com a criança. E

muito antes do diálogo, se faz necessária a capacidade de escutar e tornar acessíveis, saudáveis e apropriados os ambientes, para as conversas intergeracionais acontecerem. Tal como afirma Tonucci, na sua obra *La ciudad de los niños,*

> la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen (TONUCCI, 1996, p.59).

Tonucci trabalha sobre a ideia de que “ao longo do tempo, a criança foi perdendo o seu espaço, principalmente na esfera pública, onde tudo é construído com base nas opiniões dos adultos” (ALBARDÍA, 2019, p.33).

A criança é frequentemente relegada aos espaços que são considerados ‘dela’. Seja o seu quarto, a sua casa, ou o parquinho do prédio onde os pais escolheram morar; seja a casa compartilhada com a avó, tias, irmãos e primas, nas bordas da periferia, ou a praça deshabitada que agora é ocupada por adultos que precisam de um abrigo onde se assentar e não atrapalhar; nenhum desses lugares foi pensado pelas e para as crianças, e sim por um mundo adulto que imagina e afirma saber o que é ‘bom’ para o desenvolvimento delas. Todas elas, são crianças colocadas à margem pela sociedade; muitas delas, são também marginalizadas e se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social. Todas elas, acabam sendo excluídas do nosso sistema de relações adultas:

> <<Chico de la calle>>, <<mujer de la calle>> o el más reciente <<niños de la calle>> son expresiones que indican reprobación, condena, rechazo. La calle, símbolo de degradación económica y moral. [...] Por un lado, los niños recluídos, solos y confiados a la televisión; por el otro, los niños de la calle, que juegan en medio de las inmundicias, se vuelven desaforados, agresivos y peligrosos procurando asegurarse lo necesario para vivir (TONUCCI, 1996, p.97).

Outros autores, como Eduardo Galeano (1998), entraram da mesma forma neste importante debate. Ele fala sobre a criança na região latino-americana, abordando o tema da educação desde uma perspectiva global e criticando determinantemente o sistema que afeta diretamente às crianças inseridas em qualquer sociedade:

> en América atina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total. La mitad de esa mitad vive en la miseria. Sobrevivientes: en América latina mueren cien niños, cada hora, por hambre o enfermedad curable, pero hay cada vez más niños pobres en las calles y en los campos de esta región que fabrica pobres y prohíbe la pobreza. Niños son, en su mayoría, los pobres; y pobres son, en su mayoría, los niños. Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende (GALEANO, 1998, p.12).

Partindo das anteriores premissas podemos afirmar que a criança começa,

sempre, na sociedade, desde um lugar de extrema desigualdade. Apesar das notáveis diferenças entre as condições e possibilidades das crianças pertencentes a diferentes classes sociais, todas elas compartilham da carência de um mundo adulto capaz de dialogar com elas.

Não podemos esquecer que a raiz da escassez de diálogo, também descansa sobre o modelo capitalista da nossa sociedade, pois é a partir da "dinâmica do capital, que começamos a fundamentar todos os nossos vínculos, desde crianças, sejam as relações humanas que construímos ou aquelas ligadas à instituições ou qualquer tipo de organização social" (ALBARDÍA, 2019, p. 47). Desde que nascemos, nos é ensinada uma dinâmica baseada no ganha-perde, onde precisa existir sempre um oprimido para o opressor atingir o resultado vantajoso e esperado na construção de um 'viver melhor' que o outro, ao invés de 'vivermos bem', todos. (ACOSTA, 2016).

Apesar de todas as anteriores afirmações, existem infinitas possibilidades de construirmos uma mudança generalizada, partindo da criança, como criadora; e não tanto mais da infância sem fala. "Ainda temos oportunidade para reconstruir o nosso modo de nos relacionarmos, desde que a transformação comece pelas crianças. Ainda há tempo para ressignificar os caminhos que, durante séculos, temos construído" (ALBARDÍA, 2019, p. 48). No próximo ítem, o diálogo será colocado como uma ferramenta fundamental para a transformação das nossas relações sociais, desde o ser criança.

O poder da palavra

Alguns autores em diversas áreas do conhecimento, tais como Freire (1965) na pedagogia, Tonucci (1996) nas políticas públicas e o urbanismo ou Rosenberg (2006) na área da comunicação, colocam a palavra - e o poder intrínseco dela - como uma das grandes chaves para desmembrar muitos dos conflitos que emergem ao nível social.

A palavra geradora (FREIRE, 1965), de experiência, de conhecimento, de troca e de crescimento, tem o poder de abrir espaço para um diálogo que, quando consentido, bilateral, respeitoso, inclusivo, pode por sua vez gerar mudanças significativas em quem participa dele.

O diálogo é intrínseco ao ser humano, desde que seja este um diálogo em que não haverá "ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 1974, p. 112). E se existe algo que diferencia o ser humano que vive em sociedade do animal, é justamente a sua capacidade de estabelecer relações dialéticas (FREIRE, 1974).

> Na consciência de si e do mundo, no pensar para além do agora, o ser humano vive se questionando pela sua liberdade. Se este papel fosse assumido desde criança, se ela não fosse a primeira oprimidas e sim for ensinada a pensar nas suas possibilidades como indivíduo capaz, as estruturas que determinam os nossos comportamentos e destinos, seriam diferentes se não outras. (ALBARDÍA, 2019, p.71).

Porém, nem sempre o cenário é o esperado ou ideal. E essa poderosa palavra, é tirada de muitos, e a muitos poucos é realmente entregue. Os diálogos acabam se tornando monólogos em diversas situações, onde a comunicação só acontece em uma direção. Onde o falar se exerce muito mais do que escutar. Onde a premissa, muito mais do que chegar em um consenso, é a de impor sobre o outro a própria visão sobre o todo.

A anterior dinâmica de se relacionar, é a mais comumente conhecida dentro do mundo da criança, que só obedece, recebe ordens, acata leis; e ao tentar se expressar e manifestar a suas impressões sobre a realidade, são mínimas as oportunidades que recebe para entrar uma relação dialógica onde ela também possa ser a protagonista dos argumentos e da construção do conhecimento.

Na sociedade normal -regida por normas- em que vivemos, precisamos aprender, primeiro a escutar, para poder depois passar a conversar. O diálogo será

> condição intrínseca para entendermos as relações sociais de uma outra forma, uma das principais ferramentas para construir um tipo de convivência mais igualitária, justa e respeitosa com a diversidade e integração que tanto precisa a nossa sociedade. Será o diálogo a nossa principal via para construirmos espaços democráticos em um contexto de profunda desigualdade social. (ALBARDÍA, 2019, p.48)

Neste sentido, a escuta ativa e a comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2006) se apresentam como práticas que buscam o entendimento dos sentimentos e necessidades por trás de qualquer fala ou fato, para gerar uma verdadeira conexão com qualquer interlocutor (ROSENBERG, 2006). Trata-se de dinâmicas que pretendem respeitar as necessidades e pedidos de ambas partes, buscando um lugar comum de conexão, onde o que nos une é muito maior do que o que nos separa. O intuito destas propostas é sempre gerar conversas mais significativas, diálogos verdadeiros, onde o objetivo em comum seja o entendimento mútuo.

Pensemos agora, e se formos ensinados a usar o poder das nossas palavras com consciência, desde crianças; e se tivéssemos alguém para nos orientar sobre o potencial dos diálogos na escola; deixariam de estar as nossas relações adultas baseadas no confronto entre o oprimido e o opressor (FREIRE,2017)?

Se voltarmos o nosso foco para o pensamento freiriano, podemos extrapolar ele do mundo adulto para a perspectiva da criança. O autor propôs, desde a sua teoría-praxis, que essa relação entre oprimido-opressor, se fundamenta na capacidade humana de julgar o ‘ser” ou ‘não ser’ tomando ‘o outro’, sempre estranho e alheio como referência: “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (FREIRE, 1974, p.58).

Assim, devemos aprender a escutar para compreender, e não para responder. Escutar para enxergar além dessa imagem do outro que pre-criamos e pré-julgamos,

antes de qualquer mínimo contato.

Uma vez que o poder da escuta for restabelecido, precisaremos dar mais um passo, em direção ao poder da pergunta. O conhecimento, que necessariamente vêm da experiência, ele deve nascer “da pergunta, do questionamento, dos interrogantes que surgem ao pensarmos em nossas novas e libertadoras possibilidades” (ALBARDÍA, 2019, p.71).

Assim, se soubermos escutar, para mais tarde perguntar, teremos o caminho aberto para compreender os sentimentos e necessidades que esse outro - que já não é tão mais diferente de mim- experiencia sentimentos e tem uma série de necessidades que deseja manifestar; e eu posso ser o espelho que ele precisa para conseguir se enxergar.

Imaginemos, então, as nossas relações baseadas nessas ações, tão pequenas quanto significativas, desde a infância. Qual seria então a nossa dinâmica social entre mundos, inter-geracional? Quantas possibilidades de criar conhecimento em conjunto poderiam se abrir na nossa frente? E quais seriam os novos padrões de comportamento, que ainda precisaríamos aprimorar?

Nessa busca de discutir e reformular as relações sociais desde a infância, através de ferramentas baseadas na escuta ativa e no diálogo, nasceu a metodologia Co-Criança.

> o Co-criança propõe que — desde a etapa a infância — a criança seja considerada como cidadã da nossa sociedade, legitimando a sua apropriação dos territórios que também a ela pertencem e valorizando-a em todos os espaços que ela ocupa em cada comunidade. (ALBARDÍA, 2019).

Com o objetivo de resgatar a voz e a vez da criança, principalmente das classes populares - aquela que costuma habitar a periferia-, o Co-Criança pretende “constituir constituir as condições para viabilizar um projeto colaborativo, que devolva o protagonismo das crianças como agentes, usuárias e possíveis transformadoras de todos os espaços que estão em volta delas” (ALBARDÍA, 2019, p.113).

A partir de oficinas pensadas de forma colaborativa e da facilitação dos processos em grupo junto com as crianças e educadores do convívio delas, o Co-Criança realiza uma escuta profunda da criança, entendendo as suas belezas e dores e auxiliando-a no processo de descobrir os seus próprios recursos para mudar a realidade na qual está inserida, começando pelos espaços públicos do seu próprio bairro.

Até agora, esta metodologia foi testada em dois bairros, Jardim Eliza Maria (Brasilândia, Zona Norte de São Paulo) e Vila Anglo-brasileira (MUNER, 2020), e os resultados têm demonstrado transformações significativas no olhar da criança para consigo mesma, para com cada colega da turma e para com o mundo que está em volta dela.

Se espera que este artigo possa servir como inspiração para um

aprofundamento nas teorias e práticas dos autores aqui referenciados, assim como suscite reflexões sobre a importância das nossas relações, principalmente as dialógicas, entre todas as camadas da sociedade e da nossa realidade. E que, finalmente, nas conversas, possamos construir a nossa realidade junto com o outro (MATURANA, 2002).

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 256 p.

ALBARDíA, Maria Teresa Santos. **Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares.** 2019. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.84.2019.tde-23052019-135522. Acesso em: 2020-12-20.

ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

FREIRE, P. **Educação para a prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALEANO, E. **Patas arriba: la escuela del mundo al revés.** Montevideo: Siglo XXI Editores, 1998.

LIEBEL, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: LIEBEL, M. **Participación Infantil y Juvenil en América Latina.** 1.ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p. 113-146.

MARLOM, T. **Silêncio também é conversa. Medium.** Tony Marlom. 2017. Disponível em: https://medium.com/@tonymarlon/sil%C3%AAncio-tamb%C3%A9m- %C3%A9-conversa-ddbbeee8fb41>. Acesso em 28 jan. 2019.

MATURANA, H. 2002. **Emoções-e-Linguagem-na-Educação-e-na-Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MUNER, A. **CoCriança: experienciar a paisagem para autonomia da criança.** São Paulo: Ed. USP, 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO; FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Observatório da Primeira Infância em 5 passos: Guia da Multiplicação**. São Paulo: 2017.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruiperez, 1996.

ZAPATER, M. **Direito da criança e do adolescente.** São Paulo: Saraíva, 2019. 372 p.

Capítulo 8

Caminhos Escolares: um estudo psico-sócio-ambiental em Barcelona e São Paulo

Ana Maria Gonzatto

Os Programas de Caminhos Escolares (CE) constituem estratégias de intervenção multidisciplinar e multidimensional, que vem sendo implantados em muitos países, especialmente na Europa e no mundo anglo-saxão. Estes programas em geral combinam ações de cidadania e políticas públicas, os objetivos assumidos dependem dos países ou territórios específicos onde se implantam. Suas propostas vão desde promover uma mobilidade infantil ativa e segura, contribuir para reduzir as taxas de obesidade e incentivar a autonomia infantil, além de promover uma mobilidade sustentável diminuindo o uso do transporte motorizado, especialmente individual. Nas suas versões mais ambiciosas e abrangentes, além destas metas, estes programas pretendem devolver a rua e outros espaços públicos às crianças, envolvendo a comunidade neste processo. Estas últimas intenções se inspiram especialmente em Tonucci (2016; 2012; 2006), o pedagogo italiano que idealizou o projeto “La città dei banbini”.

Estado de arte: mobilidade infantil e CE – conceitos sensibilizadores

Focalizando o “caminho à escola” –no que ele pode significar de descobertas, jogos, aprendizagens e crescimento vividos no quotidiano escolar-, como um dos primeiros passos para a autonomia nos deslocamentos infantis, sabemos que: “As dificuldades ambientais, reais ou supostas, convenceram os pais de que esta cidade [Tonucci se referia a Roma] não permite que uma criança entre seis e dez anos saia de casa sozinha” (2006, p. .62). Essa é a realidade das cidades de grande ou médio porte ao redor do mundo, e até mesmo em pequenas cidades e urbanizações, dependendo de onde se localizem. A baixa frequência de deslocamento infantil autônomo confirma a redução dos usos do espaço público e pressupõe que a presença desse segmento é controlada, supervisionada e submetida ao olhar dos adultos. As consequências para o seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização, já haviam sido previstas por Gaster (1991) ao estudar espaços públicos reservados ao uso exclusivo das crianças.

Tonucci (2006) enfatiza que, para a realização das referidas atividades psicológicas, essenciais ao seu desenvolvimento, as crianças precisam entre outras condições, de espaços adequados para o brincar espontâneo e não direcionado. Esses espaços devem ampliar-se na proporção em que evoluem as possibilidades de ação e a curiosidade das crianças. O espaço necessário para as vivências e para o brincar pode ser inicialmente a sua casa, depois deverá expandir-se pelas escadas e pelo pátio dos edifícios residenciais, chegando à calçada mais próxima e às praças e jardins do bairro, para finalmente alcançar às ruas, parques e todos os espaços públicos de sua cidade.

Os conceitos de cidadania e autonomia infantil estão acoplados, se complementam e são interdependentes. Para se socializar, no sentido de pertencer a uma comunidade e cuidar do coletivo, contrapondo-se à tendência de socialização pela individualização, meninos e meninas precisam exercer sua cidadania. Esta deve ser entendida não no seu sentido clássico que coloca a criança na condição de pre-cidadão (Sarmento, 2014), mas como cidadão de pleno direito.

"Para brincar e crescer, as crianças necessitam de sua cidade, de toda a sua cidade. Hoje, porém, a cidade se esqueceu delas, relegando-as a espaços especialmente pensados para elas, desde o quarto até o parque com balanços ou a brinquedoteca. Nessas cidades, as crianças vivem mal. Não podem viver nenhuma das experiências fundamentais para o seu desenvolvimento, como aventura, investigação, descoberta, surpresa, risco ou superação de um obstáculo e, em consequência de tudo isso, satisfação e emoção. Elas não podem brincar. Todas essas experiências requerem duas condições fundamentais que desapareceram: tempo livre e um espaço público compartilhado. Hoje em dia, para as crianças que moram na cidade é difícil sair de casa sozinho, encontrar companheiros e ir a um local adequado para brincar com eles" (Tonucci, 2006, p.62).

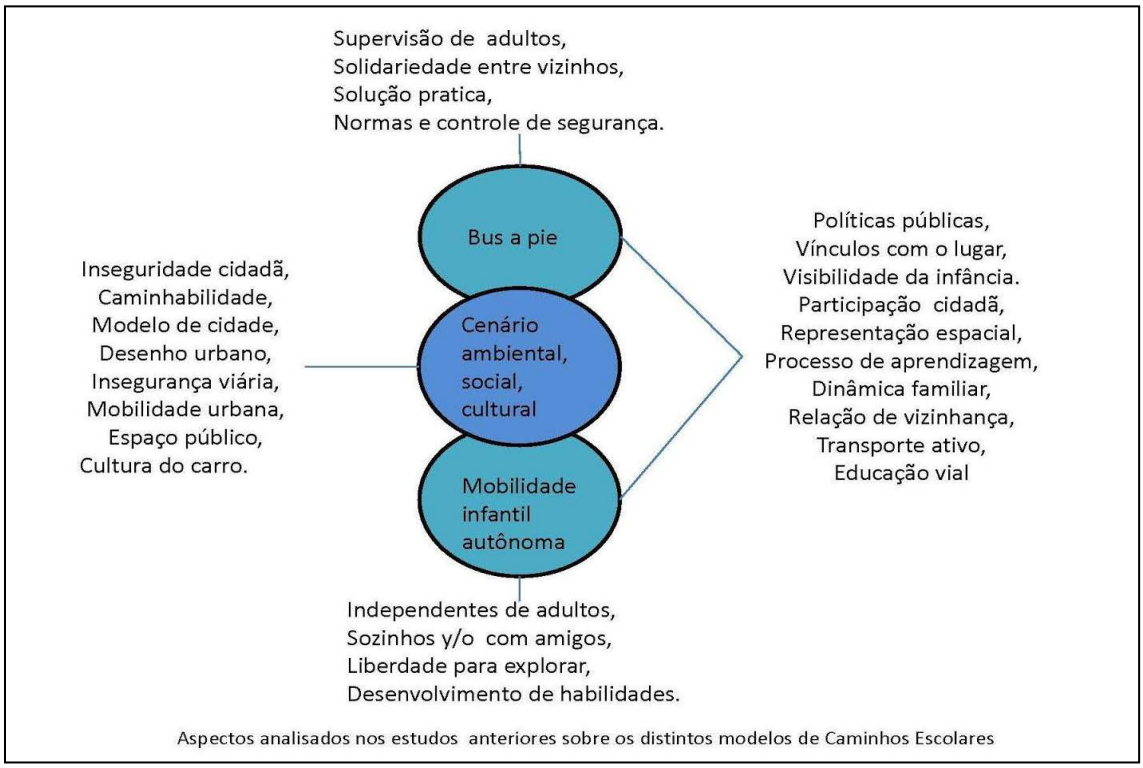
Os medos e ansiedades dos pais lhes impedem conceder liberdade às suas crianças para moverem-se ou brincarem ao ar livre (Depeau, 2008; Tonucci, 2006; Valentine, 1996). Essa tendência, em alta nas cidades atuais, lhes está negando o exercício do seu direito de brincar, garantido pelo artigo 31 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. É este cenário ambiental, social e cultural que influencia e promove os programas de CE (Fig. 1). Nesse contexto, diferentes modalidades ou estratégias têm sido implementadas. Dentre elas, o Pédibus ou Ônibus a Pé, que se diferencia basicamente por ter supervisão de um adulto, enquanto outras estratégias buscam estimular o deslocamento independente. Ambos compartilham uma série de elementos estruturais, como as políticas públicas, dinâmica familiar, processos de aprendizagem, entre outros, sintetizados na Figura 1. No entanto, ao contrário do ônibus a pé, as estratégias de mobilidade autônoma oferecem às crianças uma possibilidade diferente de explorar o ambiente e desenvolver suas habilidades (Figura 1).

Diante do cenário evidenciado por nossa observação do cotidiano e à luz das pesquisas, somos levados a destacar as implicações entre os modelos de cidade e as possibilidades de seu uso e fruição pelas crianças. Muitos autores se referem à crescente perda de autonomia da mobilidade das crianças nos espaços urbanos (Foster et.al., 2015; Hillman, Adams & Whitelegg, 1997; Rivas e Canosa, 2010; Shaw et al., 2015; Stevens e Brow, 2011; Tonucci, 2006; Weigand, 2008) que as impede de chegar à escola de maneira independente, utilizando meios de transporte ativos, sozinhos ou com amigos e com segurança.

As pesquisas que antecederam a este estudo, em sua maioria focaram os resultados destes programas. Neste estudo analisam-se seus impactos, considerando-

os como intervenções psico-sócio-ambientais. Mais especificamente, estes impactos referem-se a aspectos como: conhecimento, uso, disfrute e apropriação dos entornos escolares; gestão comunitária da segurança e convivência no bairro ou entorno escolar, assim como a promoção da participação infantil na tomada de decisões na vida diária e nas políticas públicas, entre outros.

Figura 1. Cenário atual da mobilidade infantil e caminhos escolares.



Com que idade uma criança poderia ir à escola sozinha? De acordo com Tonucci (2006), seria desejável que o fizessem a partir dos 6 anos. O que as famílias pensam? Elas estão de acordo ou não e quais seus pontos de vista? As atuais pesquisas sobre mobilidade infantil, analisa Depeau (2007), apresentam resultados irregulares, apesar de seu reconhecido impacto em países industrializados. Ademáis, tendem a optar pelo ponto de vista da mobilidade dos adultos e não consideram a perspectiva das crianças. Além disso, poucas pesquisas enfocaram os efeitos dos programas caminhos escolares e menos ainda suas consequencias para o desenvolvimento cognitivo, social ou emocional das crianças.

As implicações da privação de mobilidade ativa são evidentes, bastando para isso considerar o que a Organização Mundial da Saúde (2016) preconiza para o combate à obesidade infantil, um dos mais graves problemas de saúde pública do século XXI. O aumento da atividade física e a diminuição do sedentarismo, além de uma dieta adecuada, diminuindo gorduras e açúcares, são as principais armas no enfrentamento dessa doença. Mas quais seriam os efeitos das limitações impostas à mobilidade autônoma das crianças?

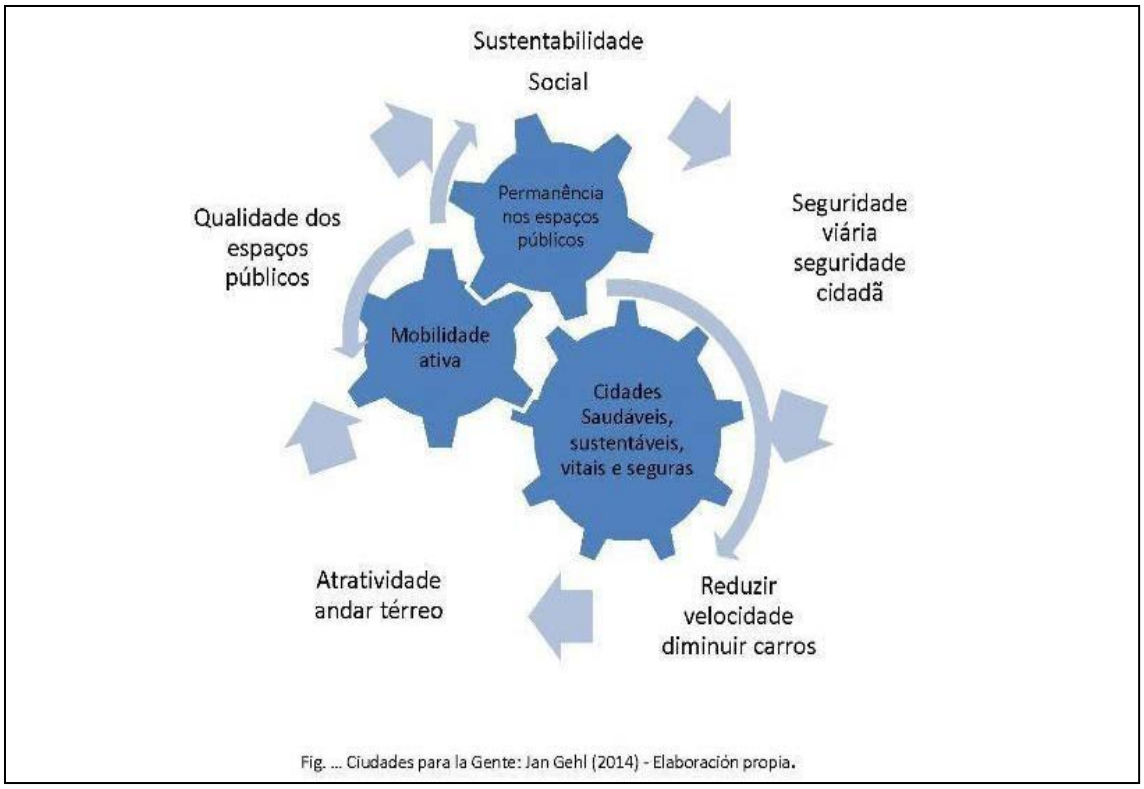
Rissotto & Tonucci (2002) ilustram em suas pesquisas que tais efeitos se refletem na aquisição e desenvolvimento da capacidade de representação, bem como do conhecimento ambiental. O estudo baseia-se na representação (em croqui) do itinerário percorrido casa/escola pelos estudantes entre 8-11 anos de idade que se movimentam de diferentes maneiras (sozinhos, acompanhados por um adulto ou de ônibus a pé) com o objetivo de conhecer o papel da autonomia no desenvolvimento da compreensão do meio em que vivem. Neste estudo, os autores confirmam a importância do tipo de interação indivíduo-ambiente, em particular a liberdade de movimento, na aquisição, processamento e estruturação do conhecimento ambiental.

Para abordar os temas implicados na mobilidade infnatil, utilizamos algumas teorias originárias da Psicologia socioambiental e da sociologia, como a percepção de segurança (Valera e Guàrdia, 2012). Destaca-se também a análise da sociedade de risco de Beck (2002) e da obsessão que caracteriza a sociedade contemporânea, segundo a qual parece ser inerente a sensação de que a insegurança e o perigo estão por toda parte (Bauman (2009). Román e Canosa (2010), apontam uma percepção generalizada de que a rua é um lugar perigoso para as crianças e, embora o trânsito seja responsável por uma parte importante desse medo, esse mal-estar social não pode ser atribuído exclusivamente a ele. Nesta sociedade em que reina a insegurança, ou pelo menos a desconfiança, o medo da rua e a perda do espaço público são referidos como a perda do espaço simbólico da convivência democrática. Chamam a atenção para um perverso processo de perda de habitabilidade e apropriação comunitária do espaço público, sendo a rua gradativamente percebida como um espaço residual onde podem surgir todos os tipos de perigos.

O urbanista Gehl (2014) argumenta que a melhor maneira de tratar a questão da segurança urbana é criar cidades vitais, incentivando as pessoas a caminhar, andar de bicicleta e a permanecer nos espaços urbanos. Um dos cenários que mais favorece o aumento da percepção de segurança dos espaços públicos é quando estes convidam às pessoas a usá-los e a permanecer neles. A intensidade, a quantidade, a diversidade e o tempo gasto nos espaços públicos dependem da qualidade e das possibilidades de atividades que oferecem e, ao mesmo tempo, essas condições vão determinar a segurança que pode ser vivida nesses mesmos espaços. A cidade ideal se caracteriza por ser simultaneamente saudável, sustentável, segura e vital (Fig. 2) para os seus usuários, sejam eles residentes, turistas ou qualquer pessoa.

Para este estudo utilizamos o conceito de bairro segundo Lefebvre, no qual a vizinhança torna-se um elemento crucial para a construção de um bairro, o qual se constrói também pelas características simbólicas que servem de suporte no sentido de apropriação coletiva de um espaço físico. O reconhecimento do próprio espaço, que caracteriza os seus moradores, permite o exercício da cidadania (Salazar, 2017).

Figura 2. Esquema conceito de cidades saudáveis, sustentáveis, vitais e seguras.



Nota: desenho baseado em Gehl (2014) *Cidades para as pessoas* - ONU Habitat.

Contexto e objetivos da pesquisa

A pesquisa analisou dois contextos diferenciados, utilizando para isso de dois programas de Caminhos Escolares, cujas principais características são resumidas na tabela 1. Se trata dos programas Camí Escolar, Espai amic de Barcelona (ativo desde 2000) e Carona a Pé em São Paulo (ativo desde 2015), além dos projetos CE de Paraisópolis e Passagens no Jd Angela (Tabela 1).

A pesquisa analisou os programas CE de Barcelona e de São Paulo no seu potencial incentivo ao deslocamento infantil ativo/autônomo à escola, e ao mesmo tempo, sua incidência e efeitos, em términos psico-sócio-ambientais, nos entornos sócio físicos onde se implantam. Ou seja, o foco são os elementos de representação, vínculos ou identificação com o entorno (a Identidade de lugar, o apego ao lugar, o sentido de comunidade e a identidade social urbana, entre outros conceitos da psicologia ambiental) as dinâmicas de conhecimento, apropriação e participação cidadã, assim como, as relações sociais/comunitárias nos seus lugares de vida, mais especificamente, no seu bairro ou vizinhança.

Foram definidos três objetivos específicos: 1. Analisar a implicação dos CE sobre os modelos e práticas de deslocamentos à escola e de mobilidade infantil; 2. Examinar as posições afetivas, discursivas e as atitudes (dos atores envolvidos) com respeito aos

CE e sua relação com os vínculos com o entorno e 3. Explorar os possíveis impactos dos programas CE, seja nas dinâmicas sociais locais ou nas políticas relacionadas com a mobilidade infantil.

Tabela 1. Caracterização dos casos estudados.

Caracterização dos programas de caminhos escolares			
Camí escolar - Barcelona		**Carona a Pé - São Paulo**	
Aspecto	**Descrição**	**Aspecto**	**Descrição**
Institucional	Politica pública instituida rede de articulção con outras instituições e programas	Organizacional	Ação social - não depende de uma politica pública; Grupo gestor - prefessora e mães; Buscam apoios institucioais Grupo de voluntarias (madres/padres).
Territorial comunitário	Escolas como articuladoras do programa; Atuações a partir da administração local; Envolvimento dos agentes locais - comissão do programa.		
Pedagógico	Inserção no ccurriculo escolar; Formação em educação vial; Transversalidade do conhecimento do entorno/ bairro; Desplazamiento en grupos sin adultos. Actividades de sensibilización al tema.	Territorial e comunitário	Vinculos con comercios e outros agentes locais; Desenho das rotas obedece una lógica de proximidade; Implantado em outras escolas no bairro.
Técnico	Diagnostíco participativo da mobilidade infantil local e percepção de segurança no entorno; Intervenções urbanistica - tráfico; Actuações no espaço público.	Vivenciais (groupos)	Grupos com adultos; regras de funcionamento dos grupos em rota; Medidas de segurança.

Metodologia

A proposta geral deste estudo e da tese desenvolvida, descreve-se em alguns

princípios ou referências metodológicas. O estúdio de caso coletivo (Stake, 1999), pelo qual se optou em função do interesse instrumental nos casos e ao mesmo tempo pela perspectiva comparativa. A pesquisa assume uma orientação qualitativa e comparativa, que se empenha em mostrar a especificidade de cada contexto como uma questão fundamental, valorizando o caráter situado do conhecimento e da aplicação. Portanto, o que se buscou na comparação não foi tanto a convergência entre resultados, e sim, ressaltar as diferenças inter contextuais.

No processo de geração e elaboração dos dados da pesquisa, utilizou-se o método de comparação constante da Grounded Theory como procedimento para coleta e análise simultânea das informações obtidas, com base em Charmaz (2006). Também foi realizado um processo de validação com os atores participantes nos dois casos do estudo. Nesta direção, igualmente se aplicou multimétodo ou triangulação, com uso de diferentes técnicas de coleta de dados: observação, entrevistas, mapas cognitivos e análise de documentos (Tabela 2). Tudo isso, permeado pela análise interpretativa construtivista referenciada em Charmaz (2006) que caracteriza uma abordagem interpretativa da Teoria Fundamentada.

Tabela 2. Triangulação de métodos utilizados na pesquisa.

Métodos	Descrição	Dados gerados
Observação	Observação in situ; caminhar as rotas com crianças, participação em atividades e mapeamento de atores.	Notas / observações: 42 entre SP e BCN; Quadro de observações resumidas dos aspectos ambientais e 2 mapas de atores.
Analise de documentos	Folhetos informativos, vídeos relacionados com os programas, relatórios, avaliações, comunicados de imprensa, documentos institucionais (escritos ou vídeos).	Tabela resumo dos documentos: aproximadamente 20 para a análise geral e 16 para uma amostragem teórica.
Entrevistas Individuais e coletivas	Diferentes atores: mães / pais, representantes das Ampas e outras associações locais ou agentes escolares e técnicos do programa.	21 entrevistas individuais e 10 entrevistas em grupos - 50 adultos (6 representantes de Ampas, 4 agentes escolares, 8 técnicos, 1 dono de “comercio amigo” e 31 mães / pais)
Mapas cognitivos	Desenhos de crianças de suas rotas escolares, mini entrevistas (orais ou escritas).	49 estudantes com idades entre 8 e 12 anos.

Resultados e discussão

A pesquisa, bem como a tese desenvolvida, compõe-se de três estudos, cujos

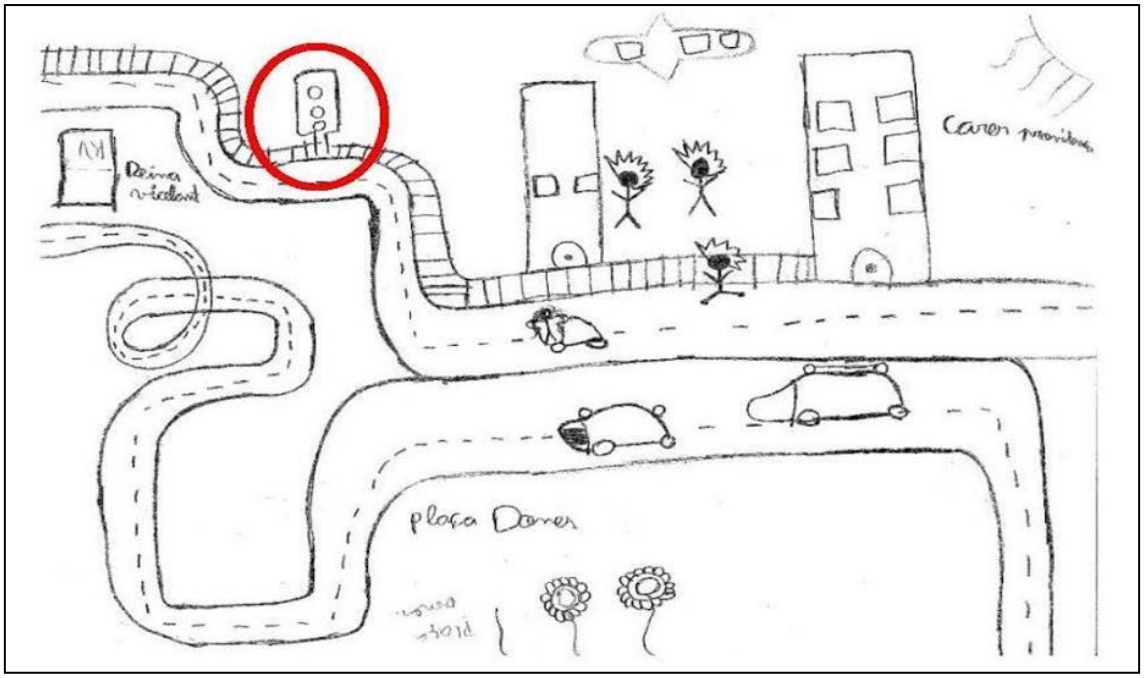
resultados apresentaremos na sequência, de maneira resumida.

Estudo 1 - *Caminhos Escolares e a mobilidade infantil ativa e autônoma* - analisa os padrões de mobilidade das crianças, centrado na estratégia Ônibus a pé. A partir da perspectiva dos participantes, analisam-se os benefícios ou possíveis impactos positivos desta estratégia, entre eles: motivar a caminhar, socializar na rua (espaços públicos), conhecer e apropriar-se do seu entorno e também contribuir para melhorá-lo, além de reforçar a solidariedade entre as famílias e os vizinhos, chegando a ajudar a desenvolver mobilidade autônoma, criando grupos de amigos (as) que passam a ir desacompanhados de adultos à escola.

Tomando como parâmetro o estímulo à mobilidade infantil autônoma, destacamos alguns dos seus limites e contradições: 1) A obsessão pela segurança, se apresenta como uma barreira que impede a percepção e/ou priorização das necessidades de autonomia das crianças; 2) As múltiplas implicações entre a dinâmica familiar e o discurso social, ou o imaginário sobre a responsabilidade parental; 3) Contradições dos discursos e posturas entrelaçadas no modelo de educação infantil e valor dado à autonomia; e, finalmente, 4) Baixa incidência de políticas públicas sobre a mobilidade ativa e ainda menor sobre a mobilidade autônoma das crianças.

Estudo 2 - *Posicionamento dos atores em relação aos programas* – vemos que a posição das famílias em relação aos deslocamentos autônomos dos seus filhos, assim como sua avaliação dos programas e disposição a participar nos mesmos, configura-se na interseção de três aspectos: modelo de parentalidade e educação infantil, modelo de cidade e percepção de segurança (tanto viária como relacionada ao crime).

Figura 3. Desenho elaborado a partir dos Mapas Cognitivos – método utilizado com as crianças.



Nota: Desenho de uma menina de 10 anos de Barcelona.

Ela costuma ir à escola com outros amigos e muitas vezes se deslocam em patinetes (Fig. 3). Considerando os mapas cognitivos gerados na pesquisa, vemos que alguns elementos urbanos como as ruas, carros e sinais de tráfico estão presentes nos seus desenhos. Em geral, nos seus relatos, elas manifestam que o que mais gostam do caminho à escola é poder encontrar-se e brincar com seus amigos. Igualmente estão presentes as praças, lugares onde costumam ir antes ou depois das aulas.

O foco da análise foi a percepção dos atores sobre seu entorno, configurando uma *Imagem do bairro*. Examinando os posicionamentos afetivos, discursivos e atitudinais dos envolvidos nos CE e sua relação com os *vínculos mantidos com seu entorno*, verifica-se que a percepção de segurança manifesta nos distintos entornos ou vizinhanças, se entrelaça com determinadas características locais. Em função disso, atribuímos a cada um dos espaços simbólicos –que correspondem aos entornos estudados- a dimensão que mais se destaca. A partir deste critério, se identificam distintas dinâmicas que caracterizam cada um destes entornos: (a) coesão social e sentido de comunidade; (b) identidade de lugar; (c) Processos de estigma social e (d) vínculos comunitários e identidade de lugar que caracterizam um estilo de mobilidade. Basicamente, quanto melhor a imagem do seu entorno, maior a possibilidade das crianças de praticarem uma mobilidade ativa e autônoma (Fig. 3) e maior a disposição a participar e implicar-se nos programas, de parte dos adultos.

Estudo 3 - *Impactos psico-sócio-ambientais (percebidos ou potenciais) e sua dinâmica* – a análise abrange quatro dimensões, sintetizadas abaixo:

1. A estratégia de *atuação comunitária/territorial*, favorece o envolvimento dos atores locais associados ao programa em Barcelona, a través da participação cidadã. No caso de São Paulo, onde o programa não está inserido em políticas públicas, se reforça a importância das ações de iniciativa comunitária que se articulam com outros movimentos sociais afins, como aqueles que defendem a mobilidade ativa, democrática e sustentável (a pé, bici, etc).

2. Os Caminhos Escolares configuram-se como um *instrumento que convida e propicia a participação cidadã*. Analisam-se os aspectos que contribuem para isso, caracterizando as diferencias territoriais em termos socioambientais que o favorecem ou não, assim como os aspectos conflitivos (diferentes grupos de interesses envolvidos), e os benefícios e riscos supostos no processo.

3. ¿Caminho escolar ou projeto de Cidade? Neste ponto se analisa especialmente o caso de Barcelona, no seu alinhamento e contribuições à ideia de uma ‘cidade educadora’, sobretudo, desde o ponto de vista da promoção de uma cidade más amável com os pedestres.

4. Finalmente, se analisa o caso de Barcelona no que se relaciona ao *impulso às políticas públicas para a infância*, em três dimensões: alcançar sinergias entre programas e políticas, fomentar o protagonismo infantil e desenvolver um projeto pedagógico que

contribui para conhecer e apropriar-se do entorno.

Teoria Interpretativa sobre os caminhos Escolares – Conclusão

Os programas e estratégias de Caminhos Escolares visam enfrentar os problemas que impedem uma mobilidade ativa e autônoma das crianças à escola, envolvendo simultaneamente famílias, educadores, gestores públicos, agentes comunitários e outros, dependendo de suas dimensões e desenho do projeto local. Ao evidenciar a complexidade dos elementos que estão implicados na mobilidade infantil, reforça-se a necessidade de influenciar diversas políticas públicas (mobilidade, transportes, educação, segurança, saúde, etc.), bem como a organização comunitária dos ambientes escolares, para oferecer um ambiente mais amigável para os deslocamentos diárias dos alunos e que sejam, ao mesmo tempo, mais condizentes com as suas necessidades de autonomia.

Em consequência, ao estimular a mobilidade ativa e autônoma das crianças, os programas em questão potencializam uma série de efeitos positivos nos ambientes onde são implantados: a) Sensibilizam a sociedade para as necessidades das crianças, especialmente aquelas relacionadas à sua inserção nos espaços públicos; b) Produzem mudanças efetivas (especialmente na gestão do tráfico local) que favoreçam a mobilidade ativa e autônoma, favorecendo não somente às crianças mas a todos os cidadãos; c) Induzem a formulação de políticas públicas voltadas à mobilidade infantil, gerando ao mesmo tempo políticas de transporte público, ambientes escolares saudáveis e outros; d) Estimulam a relação escola-comunidade a partir de temas de interesse tanto da educação como da vida comunitária; e) Incrementam o sentido de comunidade e de pertencimento ao bairro; f) Envolvem crianças e famílias nas mudanças do modelo de mobilidade, adotando padrões que favoreçam a mobilidade ativa e sustentável; g) Incentivam a participação cidadã, estimulando o protagonismo infantil nas políticas públicas e na vida comunitária, entre outros.

A partir da análise dos impactos (percebidos e potenciais), fica evidente que, além de uma estratégia instrumental de cunho prático, -criar rotas de caminhos seguros para a escola, facilitando o enfrentamento das famílias aos medos relacionados ao deslocamento de seus filhos- estes programas são uma ferramenta para promover a inclusão das crianças nas cidades.

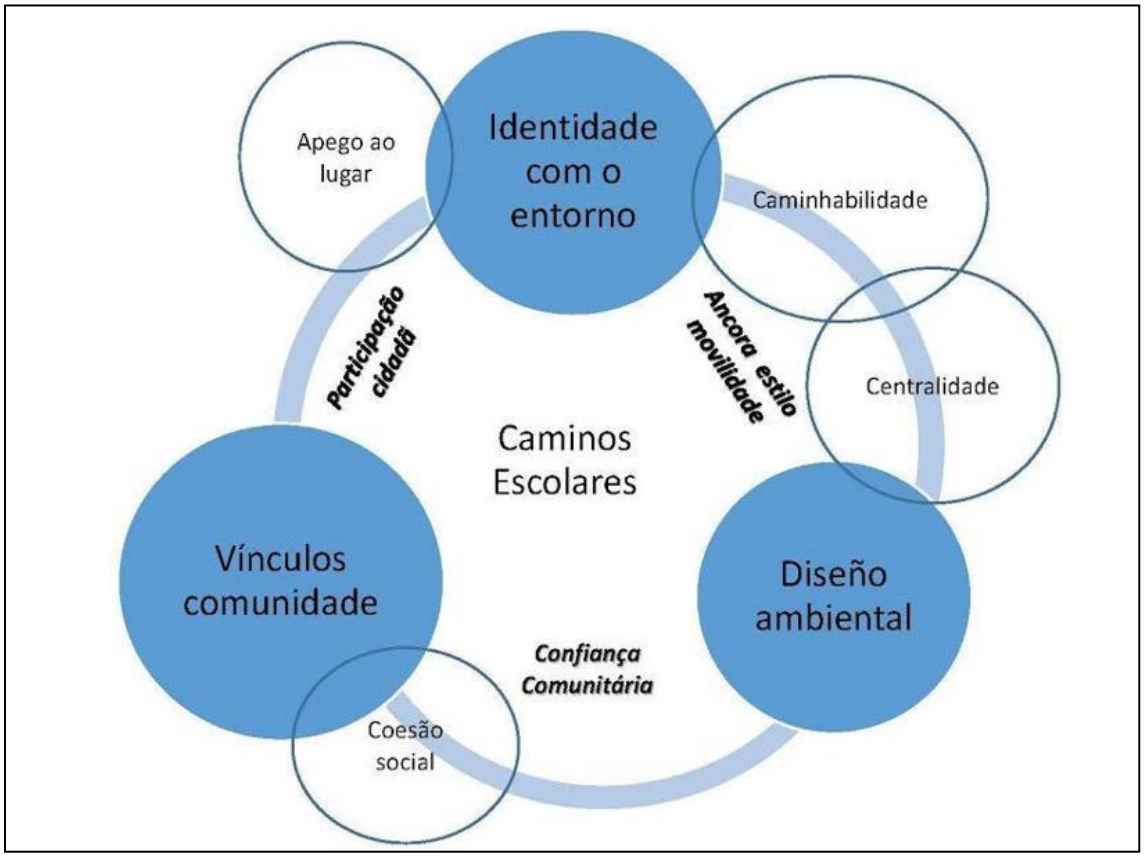
A presente teoria interpretativa que elaboramos, explicita a incidência de dinâmicas psico-sócio-ambientais na gestão desses programas. De acordo com essa interpretação, estas dinâmicas transitam ao redor dos programas de CE, aumentando seus impactos na comunidade local e facilitando o desenvolvimento de mobilidade ativa e autônoma. Referidas dinâmicas se articulam de maneira fluida (representadas na figura 4 por um fio central que as conecta). O desenho também mostra sua incidência, sendo que esta dependerá dos diferentes contextos onde se inserem estes programas CE, bem como do seu desenho e estratégias. Além disso, estará submetida ao jogo das

forças locais, configurado pela ação comunitária e políticas públicas, podendo estimular-se e potenciar-se de forma diferenciada em cada território ou bairro.

Estas dinâmicas às quais nos referimos (Figura 4) estão presentes nos territórios, embora tenham sido estabelecidas anteriormente aos programas, podem ser reforçadas a partir da implementação dos mesmos, funcionando como fatores que fortalecem e influenciam a participação cidadã, ancoram estilos de mobilidade ativa e influenciam as decisões das famílias em relação à mobilidade infantil.

Nota: Nos círculos azuis temos os eixos: Desenho Ambiental, Vínculos com a comunidade e Identidade com o meio ambiente. Estes são evidenciados a partir dos processos identificados na Imagem da vizinhança, tal como foram estudadas nos entornos pesquisados, que condensa o conjunto de características atribuídas ao mesmo: caminhabilidade, centralidade, coesão social e apego ao lugar. A interação entre esses eixos e processos, desenha configurações sócio territoriais que facilitam aspectos como: Participação Cidadã, Ancoragem do Estilo de Mobilidade e Confiança Comunitária, que se situam dentro do círculo central.

Figura 4. Dinâmicas psico socioambientais circulam ao redor dos caminhos escolares.

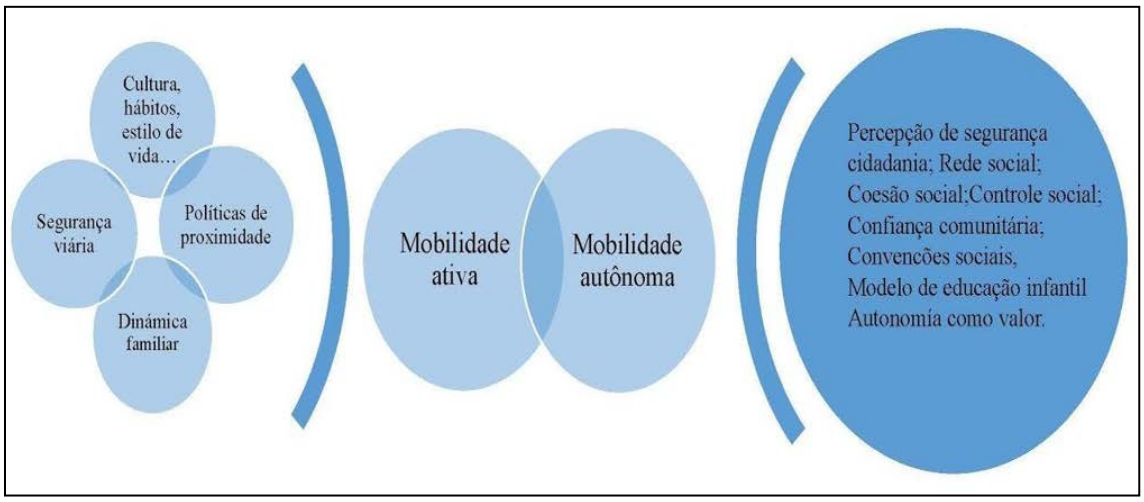


Focando as condições de mobilidade ativa, destacam-se: as políticas de proximidade e a percepção da segurança, especialmente viária, bem como a cultura, hábitos e estilo de vida que se aliam às características da dinâmica familiar (Fig. 5).

Da mesma forma, além dos elementos sócio comunitários do bairro que favorecem a mobilidade autônoma (coesão social, confiança comunitária e outros ilustrados na Fig. 5), não se pode omitir a incidência de outros elementos, que não foram o foco central de nossa análise, mas não por isso menos valorizados. É o caso de certas convenções sociais, entre as quais o modelo parental e o valor atribuído à autonomia na educação, que dependem de cada contexto social.

Se reforça também que, em relação aos aspectos que determinam o salto de qualidade da mobilidade ativa para a mobilidade autônoma (Figura 5), os efeitos da incidência de cada um desses elementos representados não podem ser avaliados separadamente. Estes constituem um conjunto de fatores que atuam de forma indissociável, interatuando e potencializando uns aos outros.

Figura 5. Condições para uma mobilidade infantil ativa e autônoma.



O enfoque nas dinâmicas psico-sócio-ambientais que rondam os programas de Caminhos Escolares é uma das contribuições deste estudo. Nesta perspectiva, destaca-se a importância estratégica da análise desses programas a partir do conhecimento organizado em uma perspectiva transversal, para o qual contribuem áreas como Urbanismo, Geografia Urbana, Sociologia, e, no caso deste estudo, a Psicologia Socioambiental e da Educação. Tem-se em conta, especialmente, sua contribuição teórica para uma compreensão holística dos fenômenos psico-sócio-ambientais, aqui estudados. Dentro desta leitura, destacam-se a importância de processos como o de identidade com o entorno (imagem do bairro, apego ao local, etc.), sentido de comunidade, coesão social e aspectos ambientais e urbanísticos dos bairros/vizinhança, como mediadores e propulsores dos impactos percebidos nos programas de Caminho Escolar.

Referências

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade.** Título original *Fiducia e paura nella città*, publicado en 2005. (trad. Eliana Aguiar). Jorge Zahar, 2009.

BECK, U. **La sociedad del riesgo global**. Título original *World risk society, publicado en 1999. (*trad. Jesus Alborés Rey). Siglo vienteuno de España Editores, 2002.

CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative *Analysis.*** London. SAGE Publications, 2006.

DEPEAU, S. **De la mobilité quotidienne des enfants au cadre résidentiel des parents: se déplacer autrement pour construire autrement ses rapports à l'espace. le cas des pedibus à Rennes**, en Ramadier, T. (Ed.) (2007). *Les mobilités quotidiennes: représentations et pratiques. Vers l'identité de déplacement.* (139-166). Strasbourg-FR. https://bit.ly/3kArKJu, 2007.

FOSTER, S., Wood, L., Francis, J., Knuiman, M. Villanueva, K. & Giles-Corti, B. **Suspicious minds: Can features of the local neighbourhood ease parents' fears about stranger danger?** *Journal of Environmental Psychology* 42 (2015) 48-56. doi/10.1016/j.jenvp.2015.02.001, 2015.

GASTER, S. **Urban children's access to their neighborhood: changes over three generations.** *Environment & Behavior*, 23 (1), 70-85. doi: 10.1177/0013916591231004, 1991.

GEHL, J. Ciudades para la gente. 1ª Edición - ONU Habitat - Por un mejor futuro urbano. Buenos Aires: Infinito, 2014.

HILLMAN, M., (2002). **Are we developing battery-reared or free-range children?** *Keynote paper presented at the WAPAC Seminar in Perth*, Western Australia. https://bit.ly/2EZbKAS

HILLMAN, M., ADAMS, J., & WHITELEGG, J. **One False Move... A Study of children's independant mobility**. *Dordrecht, Kluwer Academic Publishers*. https://bit.ly/2QMfFnl, 1997.

JACOBS, J. **Muerte y vida de las grandes ciudades.** [2ª ed.] Título original The death and life of great american cities [trad. Angel Abad – 1961]. Grafica Lizzara, 2011.

LEWICKA, M. **Place attachment: How far have we come in the last 40 years?** *Journal of Community Psychology* 31 (2011) 207- 230. doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001, 2011.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil.** Consultado en https://www.who.int/end-childhood-obesity/es/, 2016.

ORTIZ, S. **Espacio público, género e (in)seguridad.** En Carmen Cortés Zaborras (coord.) Jornadas urbanismo y género. Ciudad en construcción. *Perséfone.* (p. 48-67). https://bit.ly/3gYHtQk, 2014.

RISSOTTO, A. Y TONUCCI, F. **Freedom of Movement and environmental knowledge in elementary school children.** *Journal of Environmental Psychology*. (22) 65-77, 2002.

ROMÁN, M. Y CANOSA, I. **Camino Escolar - Pasos hacia la autonomía infantil.** Madrid, España: GEa21, 2010.

SALAZAR, P. **Configuración espacial, capital social e identidad barrial como factores para la construcción del sentido de comunidad en el barrio 21 de marzo/héroes del morro, el bosque, Santiago. Análisis crítico del programa quiero mi barrio.** [Tesis doctorado – Universidad de Chile]. Santiago, Chile, 2017.

SARMENTO, M. **Cartas de ciudadanía de la infancia.** [Sesión de Conferencia] VIII Encuentro La ciudad de los Niños/niños– Infancia y Ciudadanía. Madrid, España. La casa encendida, 2014.

SHAW, B., BICKET, M., ELLIOTT, B., FAGAN-WATSON, B., MOCCA, E. & HILLMAN, M.

Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action. https://bit.ly/3hSzmG6, 2015.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos.** Segunda edición. Ed. Morata, S. L. Madrid. Título original: The art of case study research 1995. London-New Delhi, United States: Ine Sage Publieations, 1999.

TONUCCI, F. La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños/niñas para salvar las ciudades? *Istituto di Scienze e Tecnologie della cognizione.* (75) 60-67, 2006.

TONUCCI, F. (2012). **Apuntes para una nueva cultura de la infancia.** *Istituto di Scienze e Tecnologie della cognizione del CNR.* Recuperado de https://es.scribd.com/document/96851124/Tonucci-Nueva-Cultura-Infancia, 2012.

TONUCCI, F. (2016). **La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar las ciudades.** (1ª Ed. 2ª Reimp.) Buenos Aires, Argentina: Losada, 2016.

VALERA, S. **Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social.** *Revista de Psicología Social*, 12:1, 17-30. doi: 10.1174/021347497320892009, 1997.

VALERA, S. Y GUÀRDIA, O. **Confirmatory factor analysis of an inventory of perception of insecurity and fear of crime.** *Anuario de psicología*, 42 (3), 327-342, 2012.

VIDAL, T. Y POL, E. **La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares**. *Anuario de Psicología*. 36 (3), 281-297, 2005.

VIDAL, T.; BERROETA, H.; DI MASSO, A.; VALERA S. Y PERÓ, M. **Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana.** *Estudios de Psicología*, 34 (23) 275-286, 2014.

VALENTINE, G. **Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults' public space**. *Urban Geography*, 17 (3), 205–220, 1996.

PARTE V
Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
20
DE NOVEMBRO
SEXTA-FEIRA
DAS 19H ÀS 20H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
DEBATEDOR
PROF. DR. GUILLERMO ARIAS BEATÓN
UNIVERSIDADE DE HAVANA, CÁTEDRA VIGOTSKI, CUBA
PALESTRANTES
PROFA. DRA. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – CAMPUS BAURU
PROFA. DRA. MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, LABORATÓRIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Capítulo 9

Apuntes sobre la democracia: las políticas públicas y la educación

Guillermo Arias Beatón

La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud

(José Martí, 1975, t. 19 p. 375).

Buenas noches a todas y a todos es un gran placer compartir con ustedes algunas ideas que provocaron las excelentes presentaciones de mis queridas colegas que me antecedieron en la palabra. Agradezco a los organizadores de este evento la oportunidad que me brindan de hablar de este importante tema y compartir este trabajo con ustedes que me escuchan.

Los análisis críticos presentados por las doctoras, profesoras Flávia Asbahr y Márcia Bavaresco, así como los realizados en las anteriores sesiones, muestran las insuficiencias sobre las políticas públicas educacionales que existen en Brasil, una sociedad que se considera democrática. Por eso, los psicólogos escolares y educacionales de LIEPPE y ABRAPEE, marchan a contra corriente de esas dificultades.

¿Cómo es posible, en una sociedad democrática, que necesita la participación de los ciudadanos en la gestión gubernamental, que su educación no garantice que la población pueda aprender y desarrollarse de manera plena e integral?

¿Cómo es posible, que lo definido y aprobado como políticas públicas en la educación, no sea, lo que se haga en las prácticas de las escuelas?

¿Cómo se convive con naturalidad, con altos índices de fracaso y deserción escolar e incluso, que Brasil sea, después de los Estados Unidos, el país, con más escolares que consumen medicamentos en el mundo?

Si de integralidad, complejidad y dialéctica, se trata, es imposible hablar de democracia, políticas públicas sobre educación y la formación del ser humano, sin destacar la estrecha interrelación entre las condiciones sociales, políticos y humanas.

Ellas forman una unidad inseparable, que han de guiar la labor democrática en cualquier país y, sobre todo, en la elaboración de políticas públicas sobre una educación desarrolladora.

Paulo Freire luchó por ello, e intento garantizar que las personas fueran alfabetizadas para que pudieran ejercer su derecho a una participación activa y crítica, en las gestiones de gobierno de una sociedad plenamente democrática. Él es un símbolo de esas luchas.

En mi país, siguiendo el legado de nuestros pensadores del siglo XIX, del propio Paulo Freire, de lo mejor del pensamiento pedagógico de América Latina y del mundo, una

de las primeras tareas que se realizó, a partir de la Revolución de 1959, fue escolarizar a los niños sin escuelas, alfabetizar a todos los analfabetos y semi analfabetos y crear la educación de adulto para garantizar, como también lo soñó Freire, la continuidad de estudios de los alfabetizados, para que pudieran ejercer su derecho inalienable a trazar su destino de participación social, libertad y emancipación.

Esa es una de las razones, por la que mi pueblo, vive hace 60 años, el bloqueo inhumano de las democracias representativas y liberales mas poderosas del mundo. Esa política se implantó en 1961, explícitamente por los Estados Unidos, para que el pueblo cubano se rebelara contra el proceso revolucionario.

Me gustaría insistir, que las psicologías clásicas y tradicionales siguen contribuyendo hasta hoy, con sus fundamentos, a todo lo que se está denunciando en este evento y en particular en este debate.

Estas psicologías, se alejan de la práctica concreta y real que vive el ser humana, de su drama, cuando postulan que el desarrollo psíquico humano y los procesos psicológicos que lo conforman, son un producto de los mecanismos biológicos, genéticos y fisiológicos, del funcionamiento del cerebro, de la filogenia que se reproduce en la ontogenia, que cada proceso psíquico humano se constituye de forma aislada, como estancos separados y, que las condiciones sociales, solo inhiben o estimulan un desarrollo que acontece de forma madurativa y espontánea.

¿No es esto, un intento científico, fuertemente ideologizado y politizado, que solo sirve para liberar de responsabilidades a la sociedad capitalista, de los males e insuficiencias de una democracia que produce políticas publicas, que no garantizan los derechos humanos más apreciados, como son, entre otros, la educación y la salud pública?

Estas psicologías tradicionales, no han dejado de producir, desde las décadas iniciales del siglo pasado, conceptos abstractos y arbitrarios, que solo han servido para atribuirle solo a los escolares, las causas de lo que se consideran trastornos de aprendizajes. Este hecho, ha producido, con los años, un proceso de patologización y medicalización inaudito, contra los que luchan denodadamente, los grupos de LIEPPE y de ABRAPEE en Brasil, tal y como se destaca en este evento.

Resulta, que en el de cursar de los siglos, la razón esencial por la que los niños no aprenden y no se desarrollan bien, se ha transformado, en que es porque estos, son enfermos y con deficiencias difíciles de evitar o eliminar. Las ciencias psicológicas, pedagógicas y médicas más tradicionales y hegemónicas, tienen una gran responsabilidad en esto.

Estos fundamentos, predominan en las educaciones más tradicionales, que no consiguen disminuir o eliminar los altos índices de fracaso y deserción escolar, que no es más que un resultado, del magnifico trabajo de selección forzada de las sociedades en las que vivimos; no es natural, sino política e ideológicamente concebida. Es para

mantener el ejercito de desempleados y, para aumentar el lucro de las minorías.

Todo esto resulta contradictorio, con los fundamentos, que no me canso de repetir, que formula la Pedagogía Científica de Joao Amos Comenio (1998), desde el siglo XVI-XVII, que nos dice, que todos los niños pueden aprender, incluso los lentos y los portadores de déficits biológicos. Estos educandos, insiste el autor, pueden aprender bien, cuando reciben de los educadores, más y mejores ayudas pedagógicas.

Estas ideas, son expresión de lo que se consiguió en los siglos XVI y XVII cuando, Pedro Ponce de León, logró, por primera vez, enseñar a dos personas sordas. Las enseñó a escribir, a leer, a calcular y a comunicarse oralmente, lo que les permitió una integración más plena a la vida laboral y social de su época. (ARIAS BEATÓN, 2005; GARCIA Y ARIAS BEATÓN, 2004).

Más tarde, Hüey y Braille, hicieron algo semejante con los ciegos. Ellos, se opusieron a las ideas existentes desde la antigüedad, que imponían que estas personas no podían aprender. De esta manera, se han ido, creando las bases, de lo que será la reinvención de la democracia. (ARIAS BEATÓN, 2005; GARCIA Y ARIAS BEATÓN, 2004).

Esta idea esencial, la ratifican los fundamentos de Rousseau en la Pedagogía moderna. Lo llevan a la práctica, nuestros primogénitos pedagogos cubanos y latinoamericanos y, lo explica, definitivamente, desde una perspectiva científica y práctica, el enfoque histórico cultural, cuando nos fundamenta que el desarrollo psíquico es de naturaleza social, cultural e histórico, de carácter mediado, complejo y dialéctico, dónde los mecanismos biológicos desempeñan un papel importante, pero no son los que produce dicho desarrollo, sino la buena educación.

Se insiste desde estos fundamentos, conformados históricamente, que el desarrollo psíquico humano, solo se constituye, si lo fisiológico y concretamente la actividad de nuestro cerebro, recibe por intermedio de la educación, los contenidos y los medios culturales creados por la humanidad, que organizados de una determinada manera, promuevan y estimulen el hacer activo de los escolares y, de esta forma, puedan, estos, apropiarse de los mejores aprendizajes y en consecuencia, se constituya el desarrollo psíquico correspondiente.

Si las políticas públicas de la educación, se basaran en estos fundamentos, como hacen Asbahr y Bavaresco en sus investigaciones, pudieran tener las bases científicas necesarias para democráticamente, garantizar que la educación y la enseñanza que se realice, impulsen los buenos aprendizajes y desarrollos necesarios para la formación, plena e integral, del pensamiento y la conciencia crítica necesaria para las luchas por la justicia, la equidad y la emancipación del ser humano.

Por eso, no dejo de incluir en estos análisis y en este pequeño escrito, la idea que contiene el epígrafe con el que doy inicio a este análisis. *La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud (José Martí, 1975, t. 19 p. 375).*

Es urgente, que la educación de las nuevas generaciones, la educación de adultos y popular y, la educación política, se orienten en este sentido, para conseguir, algún día, la democracia que necesitamos para que todos la disfruten.

Hay que reinventar la democracia, la organización de la sociedad, porque solo de esa forma es que se podrán producir políticas públicas capaces de garantizar una buena educación y enseñanza que promueva y arrastre el desarrollo psíquico pleno e integral que se necesita, para que los ciudadanos puedan ejercer a cabalidad, su participación democrática en las gestiones de gobierno del pueblo y para el pueblo.

El análisis que las profesoras Asbahr y Bavaresco, hacen en los estudios con los gremios estudiantiles y los consejeros municipales, es un excelente ejemplo de las posibilidades internas de una democracia que, aunque hay que transformar, se puede trabajar dentro de ella, para superar las insuficiencias que posee. Tanto Asbarhr como Bavaresco, con sus estudios y análisis críticos nos muestran con claridad las contradicciones e incoherencias de la democracia que tenemos y las formas de superación de dichos problemas.

La democracia, hasta hoy, sigue conteniendo las limitaciones que posee desde su creación, dadas las condiciones históricas en las que surgió por primera vez.

Sirva para este análisis un ejemplo, que explica el por qué, la democracia liberal y representativa, en la que vivimos, convive y justifica las desigualdades, las injusticias sociales y, sobre todo, la explotación indebida de unos seres humanos por otros.

Estas injustificadas características, se producen, porque después de siglos de distancia de lo que devela el ejemplo que brevemente explicaré, se sigue creyendo, solapadamente, que existen seres humanos, biológicamente superiores a otros, aunque sin muchos argumentos puedo decir, que no existen, desde las ciencias biológicas, explicaciones que justifiquen estas horrorosas asunciones. Solo han sido abstracciones arbitrarias, que científicamente no se han podido justificar, ni por los estudios del genoma humano y del cerebro que se realizan en la actualidad.

Por todo esto que menciono, nada más elocuente, que recordar, que en el país en el que surgió la democracia, regía lo que Sócrates le explica a Glaucón en el libro La Republica de Platón (1988). Se dice en este pasaje, que las personas destinadas a gobernar, fueron creadas por Dios con una mezcla de oro, las que integraban los ejércitos y garantizaban la protección del Estado, estaban constituidas de plata y las demás, los labradores y artesanos de hierro y bronce. Platón, coloca en boca de Sócrates, que siente vergüenza de explicarle eso a Glaucón, cuando se ha educado para otros propósitos. Deseo precisar, por lo que era Atenas en ese momento, los propósitos eran por la democracia.

En esta concepción determinista creacionista, nada se dice de los esclavos, por lo tanto ellos no tenían derechos a ser considerados personas. Pero todo sigue más o menos igual, hasta hoy. Más tarde, desde una concepción de naturaleza biologicista,

solo los más fuertes tienen derecho a la libertad y a la democracia, los considerados débiles no. Por eso, Stephan Jay Gould un científico estadounidense que se opone a esta forma de pensar, nos dice: este mito de la Atenas de Sócrates y Paltón, hoy se sustituye con el *determinismo biológico… (…) Los metales han sido reemplazados por los genes.* (GOULD, 1997, p. 42).

Y, en otro momento criticando el biologicismo, este autor nos dice: *Creo tener una comprensión honrada y adecuada de la lógica y de los charlatanes que sostienen los argumentos acerca del determinismo biológico.* (GOULD, 1997, p. 17).

Como se puede apreciar, la democracia surge mediada por la creencia de que solo los "bien nacidos", son los que pueden gobernar y proteger el inhumano *status quo,* de una sociedad dividida en sectores, grupos y clases muy desfavorecidas, caracterizadas por una explotación extrema. Esas condiciones concretas de vida, no pueden garantizar los ideales de una democracia que se define como el gobierno del y para el pueblo.

No obstante, este ejemplo, como he señalado, la democracia sigue siendo una utopía y un deseo que perdura en el sentimiento y las ideas de los pueblos. Pero, en su organización y realización, siempre se han excluido o no se tienen en consideración, grupos de personas y derechos imprescindibles para la vida humana. Así, por esas razones, no se cumplen las prácticas democráticas en la sociedad hasta nuestros días.

Se afirma, que nuestras sociedades son democráticas, porque existen elecciones donde los pueblos eligen a sus representantes y porque estos se eligen cada cierto tiempo. Esto es apenas una parte de lo formal y no lo esencial. En este sentido, son pocos los representantes que se eligen, y responden a las necesidades de los pueblos. Por el contrario, ellos atienden más, a las demandas y exigencias de las minorías, que de las mayorías.

A pesar de todo, siento, que el sentido democrático de las sociedades es un sueño y una utopía que no nos debe faltar, porque ello marca el camino por el que se puede y debe luchar, hasta conseguir que todos los seres humanos, disfruten de una vida ética de justicia, equidad, bienestar, libertad y emancipación. Eso nos guía, para producir una postura critica a favor de repensar las democracias que se han producido hasta hoy y, apropiándonos de su esencia, organizarlas y realizarlas para todos los seres humanos del mundo, sin distinción.

Sin dudas, estas luchas en las que pienso, solo se podrán realizar, en la medida, en que la educación y la enseñanza, sea como se trabajó, con los gremios estudiantiles y con las secretarias municipales, por nuestras queridas y apreciadas ponentes y, se constituyan, en un proceso de formación y desarrollo del ser humano que sustituyan, definitivamente, las ideas que, en los últimos dos siglos sembró el Darwinismo social de Spencer, Galton y otros, que reforzó, el positivismo de Comte, el pragmatismo de James y Dewey, la sociobiología de Wilson y la teoría del gen egoísta de Dawkins entre otros muchos seguidores, que enfatizan que el desarrollo psíquico humano es de origen

natural, producido por medio del fatal y discriminador determinismo biológico.

No obstante, este breve balance, quisiera decir que estamos en un momento de grandes acontecimientos históricos. Siento que se está forjando con más claridad y determinación los caminos de transformación hacía otra época, gracias a las luchas que libran los pueblos desde las que realizaron hace siglos Moisés y Espartaco, en contra de la esclavitud de los seres humanos.

Los discursos, leyes y metodologías, los mitos y ritos, para ocultar la explotación y los males de la sociedad en la que vivimos, no solo siguen develándose y viéndose sus abusos y exageraciones, sino, que se están conociendo sus esencias y los pueblos apropiándose de ellas, aprendiendo. Siento que Latinoamérica, una vez más, está desempeñando un papel medular, en las luchas y resistencias de los pueblos.

No hay nada más educativo y formador, que la propia práctica de la vida real y concreta que se vive.

El mundo está en un proceso de cambios mucho más visibles. No sé muy bien como evolucionará la teoría de un país dos sistemas o lo que hacen otros, de oponerse al imperialismo neoliberal hegemónico. Sin embargo, resultan interesantes las tendencias alternativas del multilateralismo, que proclama que las decisiones mundiales han de ser colegiadas por todos los países en sus regiones, que los conflictos se deben resolver por medio del diálogo respetuoso. Lo de hacer negocios, ayudando a los países menos desarrollados a desarrollarse y obtener ganancias equitativas entre los participantes y, que en la población de todos los países los ciudadanos puedan satisfacer sus necesidades de vida, de forma que desaparezcan la miseria y la pobreza. Algo es sintomático y que me hace creer, en que eso es importante para ese futuro que buscamos: *la férrea oposición que le hacen a estas propuestas, los gobiernos de los países capitalistas neoliberales y hegemónicos que existen.*

Siento que los ideales de que: mañana volveré y seremos millones de Tupac Kataris, el panmundismo de Comenio y Kant, lo de: proletarios de todos los países uníos, de Marx y Engels entre otros, están en el sentir, el hacer y el pensar de los pueblos. Las fuerzas que producen las contradicciones que se agudizan cada vez más, me hacen sentirlo y verlo.

Hay al menos, tres ejemplos concretos que me producen esos sentimientos, y me lo reafirman; el primero, es el inadecuado quehacer político de las derechas y las ultraderechas, sobre todo, que hasta la defensa de la verdad y lo judicial han dañado y alterado para conseguir sus propósitos. En segundo lugar, las respuestas, más rápidas y contundentes, de los pueblos y de las organizaciones sociales contra ese estado de cosas. Las rápidas y masivas protestas, en medio de una pandemia, contra el racismo, los asesinatos y los golpes de estados, entre otros hechos populares.

Por último, las demandas de países, gobiernos e instituciones mundiales, que se organizan y se reorganizan, exhortando a una integración y labor entres los países

y personas, más colectiva en las gestiones y en los procesos productivos y políticos. Señalando con mucha fuerza la eliminación del hegemonismo y del unilateralismo del imperialismo capitalista neoliberal que nos oprime y deforma hasta niveles inaudito la democracia con que contamos.

Esto es lo que pienso vivimos en estos momentos históricos. El virus ha provocado que el desamparo en que los gobiernos y los Estados tienen sumido a sus pueblos, se haga más evidente.

Sobre las políticas públicas, me gustaría insistir, en concordancia con la esencia de la democracia, que sería consecuente que estas se produjeran de abajo para arriba y no como generalmente se producen de arriba para abajo. O sea, en estrecha relación con aquellos trabajadores y especialistas del campo hacia donde van dirigidas dichas políticas. Resulta un sin sentido que maestros, profesores y educadores, no participen en la producción de una nueva política educacional cuando esta tiene que ver con cambios y transformaciones esenciales. De la misma manera, en las evaluaciones de sus cumplimientos.

Vygotski insiste, con toda razón, que solo cuando seamos dueños del saber sobre la sociedad, es que podremos conocer y ser dueños del saber del desarrollo psíquico humano y con ello, entonces, podremos concebir y organizar mucho mejor la educación y la enseñanza desarrolladora que este necesita y, se constituya con la mayor calidad e integralidad posible.

Si no llegamos a tener esta comprensión, será muy difícil que podamos reinventar la democracia que se necesita, la que ha de ser, esencialmente, de intercambio, colaboración y respeto entre todos los seres humanos y que condene, la explotación y la injusticia social del hombre por el hombre para siempre.

Es precisamente este proceso, que la sociedad de explotación, ha alterado en la historia de la humanidad transponiendo las verdaderas causas y explicaciones del por qué se forman y funcionan en una unidad indivisible, la naturaleza, la sociedad y el ser humano. Esto se refleja en las polémicas que se derivan de los fundamentos de disimiles pensadores. Podemos estudiarlos con mayor detalle, entre: Descartes – Spinoza, Hegel – Marx, las psicologías clásicas y tradicionales vs las psicologías que procuran: Politzer, Wallon, Vygotski, la Izquierda psicoanalítica, Lucián Seve, Martín Baró y todos los que hoy trabajamos críticamente con estas explicaciones, para encontrar una mejor y más acabada explicación del desarrollo y formación del ser humano.

LIEPPE con su comprometido grupo, la Cátedra Vygotski y el Grupo sobre el desarrollo cultural del ser humano recién formado de Cuba; los grupos en Estados Unidos, Roma, Rusia, España y de muchos otros lugares, luchamos por todo esto que hemos hablado en este seminario. Nos queda mucho por hacer, solo hay que, como dijo Vygotski, trazarse un camino y actuar en consecuencia con lo que estamos analizando y debatiendo. Estamos inmersos, en la crisis estructural e irreversible que

sufre la sociedad capitalista. Por lo que, históricamente, nos encontramos en mejores condiciones de poder contribuir con un granito de arena, a lo que será, un mundo mejor.

Este es el sentido más importante para mí, de lo que es este XX Aniversario de LIEPPE, y lo que hemos conseguido exponer en este debate, sigamos pues, porque nos queda muchos por hacer.

Muchas gracias Marilene, Elenita, Ana Karina, Flavia, Bia, Felipe, Marcia y todos los demás que componen este maravillo grupo de trabajo, por tenerme en cuenta en sus luchas. Para mi, es un honor estar juntos a ustedes y aprender en las luchas que se libran.

Muchas gracias por esta oportunidad y por escucharme.

Referencia

ARIAS BEATÓN, G. *Desarrollo histórico de los escolares con necesidades educativas especiales. Apuntes y consideraciones.* En Psicología Especial Tomo I. Colectivo de Autores. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, Cuba. 2005.

COMENIO, J.A. *Didáctica Magna*. Octava edición. MÉXICO: EDITORIAL PORRÚA, 1998.

GARCIA M.T. Y ARIAS BEATÓN. G. *Necesidades educativas especiáis.* Desde o Enfoque Histórico-Cultural, Sao Paulo: Editorial Linear B, 2004.

GOULD, S.J. *La falsa medida del hombre.* Editorial Drakontos, Crítica, Barcelona, España. 1997.

MARTÍ, J. *José Martí. Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975.

PLATON. *Diálogo.* IV República. Editorial Gredos, S.A. Madrid, España. 1988.

Capítulo 10

Políticas públicas e gestão democrática na educação: pesquisas do LIEPPE sobre grêmio e participação estudantil

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

No momento histórico em que estamos vivendo, no Brasil e no mundo, com ataques constantes a democracia representativa, com o desmantelamento de avanços legais na conquista de direitos em várias campos da vida social, entre eles a educação, com a ascensão de valores autoritários e a apologia à violência e à ignorância, a palavra democracia tem aparecido cada vez mais esvaziada de sentido, usada de forma indiscriminada por defensores de concepções políticas antagônicas. Nessa perspectiva é urgente o debate sobre qual democracia queremos e qual é nossa concepção de gestão democrática no campo educacional, o que pretendemos abordar neste capítulo.

Um primeiro posicionamento nesse sentido é que não é possível defender a democracia em educação se mantemos práticas racistas, machistas e homofóbicas como estruturante das práticas escolares.

Apresentado essa posição inicial, o texto será dividido em três momentos. Primeiramente, serão citados vários dispositivos legais brasileiros que garantem a gestão democrática na educação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Lei dos grêmios livres. Depois discutiremos sobre as contradições entre democracia formal e real e a impossibilidade de uma democracia real na sociedade capitalista. Por último abordaremos os grêmios estudantis como espaço educativo fundamental na construção de outra concepção de democracia e traremos as pesquisas sobre grêmio e participação estudantil que temos realizado no Lieppe em Bauru.

1º momento: Marcos legais sobre gestão democrática educacional no Brasil

No Brasil temos vários dispositivos legais que propõem e garantem a gestão democrática na educação como princípio para a organização dos sistemas educacionais públicos, em âmbitos municipais, estaduais e federal. Apenas para citar algumas dessas leis:

- A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) garante, no cap. III (da educação, da cultura e do desporto), na seção I, artigo 206, parágrafo VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/1996), em seu artigo 14 postula que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os

seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

- O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014), em sua meta 19, propõe:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

A Lei dos grêmios livres (Lei no. 7398/1985), em seu artigo 1º, garante

Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

Como vemos, a gestão democrática educacional está garantida em forma de lei em nosso país. Mas não precisamos de uma análise profunda para perceber a falta de correspondência entre o legal e o real ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva no chão da escola.

2º momento: Contradições entre democracia formal e real na sociedade capitalista e desdobramentos para a educação escolar

A garantia da gestão democrática em termos legais não significa garantia real de sua implementação. Há limites na democracia burguesa, que é uma democracia apenas formal. Assim, precisamos situar a democracia no contexto do capitalismo. Primeiramente, há uma violência estrutural que funda a sociedade capitalista: a classe trabalhadora é explorada e expropriada pela classe que detêm o capital.

O Estado na sociedade capitalista tem sua origem na propriedade privada e na existência de classes sociais. Cabe nos perguntar, portanto, qual seria, grosso modo, o papel do estado na nossa sociedade. E a resposta, no campo marxista, é que o Estado é um instrumento do capital: “Sem a interveniência do Estado, com seu aparato político, jurídico, militar, burocrático e ideológico, o capitalismo simplesmente não poderia funcionar”. (TONET, 2009, p.7)

A democracia na sociedade capitalista é, portanto, ao mesmo tempo expressão da desigualdade social e condição de sua reprodução (TONET, 2009). Pauta-se na igualdade formal e na desigualdade real. Ou seja, é uma democracia necessariamente limitada.

Na democracia burguesa, a liberdade, entendida como liberdade de mercado ou como liberdade individual, tem prioridade sobre a igualdade e não temos acesso igualitário às conquistas humanas. Em Asbahr et.al (2017) analisamos essa questão com mais profundidade, tomando a sociedade brasileira como exemplo:

No Brasil, ainda impera a hierarquia do autoritarismo social, que se exprime em nossa sociedade por meio da violência concretizada no racismo, no machismo, nas discriminações de classe social, na exclusão cultural e política, ou seja, em problemas sociais de tamanha proporção e profundidade que tornam a democracia concreta um sonho ainda muito distante.

Essa conjuntura redunda da polarização social entre a carência das classes populares e os interesses das elites dominantes a qual se configura em um entrave para alcançarmos a esfera dos direitos, os quais uma democracia de fato deveria necessariamente garantir. Na esfera política o que temos em última instância são instituições que mimetizam formalmente a lógica democrática, mas que ainda atuam dentro do modelo autoritário em defesa de uma minoria privilegiada. (p.101-102)

Em síntese, onde impera o capital não pode haver democracia de fato: é o capital que dá as ordens. Mesmo que a sociedade burguesa tenha encontrado formas aparentes de relações democráticas, mesmo que as relações de trabalho, em alguns contextos, sejam “respeitosas”, “mais humanas”, o cerne da questão é que o trabalho está subordinado ao capital.

E no caso da educação? Quais são as possibilidades de uma gestão democrática na/da escola pública? Ou ainda, que democracia educacional queremos? A escola pública como instituição do Estado também reproduz, em parte, os ditames do capital. A grande questão é que a educação pública traz uma contradição fundamental.

A contradição da escola consiste em que, ao disseminar a ideologia liberal, traz a possibilidade de fornecer, também, os elementos intelectuais que permitem à classe trabalhadora compreender a própria realidade social contraditória e injusta vivida por nós. Assim, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, pode proporcionar à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade. (PARO, 2000)

Como a escola faz isso? Ensinando a obediência, a submissão, criando o desinteresse pelo conhecimento, produzindo a crença na incapacidade das crianças. E ao mesmo tempo, como possibilidade, ensinando a pensar e a questionar, e aqui reside o potencial caráter revolucionário da escola. Para que possa ser instrumento de transformação social é urgente que haja um movimento de afirmação da escola enquanto instância privilegiada de apropriação do conhecimento (SAVIANI, 2000).

Democratizar o acesso ao conhecimento é, portando, uma das principais tarefas de uma escola que se quer democrática. Assim, precisamos resgatar, afirmar e construir

uma escola que seja de fato preocupada com o acesso ao conhecimento humano em suas diferentes vertentes: científico, filosófico, artístico.

Mas para além do acesso ao conhecimento formal há outro papel importante da escola que diz respeito ao processo de educação democrática (ou educação para a democracia), como postula Paro (2000), e aqui a gestão democrática tem um papel central.

A proposição e o exercício de práticas democráticas são imprescindíveis na criação de utopias ou para anunciar um valor no sentido da promoção de uma educação que possibilite aos sujeitos serem capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991). Aqui reside outro aspecto contraditório da educação escolar.

Por isso a defesa da participação efetiva de todos os segmentos da escola nas decisões tomadas e nas ações executadas é fundamental. Ou seja, a gestão democrática pode contribuir na construção de uma cultura democrática, produzindo:

- Vivências de experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas.
- Encontro de alternativas coletivas, desde a infância: participar democraticamente é um aprendizado.
- Fortalecimento do respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as.

No movimento de pensar e construir a gestão democrática na escola, algumas questões são fundamentais: Como romper com práticas autoritárias e centralizadoras nos vários âmbitos da educação, da sala de aula à gestão dos municípios e estados? Como romper com a lógica da participação restrita que constituem mecanismos que legitimam as decisões já tomadas e não garantem o controle e a transparências nos processos educacionais? Como gerar participação coletiva de fato?

Na prática esses desafios traduzem-se nas contradições entre o que falamos e o que fazemos. Por exemplo, na escola defendemos a existência de grêmios e outros espaços de participação estudantil, mas não criamos mecanismos efetivos para que as crianças aprendam a participar e muitas vezes é boicotada ou desencorajada a realização de assembleias escolares. Ou, defendemos a participação das famílias na escola, mas produzimos discursos e práticas que deslegitimam suas ações. Ou seja, a participação da comunidade é impedida. Defendemos a igualdade dos funcionários na escola, mas diariamente criamos situações de desrespeito e invisibilidade frente a seu trabalho.

Precisamos compreender e encarar estes desafios e contradições se quisermos de fato construir uma educação democrática, para além da democracia burguesa. Ressaltamos, assim, dois instrumentos fundamentais nesse aprendizado da gestão democrática: o conselho escolar e os grêmios estudantis. São nesses espaços que as

relações de poder podem ser horizontalizadas. São locais de debate, de tomada de decisão e avaliação, de desconcentração de um poder autoritário. São locais a serem construídos e fortalecidos no exercício do fazer democrático.

Mas quando mencionamos esses instrumentos não estou me referindo a sua organização formal, para obedecer a uma necessidade legal, e sim como espaços comprometidos com o projeto de emancipação do homem pela via da educação. São espaços que trazem fundamentalmente a possibilidade de trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária a educação que se pretende transformadora.

Focaremos brevemente o exemplo dos grêmios estudantis

Em Bauru, um dos projetos de extensão do LIEPPE intitula-se “Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru” cuja existência completa oito anos (2012-2020). O projeto é uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação (SME) do município de Bauru e o departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da mesma cidade. Foi idealizado pela Professora Marisa Eugênia Melillo Meira (uma das fundadoras do Lieppe) e Solange Castro (profissional do Sistema Municipal de Educação de Bauru). Nesse momento, todas escolas de ensino fundamental municipais atuam no projeto, abarcando dezesseis unidades escolares, cinco delas de Ensino Fundamental anos iniciais e finais e onze apenas de Ensino Fundamental anos iniciais. Ou seja, há grêmios estudantis atuantes e democraticamente eleitos na totalidade das escolas municipais de ensino fundamental de Bauru.

O objetivo principal do projeto é contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

O funcionamento do projeto pode ser conhecido em algumas publicações que já fizemos sobre seu percurso e organização (ASBAHR et.al., 2017; BULHÕES et.al, 2018). Focaremos as pesquisas atuais do Lieppe na UNESP/Bauru sobre o tema. A atuação com os grêmios tem gerado muitas inquietações e produzido questões para investigação, em um movimento interessante de articulação entre a extensão universitária e a pesquisa acadêmica.

3º momento: Pesquisas sobre grêmio estudantil

Tendo como referência teórica a Psicologia histórico-cultural, temos nos perguntado quais são as repercussões da participação no grêmio ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. Empiricamente percebíamos que a participação dos estudantes gerava desenvolvimento e aprendizagem. Várias crianças começavam a se expressar melhor tanto verbalmente como na escrita. Dessas inquietações surgiram alguns projetos de pesquisa, de iniciação científica, de mestrado e uma pesquisa inicial de doutorado.

A pesquisa “Formação de grêmios estudantis e desenvolvimento psíquico de estudantes da educação básica” é composta por três pesquisas de iniciação científica e os objetivos gerais foram: a) investigar qual é a avaliação das professoras sobre o desenvolvimento psíquico dos alunos participantes do grêmio; b) analisar a participação das crianças integrantes de um GE no sentido de “fazer parte” desse grupo e no sentido de “tomar parte” das atividades do GE e da escola como um todo, incluindo a sala de aula.; c) investigar como realizar a organização das atividades de formação que fomentem o desenvolvimento do Grêmio e de seus participantes.

As investigações em âmbito de iniciação científica que compõe a pesquisa são:

- Isadora de Martino Prata. O papel da participação no grêmio estudantil no desenvolvimento psíquico de estudantes do ensino fundamental. Início: 2020. Iniciação científica (Graduanda em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
- Camila Schultz. A avaliação de professores sobre o desenvolvimento psíquico do aluno participante do grêmio estudantil. Finalizada em setembro de 2020. Iniciação Científica. (Graduanda em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Gabriela Pinto Braga. A Organização das Atividades Didáticas de Formação dos Grêmios Estudantis em Prol do Desenvolvimento Infantil. Finalizada em setembro de 2020. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Essas pesquisas foram produzidas de forma integrada e entre os resultados destaca-se: as crianças passaram a ser mais participativas após a atuação no grêmio estudantil, para além desse espaço; a formação do coletivo do grêmio e as vivências democráticas permitiram que as crianças experimentassem de forma ativa o conceito de democracia; a participação popular foi aprendida como uma forma de ouvir e respeitar todos os indivíduos; as professoras avaliam que participação no grêmio estudantil contribuiu positivamente no desenvolvimento da participação dos alunos em sala de aula e também em outros ambientes, além de colocar em prática conceitos como democracia, política, representatividade e coletividade; o processo de construção de uma educação democrática é contínuo e contraditório.

Além dessas pesquisas, há duas de mestrado, uma em andamento e outra concluída.

- Cassia Aparecida Magna Oliveira. **Aluno com deficiência em grêmio estudantil:** um programa de formação visando a sua participação. 2019. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Orientadora: Vera L. M.F. Capellini. Coorientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

O objetivo geral da pesquisa de Oliveira (2019) foi analisar o efeito de um programa de formação com atividades didático-pedagógicas no desenvolvimento da autonomia e da participação no grêmio estudantil e, de forma específica, mapear a participação de alunos com deficiência nos grêmios estudantis das escolas de uma Secretaria Municipal de Educação, em uma cidade do interior de São Paulo. O programa de formação possibilitou evidenciar vários episódios de participação dos alunos tanto em sala de aula, quanto no grêmio em escolas, em que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fizeram parte. Ainda foi possível verificar, na concepção dos alunos, o reconhecimento da sua própria participação. As conclusões deste estudo apontam que a escola ainda precisa avançar muito na democratização das relações escolares, transcendendo a ideia de concessão para uma prática democrática, em que se legitima o direito de participação de todos, incluindo o aluno com defiência. (OLIVEIRA, 2019).

- Janaina Artioli João Pedro. **Protagonismo estudantil e aprendizagem escolar**: em busca de relações. Início: 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A pesquisa, em fase de finalização, objetiva analisar as relações entre a participação estudantil em escolas democráticas e a aprendizagem escolar. De natureza teórica, propõe-se a realizar sínteses conceituais sobre a participação do estudante e sobre o conceito de protagonismo a partir dos dados encontrados em levantamento bibliográfico. Problematiza-se como organizar os estudantes a fim de que o exercício democrático, mediado pela aprendizagem escolar, possa superar a esfera da prática formal e ideologicamente pautada nos pressupostos neoliberais. Portanto, objetiva propor princípios que orientem a participação do estudante como práxis, ou seja, que o aluno possa ser capacitado pela educação escolar para transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade que habita e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possa transformar a si mesmo.

Por último, temos uma pesquisa de doutorado em fase inicial:

- Ana Bárbara Joaquim Mendonça. O desenvolvimento da voluntariedade da conduta durante a idade escolar: relações entre prática pedagógica e atividade de estudo. Início: 2020. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

O trabalho visa investigar o processo de desenvolvimento da voluntariedade da conduta durante da atividade de estudo da criança em idade escolar, tendo em vista sua relação dialética com a atividade de ensino e a sociabilidade escolar. Os questionamentos teóricos da pesquisa nascem da necessidade da compreensão de como se constitui a

voluntariedade da conduta, que entendemos ser um dos produtos da educação escolar, especialmente quando a educação coloca o estudante no lugar de sujeito da atividade de estudo. Estamos analisando a possibilidade de realizar a pesquisa de campo em uma escola democrática.

Como vemos, o projeto “Grêmios Estudantis” tem se demonstrado campo fértil para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões indissociáveis da função social da Universidade pública e várias pesquisas foram geradas a partir das perguntas e inquietações produzidas no projeto. Mas ainda há muitas questões a serem transformadas em perguntas de pesquisa. Ainda não realizamos nenhuma investigação tendo as tutoras, profissionais responsáveis por orientar as atividades do grêmio nas escolas, como sujeitos de pesquisa, por exemplo, acompanhando de forma mais sistemática sua formação no decorrer do projeto e o desenvolvimento de suas ações na escola. Também sentimos a necessidade de produzir de forma mais rigorosa um processo de avaliação dos impactos da participação no grêmio ao desenvolvimento psíquico dos estudantes, trazendo como foco, por exemplo, o papel dos coletivos infantis na formação da atividade de estudo (DAVIDOV & MARKOVA, 1987). Enfim, há inúmeras questões de investigação a serem produzidas a partir das possibilidades de articulação entre extensão e pesquisa.

Considerações finais

As pesquisas sobre grêmio estudantil desenvolvidas tem nos mostrado que gestão democrática e educação para a democracia na escola se fazem cotidianamente, em processo contraditório, de idas e vindas. Libâneo (2014, p.12) nos traz alguns apontamentos sobre como pode ser a contribuição da escola ao processo de desenvolvimento da participação, tendo como meta a democratização da escola:

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização, enquanto coletividade.

Concordamos com o autor e reiteramos que cultura democrática é construção que se faz nas vivências e experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas. Se faz na busca de alternativas coletivas, desde a infância. Se faz no fortalecimento do respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos e todas.

Por último é importante frisar que as pesquisas relatadas reafirmam a função da Universidade Pública e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento metodológico para o ensino superior.

Referências

ASBAHR, F. da S. F. *et al*. Grêmios Estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício

da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. In: EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório**: reflexões e contextos de atuação. Curitiba: Juruá, 2017.

BRASIL. **Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1985. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm >. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/ L9394.htm>. Acesso em: 03 Jul. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/02/2016.

BULHÕES, L.F.S.S.; ASBAHR, F. da S. F. ; VALENTE NETO, A. B. ; MARTINEZ, C. T. ; ASSIS, S. M. P. . Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, p. 97-113, 2018.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS***:* antologia. Moscú: Editorial Progresso, 1987. p. 316-337.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

PARO, V.H. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal., v. 13, n.1, p. 23-38, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

TONET, I. Marxismo e democracia. In.: **Democracia e políticas sociais na América Latina**. BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (orgs). São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21. Disponível em http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/MARXISMO_E_DEMOCRACIA.pdf

Publicações decorrentes do projeto

ASBAHR, F. da S. F. *et al*. Grêmios Estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. In: EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório**: reflexões e contextos de atuação. Curitiba: Juruá, 2017.

BULHÕES, L.F.S.S.; ASBAHR, F. da S. F. ; VALENTE NETO, A. B. ; MARTINEZ, C. T. ; ASSIS, S. M. P. . Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. **Revista Ciência Em Extensão**, v. 14, p. 97-113, 2018.

OLIVEIRA, C. A.M. **Aluno com deficiência em grêmio estudantil: um programa de formação**

visando a sua participação. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019,148 f.

OLIVEIRA, C. A. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ASBAHR, F. da S. F. Aluno com deficiência no grêmio estudantil: uma participação a ser formada. In: Angelo A. Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo. (Org.). **A Estrutura das Práticas Pedagógicas na Educação Especial.** 1ed.Porto Alegre-RS: Editora Fi, 2019, v. 01, p. 51-69.

ZONTA, C.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. da S. F.; MEIRA, M. E. M.; SANTOS, S. M. P. Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. da S. F. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. 2 ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 263-279.

Capítulo 11
Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação: o papel do conselho municipal de educação

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

A Psicologia Escolar e Educacional busca se aproximar daqueles que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõe para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementam políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica.

No âmbito do município, o Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão colegiado representativo das vozes da sociedade, que concretiza as políticas públicas educacionais e se guia pelo princípio da gestão democrática da educação, na garantia do direito à educação. Os conselheiros municipais como atores sociais e as formações continuada e eles destinadas, tornam-se objeto de estudo para a Psicologia Escolar e Educacional, que ancorado nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, representa uma das importantes áreas que estuda, aprofunda e traz elementos para compreender quais são os entraves na educação, para responder o que acontece na escola, porque os estudantes não aprendem, porque as políticas não têm garantido o acesso à educação de qualidade.

Os Marcos Legais e a Ação dos Conselhos Municipais de Educação

A autonomia concedida aos municípios para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais ocorre no bojo da redemocratização do Estado, quando o poder passa a ser descentralizado para estados e municípios, abrindo caminhos para a institucionalização de espaços democráticos, com a aprovação da Constituição de 1988 (NENEVÉ; SOUZA, 2006).

Nesse contexto, os Conselhos Municipais de Educação têm sua origem como órgão estatal de gestão de políticas compartilhadas pelo governo e por representantes da sociedade civil, com a concepção de Estado Ampliado, em oposição a gestão de uma sociedade realizada unicamente pelo governo, que se confundia com o Estado. Na concepção de Estado Ampliado há dois braços: o governamental-representado pelo governo e o civil- representado pelas organizações da sociedade civil, que assumem uma função estatal de gerir e participar, das políticas públicas.

Nesta nova lógica, “a sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais” (PRÓ-CONSELHO-GO, p.6, 2007) e a composição do Conselho

Municipal pauta-se no princípio de gestão democrática do ensino público assegurado no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao garantir em sua composição, um perfil democrático e parietário, que atenda aos princípios de representatividade e pluralismo, de modo a favorecer o exercício de uma democracia participativa.

Outro princípio fundamental, para atuação dos conselheiros é o Regime de Colaboração (Art.211) que estabelece um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os entes federados da República Federativa: União, Estados, o Distrito Federal e Municípios, que deverão atuar conjuntamente, de forma cooperada, dentro de certos limites, que estabelecem suas responsabilidades e autonomia. De acordo com este princípio, compete aos Municípios (BRASIL, 1988): suplementar a Legislação Federal e Estadual no que couber, em assuntos de interesse local, os quais podem ser objeto de normas suplementares (art.30, inciso II e III) e atuar prioritariamente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental (art.211 §2º). Logo, a estrutura e a gestão dos sistemas de ensino no âmbito municipal, insere a ação dos Conselhos sendo permitida a atuação em outros níveis, somente, quando estiverem atendidas plenamente as necessidades da área de atuação com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados na Constituição Federal.

O CME como órgão do Sistema Municipal de Educação é regulamentado pela Lei Orgânica do Município e pode assegurado pela LDB 9394/96, art.11, Incisos III e IV (...) baixar normas complementares às leis e as normas do Conselho Nacional de Educação, para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Nesse contexto, os Conselhos passam a ser protagonistas na organização da educação na gestão democrática assumindo a liderança na gestão da educação. As atribuições delegadas abrangem diversos aspectos que estão sintetizados em três âmbitos: a) âmbito das normas educacionais; b) do planejamento e das políticas educacionais, e c) ao âmbito da garantia do direito à educação, com as seguintes funções:

- *Função consultiva*: responde sobre as leis educacionais, aplicações, projetos, programas, convênios, experiências pedagógicas e questões educacionais;
- *Função Propositiva*: participa da discussão/definição das políticas, do planejamento educacional; toma iniciativa dizendo o melhor; participa com sugestões ou emite opiniões, quando a deliberação cabe ao Executivo;
- *Função Normativa*: baixa normas complementares ao Sistema de Ensino (função restrita aos Conselhos) limitando-se à abrangência ou jurisdição do Sistema;
- Função Deliberativa: delibera matérias o qual tem poder de decisão (função compartilhada com a SME): elaboração do seu Regimento Interno e plano de atividades: a criação, ampliação, desativação e localização de escolas

municipais; a tomada de medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, a busca de formas de relação com a comunidade, entre outras;

- *Função mobilizadora:* estimula participação da sociedade no acompanhamento e no controle dos serviços educacionais; informa a sociedade sobre as questões educacionais do município; participa nas discussões das políticas educacionais e no acompanhamento de sua execução;
- *Função de acompanhamento de controle social e fiscalizadora*: acompanha a execução das políticas públicas, as experiências pedagógicas inovadoras e desempenho do Sistema de Ensino, a destinação recursos públicos destinados à educação (transferência, controle e aplicação) e o cumprimento do Plano Municipal de Educação. Fiscaliza aplicação da legislação. Promove sindicâncias/aplica sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprirem as leis ou normas. Solicita esclarecimentos dos responsáveis ao constatarem irregularidades. Denuncia irregularidades aos órgãos competentes.

No âmbito municipal, os conselheiros municipais de educação precisam respeitar a hierarquia das políticas públicas nacionais para interpretar e materializar a política educacional da localidade por meio de Atos Normativos denominados de Indicações, Pareceres e Resolução/Deliberação.

O Parecer é um ato de pronunciamento sobre matéria de sua competência do Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras ou Comissão, a Indicação é um ato propositivo contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do Conselho, subscrito por um ou mais conselheiros e a Deliberação/Resolução caracteriza-se como ato Normativo que estabelece normas para o Sistema de Ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou de uma das Câmaras.

A seguir apresenta-se as pesquisas que trazem importantes contribuições para compreender o papel do CME na concretização das políticas públicas e a formação continuada de conselheiros municipais de educação, para que a gestão democrática aconteça na educação.

As Pesquisas sobre o Conselho Municipal de Educação e a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação

As pesquisas envolvendo a Participação dos Conselhos Municipais de Educação na construção de políticas públicas e a formação continuada de conselheiros municipais de educação iniciaram no LIEPPE no ano de 2016 articuladas à pesquisa matricial internacional multicêntrica, intitulada “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização”. O Grupo de Pesquisa se circunscreve em uma perspectiva histórico-cultural com o objetivo geral de analisar aspectos do conhecimento da Psicologia Educacional que se fazem presentes nas

políticas de educação, formação docente e processos educativos que expressam aspectos da realidade de países da América Latina, particularidades e singularidades da política e da prática em cada país.

A primeira pesquisa sobre a "A Participação do Conselho de Educação na Construção de Políticas para as Séries Iniciais: Contribuições da Psicologia Escolar" foi desenvolvida por Oliveira (2017) como Apoio à Iniciação Científica e apresentou como objetivo compreender como as questões de aprendizagem e desenvolvimento são concretizadas e interpretadas nos atos normativos para os anos iniciais, do CME de São Paulo, no período entre 2007 e 2015. A pesquisa de natureza qualitativa e caráter documental, adotou a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000) e resultou em duas importantes publicações:

- **Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação:** Achados da Análise de Conteúdo (SOUZA, BAVARESCO, OLIVEIRA, 2017)
- **Aprendizagem e Desenvolvimento como Política Pública:** O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (BAVARESCO, SOUZA e OLIVEIRA, 2019)

Os achados dos estudos possibilitaram desvelar que as Indicações são os documentos oficiais em que os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem são interpretados pelo CME, em um momento que antecede a materialização, como um ato de pronunciamento sobre a matéria de sua competência e as Resoluções/Deliberações representa o momento da concretização das políticas públicas ao estabelecerem normas a serem observadas pelos Sistemas de Ensino, como força de lei.

Nesse sentido, se as questões de aprendizagem nos atos normativos, primeiro são interpretadas nas Indicações e depois concretizadas nas Deliberações, a fase de elaboração das Indicações pelo CME é o momento estratégico para a Psicologia oferecer contribuições para o debate ao compreender tensões e tendências que constituem propostas educacionais no campo da educação pública.

A segunda é resultado da pesquisa de Pós-Doutorado intitulada "Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: A Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica" (BAVARESCO, 2018) apresentou como objetivo geral analisar as formações continuadas destinadas aos conselheiros municipais de educação de cidade de São Paulo, no período de 2007 a 2015 e as repercussões na melhoria da qualidade da educação básica, definindo como objetivos específicos: a) mapear os programas de formação continuada destinados aos conselheiros municipais de educação; b) identificar as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem presentes nos programas de formação continuada; c) identificar os aspectos do processo de escolarização, presentes nos documentos oficiais; d) caracterizar o perfil, a composição e a estrutura do órgão colegiado do CME; e) mapear as funções e atribuições desenvolvidas pelos conselheiros.

Metodologicamente, a pesquisa de natureza qualitativa, assumiu o caráter documental e adotou como fontes de pesquisa, os documentos oficiais disponíveis para consumo público, no site do CME, que foram coletados em três fases distintas: I) Duas visitas in loco na sede do CME para conhecimento da realidade; II) levantamento histórico dos decretos de nomeação, regimentos internos e atos normativos, no período de 2007 a 2015 do CME; III) caracterização das funções e atribuições dos conselheiros. A seleção, a coleta e análises dos dados fundamentam-se em Bogdan; Biklen (1994), Rockwell (2009), Ozella e Aguiar (2006; 2013).

As contribuições desta pesquisa resultaram no Diagnóstico do CME de São Paulo que possibilitou o conhecimento da realidade que conta com um espaço privilegiado, recursos financeiros próprios, quadro de pessoal cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e equipamentos e materiais, que reúne todas as condições para a realização de um trabalho efetivo de conselheiros municipais de educação. O CME de São Paulo não participa de nenhum Programa de Formação Continuada para conselheiros e adota um modelo de autoformação compreendido como sendo aquele em que o sujeito participa de forma independente e, por buscá-la, tem sob seu próprio controle os objetivos, os instrumentos e os resultados (GARCIA, 1995). Nesse sentido, o CME considera o perfil acadêmico e profissional dos conselheiros, a valorização das trocas sociais entre os pares e a busca de pessoas mais experientes para qualificar as discussões no momento da materialização das políticas públicas, sentindo necessidade apenas de uma formação para o ordenamento jurídico. Considerando que não há uma proposta de formação continuada, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem foram identificadas nas Indicações dos Atos Normativos (OLIVEIRA, REBELLO E BAVARESCO, 2017).

O Regimento interno foi aprovado em 1994 e não sofreu alterações até a conclusão da pesquisa em 2018. As funções e atribuições exercidas pelo CME de São Paulo são de caráter deliberativo e normativo, compartilhadas com a SME e o número de conselheiros é dado em conformidade com a Lei de Criação Nº 10.429, de 1988, restabelecida pelo Decreto Municipal 33.892 de 1.993, em que constam os critérios de representatividade são constituídos por: 03 (três) representantes do Poder Público; 03 (três) representantes do Magistério e; 03 (três) representantes da Comunidade. Os membros do Colegiado são nomeados pelas Portarias nº 16/94, 230/94 e 106/95 com mandato de seis anos, renovando-se um terço do colegiado a cada dois anos. A composição dos conselheiros (09 conselheiros titulares e 09 conselheiros suplentes) atende o mesmo número de conselheiros desde 1994 e apresenta-se insuficiente para uma cidade do porte de SP, razão que justifica o fato de delegarem à Secretaria de Educação a incumbência de autorizar o funcionamento de Escolas Municipais da Rede Municipal e as Escolas privadas de Educação Infantil, assim como a supervisão de todas elas.

Com base no Diagnóstico do CME de São Paulo e nas sugestões coletadas nos espaços em que se deu publicidade à pesquisa, desenvolveu-se uma Proposta

de Formação para Conselheiros Municipais de Educação na Perspectiva Histórico-Cultural em que a teoria psicológica do autor russo Vygotsky é um marco referencial para compreender o fenômeno investigado na sua totalidade, apropriando-se de suas contribuições acerca do desenvolvimento psicológico como processo histórico e psiquismo de natureza cultural, para refletir sobre a aprendizagem de sujeitos adultos. A dinâmica de formação é concebida enquanto espaço de significação, que possibilita tanto os avanços na aprendizagem quanto retrocessos quando são marcados por situações geradoras de conflitos e tensões tendo como desafio considerar a história dos sujeitos e do seu meio para conseguir implantar no adulto a consciência da sua realidade, bem como da possibilidade real da superação das limitações que ela lhe impõe. (VYGOSTKY, 2000; PINO, 2000, DAVIS, 1989; BAVARESCO, 2004).

O Curso tem carga horária total de 160h/a com tempo de duração de um ano e destina-se aos conselheiros Municipais de Educação, técnicos da Educação Secretaria Municipal de Educação, psicólogos, profissionais da educação e representantes da sociedade. A proposta é para que seja ofertado como atividade de extensão universitária para formação profissional e educação continuada, integrando o ensino e a pesquisa de forma indissociável ao estabelecer uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, em conformidade com a Resolução Nº 5940, de 26 de julho de 2011, alteradas na Resolução 7567/2018, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão sobre credenciamento de cursos.

O modelo proposto contempla 80 h/a na modalidade de Educação a Distância (EaD) com atividades colaborativas, que envolve pesquisa intensiva e projetos em pequenos grupos, utilizando material impresso e outras mídias para que o cursista possa estudar no seu próprio ritmo, e 80h/a distribuídas da seguinte forma:

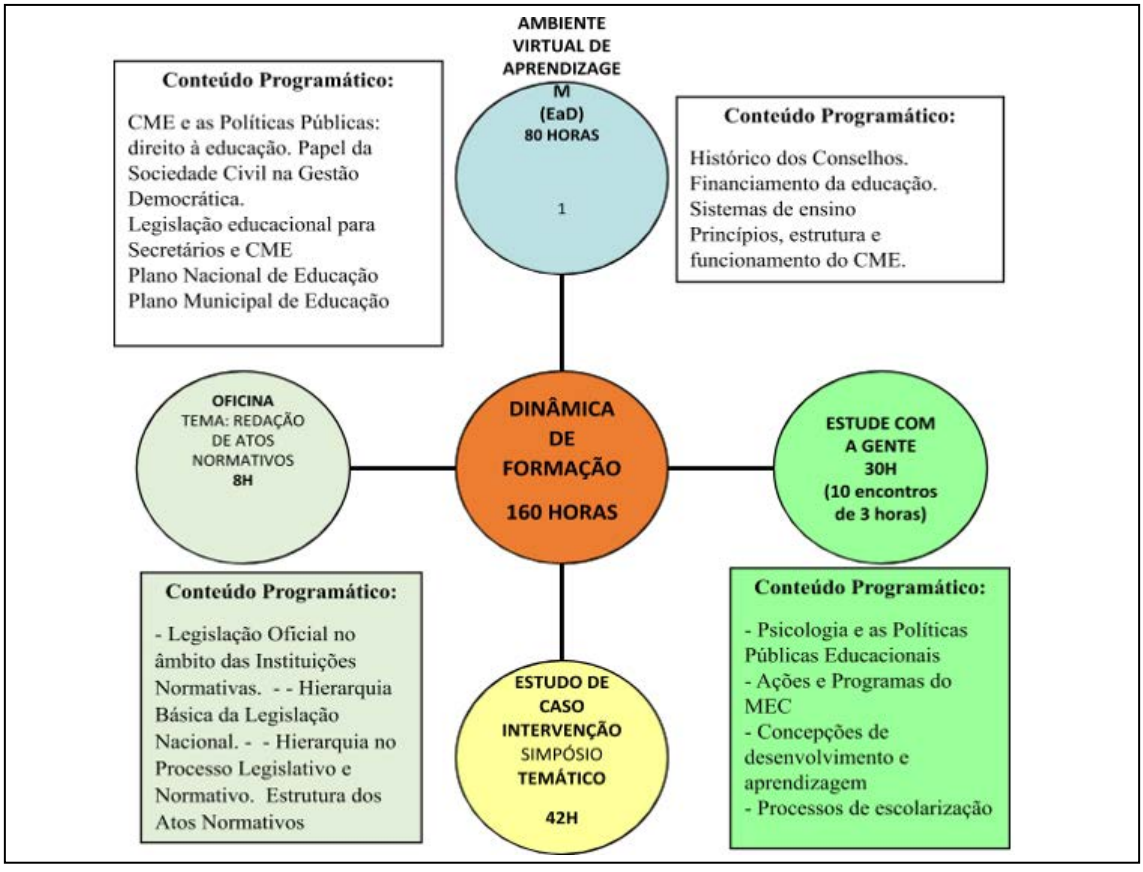
Estude com a gente (30h/a): são encontros presenciais para acontecer com regularidade mensal de três horas/aula, totalizando carga horária de 30 h/a em 10 encontros para aprofundamento teórico-prático dos conteúdos do AVA. O Estude com a gente representa as situações de aprendizagem em que serão utilizadas como ferramentas, a arte (filmes, poesias, visitas a museus etc.), espaço chamado de Tira-Dúvidas, grupo focal para discussão dos temas dos conteúdos da formação com a mediação do professor e de pessoas convidadas para cada encontro, com retomada e encaminhamentos de tarefas a cada reencontro.

Oficina para Redação de atos oficiais (8h/a): a Oficina para redação de atos oficiais objetiva apresentar em oito horas, o ordenamento jurídico, a hierarquia das leis e a estrutura dos atos normativos dos Conselhos Municipais de Educação, com dinâmicas apropriadas para ensinar a técnica legislativa na redação de atos normativos, que prevê subdivisões no texto, a fim de detalhar as previsões legais e facilitar a interpretação da legislação, atendendo deste modo, a necessidade de formação para o ordenamento jurídico. As aprendizagens resultantes desta oficina colaboram para o exercício das funções e atribuições normativas e deliberativas.

Simpósio Temático e Estudo de Caso- Intervenção (42h/a) – ao final do Curso, propõe-se a realização de um Simpósio Temático para apresentação oral do estudo de caso-intervenção, a ser realizado pelos conselheiros durantes o Programa de Formação. A carga horária de 42 h/a refere-se a um Simpósio Temático de oito horas e 32 horas de atividades de pesquisa para a realização do estudo de caso-intervenção, desenvolvido em grupos de trabalho. O estudo de caso será feito sobre o Conselho Municipal de Educação de uma cidade e denomina-se de intervenção porque valendo-se das técnicas e instrumentos variados de pesquisa, sobre o *case* estudado, será realizado uma intervenção, que considera os conhecimentos construídos durante o Programa de Formação para uma atuação crítica e transformadora nos espaços em que atuam. Serão convidados a participar do Simpósio Temático, parceiros estratégicos do CME, estudantes da graduação e da pós-graduação, articulando o ensino e a pesquisa. Este espaço é um convite ao exercício de funções e atribuições de mobilização ao envolver a universidade e a comunidade, na socialização do saber produzido no Programa de Formação, que podem resultar em encaminhamentos interessantes na proposição de políticas públicas educacionais.

A Dinâmica de Formação está materializada na seguinte representação (Figura 1) com seus respectivos conteúdos programáticos e carga horária:

Figura 1- Proposta de Dinâmica de Formação para Conselheiros Municipais de Educação.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

O material didático reúne o conjunto de tecnologias da informação e comunicação concebidas como ferramentas (instrumentos técnicos e simbólicos) na perspectiva histórico-cultural, que considera as condições concretas dos sujeitos em formação. As ferramentas incluem o uso de:

- ***Chat-skype*:** bate-papo com áudio e vídeo, que possibilita as interações digitais em tempo real (comunicação sincrônica), de diferentes lugares, podendo ser de iniciativa dos participantes ou proposto pelo professor-mediador, para dialogar sobre temas pontuais da formação;
- **Mensagem:** para troca de mensagens entre os participantes, como comunicação assincrônica;
- **Fórum de discussão:** ferramentas em que se pode publicar as dúvidas e os comentários que serão respondidos pelos participantes e pelo professor-mediador, possibilitando uma estratégia para promover as interações sociais entre os participantes e o mediador do grupo;
- **Animações em vídeo, documentários e filmes** com a finalidade de aprofundar os temas, promover debates nos encontros presenciais ou vídeos com orientações sobre a atuação de conselheiros;
- **Calendário de eventos**: para compartilhar agendas educacionais de parceiros estratégicos e os eventos que contribuem para a garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade social;
- **Programas de Rádio** destinados à divulgação dos Conselhos Municipais de Educação. Há programas de rádio com passos para criação dos conselhos e com entrevistas de conselheiros;
- **Livro eletrônico hipermediático:** material a ser disponibilizado no Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como material de estudo contendo temas de interesse dos conselheiros municipais de educação no campo das políticas públicas educacionais, sobre a estrutura, organização e funcionamento do CME;
- **Revistas em Série (impressa):** coletânea de artigos científicos produzidos por pesquisadores convidados sobre temas que que contribuam para uma atuação crítica e transformadora de conselheiros municipais de educação. A Revista com periodicidade semestral promoverá a formação em movimento e contará com publicações com temas da Psicologia na interface com a Educação, para compreender as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e os processos de escolarização, divulgando as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do IPUSP;
- **Coletânea de Políticas Públicas e Indicadores Educacionais:** no AVA será disponibilizado uma coletânea de Políticas Públicas Educacionais, Indicadores Educacionais e fontes de consulta às pesquisas e projetos de financiamento, de interesse de um conselheiro municipal de educação.

Para validação do curso e direito à certificação, o cursista deverá obter 75% de frequência nos encontros presenciais, participação de 100% na Oficina de Redação de Atos Oficiais e apresentação de um Estudo de Caso- Intervenção com ações propositivas com base nos conteúdos do AVA e nas discussões promovidas nos encontros presenciais. O estudo de caso- intervenção será estruturado em forma de Relatório e será apresentado oralmente no Simpósio Temático, ao final do curso. O estudo de caso-intervenção poderá ser realizado em grupo com cursistas do mesmo município, para que exerçam as funções de caráter propositivo e deliberativo, ao propor mudanças de melhoria para a qualidade da educação básica.

Para a implantação do Programa de Formação de Conselheiros Municipais de Educação na modalidade EaD com encontros presenciais, faz-se necessário os seguintes profissionais estratégicos ligados à Universidade em suas atividades de pesquisa e extensão, podendo contar com membros externos para sua operacionalização, contemplados no Quadro 1:

O Instituto de Psicologia reúne as condições necessárias para a gestão acadêmico-administrativa, nos aspectos ligados a divulgação do Programa de Formação Continuada, formalização de matrículas, emissão de listas de frequência e certificação dos cursistas. O IPUSP também reúne os espaços adequados para a realização do Curso na modalidade EaD e infraestrutura de apoio para os encontros presenciais.

Quadro 1. Recursos Humanos envolvidos na Formação Continuada de Conselheiros Municipais.

Recursos Humanos	Função
Coordenador Geral	Formalizar Termo de Cooperação entre Universidade e agências de fomento para a implantação do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e criar as condições necessárias para a implantação do Programa de Formação e a Constituição da Rede de Colaboração.
Coordenador Pedagógico	Implantar o Programa de Formação Continuada e coordenar as ações da equipe multidisciplinar.
Professor- Mediador	Promover a formação dos cursistas no AVA e a realização das atividades durante o Curso;
Organizar a dinâmica dos encontros presenciais envolvendo formadores convidados.	
Tutores	Fazer o monitoramento dos cursistas no AVA com relação a frequência e gerenciamento de problemas com o ambiente.
Bolsista do Curso de Direito	Atuar como formador na Oficina de Redação de Atos Oficiais
Bolsistas do Curso de Graduação de Psicologia e Educação	Desenvolver pesquisas no campo das Políticas Públicas Educacionais e atualização da Linha de Políticas Públicas.

Recursos Humanos	Função
Bolsistas do Curso de Tecnologia da Informação	Desenvolver a plataforma virtual de aprendizagem
Oferecer suporte técnico para o AVA	
Bolsistas do Curso de Jornalismo	Fazer a editoração da Revista Científica e sua publicação.
Pesquisadores de Pós-Graduação	Produzir os artigos científicos para dar publicidade às pesquisas científicas de interesse dos conselheiros municipais de educação;
Atuar como professores-mediadores convidados e discutir temas pertinentes às pesquisas desenvolvidas.	
Bolsistas do Curso de Artes Cênicas, Artes Visuais Música e Psicologia	Compor um acervo de ferramentas que utilize a Psicologia da Arte, bem como o uso de técnicas em grupo para as dinâmicas de formação de conselheiros municipais,

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018).

Para tornar viável a implantação do Programa de Formação Continuada, os recursos financeiros precisar ser garantidos para a produção do material didático, formação dos recursos humanos que compõe a equipe multidisciplinar, infraestrutura e gestão de um sistema EaD. Os investimentos podem ser oriundos das seguintes fontes de financiamento. Elenca-se algumas que tornam viável a implantação do Programa:

- USP: recursos humanos para compor a equipe multidisciplinar, infraestrutura de suporte ao sistema EaD e aos encontros presenciais e formalização de convênio com agências de fomento;
- Pró-Conselho/MEC- financiamento do material didático e do Programa de Formação com bolsas para a equipe multidisciplinar.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): bolsas de estudo para os pesquisadores da pós-graduação *Stricto Sensu.*
- UNDIME e UNCME: celebração de convênio com a Universidade;
- CNPq: financiamento de pesquisas de pesquisadores e estudantes de graduação, envolvidos no Programa de Formação de Conselheiros Municipais de Educação.

Para tornar possível uma atuação em colaboração na melhoria da qualidade da educação básica e a gestão democrática da educação, outro desdobramento da Pesquisa de Pós-Doc. é a constituição de uma Rede de Colaboração como estratégia intersetorial para atender o princípio de regime de colaboração como fortalecimento ao CME, para que possa atuar de forma articulada e cooperada no exercício de suas funções e atribuições. Identifica-se como parceiros estratégicos: o Ministério

da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), Secretaria Municipal de Educação (SME) e CME, da cidade de São Paulo e com as instâncias representativas dos Conselhos como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), Representantes da Sociedade, Ministério Público, Tribunal de Contas, Câmara de Vereadores e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

A Rede de Colaboração, no campo das Políticas Públicas Educacionais carrega a concepção de interconexão, articulação, parceria, interação, cooperação entre organizações governamentais e não governamentais, na utilização, compartilhamento dos recursos, práticas e saberes mobilizados por cada tipo de organização, na corresponsabilização de todos, na defesa da educação como direito social e com qualidade (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013).

A ideia de Rede de Colaboração neste contexto: a) municipaliza os problemas educacionais ao compartilhar com outros colegiados, os objetivos, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação; b) amplia o campo de atuação dos conselheiros unindo esforços com a sociedade civil organizada; c) qualifica as discussões no momento da materialização das políticas públicas educacionais ao contar parceiros da Rede de Colaboração; e d) potencializa o exercício das funções e atribuições, de caráter consultivo, mobilizador, de acompanhamento de controle social e fiscalização da qualidade da educação municipal, apresentando-se como uma estratégia intersetorial para mobilizar ações em colaboração, em defesa do direito à educação

Considerações Finais

As pesquisas desenvolvidas no LIEPPE oferecem contribuições significativas ao Grupo de Pesquisa de “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização”, ao revelar o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização tem se materializado nos documentos oficiais, no caso do CME, no ato normativo denominado de Indicações, promovendo reflexões sobre os novos desafios contemporâneos que se apresentam ao desenvolvimento do campo da Psicologia Escolar e Educacional e sua interface com a Educação.

Como desdobramentos dos estudos, a Rede de Colaboração Intersetorial apresenta-se como estratégia para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação fazer a gestão democrática da educação e que pode ser implantada como atividade de extensão pela USP, de modo a ampliar e aprofundar estratégias para uma atuação crítica e transformadora de conselheiros, em suas funções e atribuições, de caráter consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo, de acompanhamento

de controle social e fiscalização, para que possam atuar em parceria e colaboração com ações conjuntas, na defesa da educação, como direito social.

A proposta de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação como atividade de extensão universitária fortalecida pela ideia de Rede de Colaboração como estratégia intersetorial representa a contribuição mais relevante e transformadora da pesquisa de pós-doutorado na área da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, que assume como novos desafios, a busca pelas condições necessárias para sua implantação, compartilhando com outros colegiados, os objetivos e responsabilidades na defesa da educação, como direito social, municipalizando a luta pela melhoria da qualidade da educação básica.

Referências

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **As Interfaces de um Programa Oficial de Formação:** PROFA – Do Escrito à dinâmica de formação. 2004. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí, Santa Catarina, 2004.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **O Uso da Metacognição na Atividade Docente:** uma trilha fértil na formação de professores no ensino à diversidade. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo São Paulo, 2010.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais:** a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da educação básica. 2018. Relatório Final (Pós-Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República [1988]. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 17.dez.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17. dez. 2020.

DAVIS, Cláudia (et. al.) Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 71, p. 49-54, nov. 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NENEVE, Miguel; SOUZA, Marilene Proença Rebello. A educação para cidadania: intenção e realidade. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas, v. 5, nº 1, p.75-84, 2006.

OLIVEIRA, Gisela Lays dos Santos. **A participação do conselho de educação na Construção de políticas para as séries iniciais:** contribuições da psicologia escolar. 2017. Relatório Final (Iniciação Científica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e Intersetorialidade nas

políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contrapontos**, Porto Alegre, v.12, nº.1, p.114-127, jan./jun. 2013.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. *In*: PLACCO e org. **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p.29-52

PRÓ-CONSELHO- TO. **Criação de Conselho e Sistema**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme_cart_cria.pdf. Acesso em: 17.dez.2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro; OLIVEIRA, Gisela Lays dos Santos. Aprendizagem e Desenvolvimento como Política Pública: O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. *In:* XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. **Educação, Inclusão e Direitos Humanos:** Interlocuções com a Psicologia Escolar e Educacional. Campo Grande, 2019. p.145-167. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2020/07/anais-conpe-ok.pdf Acesso em: 3.nov.2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro; OLIVEIRA, Gisela Lays dos Santos. Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. *In*: XII CONPE. **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional pela Democratização da Educação**. Salvador, 2017. p.1182-1203. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf Acesso em: 3.nov.2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº. 71, p. 21-44, jul. 2000.

PARTE VI
Políticas Públicas para o Enfrentamento ao Fracasso Escolar

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
21
DE NOVEMBRO
SÁBADO
DAS 16H ÀS 17H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O
ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR
DEBATEDORA
PROFA. DRA. MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PALESTRANTES
PROF. DR. EDUARDO RIBEIRO FRIAS
UNIVERSIDADE PAULISTA, SÃO PAULO
DOUTORANDA GISELE CARDOSO COSTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA - PROLAM/USP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Capítulo 12
Políticas Públicas Para O Enfrentamento Ao Fracasso Escolar:
reflexões a partir de um percurso formativo

Marli Lucia Tonatto Zibetti

Quero agradecer a oportunidade de participar deste evento comemorativo e dizer que me sinto honrada por compartilhar desta demonstração de seriedade, compromisso e competência dos pesquisadores e pesquisadoras que compõem ou que passaram por este laboratório, ao longo destes 20 anos. Mas, para além de se constituir em um espaço formativo da maior qualidade, considero que o LIEPPE constitui-se em um coletivo de afetos e acolhimentos, como bem expressou o professor Guillermo Arías Beatón em sua participação no Webinário que nos antecedeu.

E neste evento de celebração, de análise dos percurso trilhados e abertura de novos possíveis, quero destacar e agradecer a contribuição que a participação no LIEPPE trouxe (e ainda traz) à minha formação. Formação que está diretamente relacionada ao campo das políticas educacionais, portanto, articulada ao tema desta mesa, conforme destacarei a seguir.

Minha formação pós-graduada deu-se por meio de uma política pública de investimento na formação de mestres e doutores desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos 1990, da qual a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira e que, por meio da realização de um Mestrado e um Doutorado Interinstitucionais formou 21 mestres/as e 13 doutores/as da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Os doutores e doutoras formados por meio dessas iniciativas, por sua vez, criaram um programa de Pós-Graduação em Psicologia na UNIR que, até esta data, formou em torno de 145 mestres.

Durante minha permanência na USP para os estágios realizados no curso de doutorado, participei do grupo de estudos sobre Psicologia Histórico-Cultural coordenado pela Dr.ª Elenita Tanamachi no LIEPPE. Tal participação foi fundamental para a elaboração da minha tese (ZIBETTI, 2005) e marcou, também, minha caminhada posterior, uma vez que hoje ministro uma disciplina e oriento pesquisas sob esse referencial teórico no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UNIR).

Mas o envolvimento com a temática das políticas de educação para o enfrentamento às dificuldades escolares ganhou um novo impulso, não só na minha trajetória como pesquisadora, como também nas investigações desenvolvidas no LIEPPE, com a aprovação do Programa de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras (PROCAD), outra política educacional voltada ao fortalecimento da pós-graduação. Foram quatro anos de parceria entre a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Rondônia por meio de seus programas de pós-graduação em Psicologia.

O desenvolvimento do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD NF n.º 21/2009) considerou a importância da aproximação entre o campo da psicologia e das políticas educacionais no bojo do desenvolvimento da pesquisa *Desenvolvimento humano, escolarização da criança e do adolescente e processos institucionais: contribuições da Psicologia*, que teve como referência os aspectos históricos desta aproximação constituídos dentro de uma visão crítica de psicologia escolar.

De acordo com Souza (2011) a temática das políticas públicas em educação passou a fazer parte das preocupações do campo da Psicologia Escolar/Educacional há pouco mais de 20 anos, tendo início apenas no momento em que a Psicologia Escolar passou a ser questionada em relação aos seus princípios epistemológicos e suas finalidades. Tal movimento teve início com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto defendida em 1981 e publicada em 1984 no livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Além de desnudar as filiações teóricas e as práticas psicológicas em relação às explicações e ao tratamento dado às dificuldades escolares, a autora discutia a serviço de quem tais práticas estariam sendo desenvolvidas e concluía que a atuação dos serviços de Psicologia pouco contribuía para melhorar a qualidade da escola, principalmente, para as crianças de classes populares.

A partir desse momento, no campo da Psicologia escolar iniciou-se um conjunto de questionamentos a respeito do papel social dessa ciência e dos pressupostos que a orientavam, originando e sustentando um conjunto de trabalhos que permitiram a análise da atuação da Psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes.

As transformações políticas pelas quais passava a sociedade brasileira, na década de 1980, constituíram-se em momento propício para as discussões teórico-metodológicas que orientaram a construção de propostas de atuação de cunho emancipatório, inclusive, no campo da Psicologia. Ainda, os movimentos sociais de redemocratização da sociedade brasileira culminaram com a aprovação da Constituição de 1988 que desencadeou uma série de mudanças no sentido da institucionalização dos espaços democráticos “[...] na recuperação dos direitos civis e sociais”. (SOUZA, 2011, p.230).

Ainda segundo Souza (2011), as alterações políticas e as conquistas no campo dos direitos foram responsáveis pela implementação de novas formas de organização dos processos educacionais e a década de 1990 foi palco de inúmeras reformas educacionais que precisavam ser estudadas para compreender em quais aspectos essas políticas representavam avanços e/ou retrocessos. Assim, estudar os processos educacionais, em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, passou a significar “[...] compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas sociais e culturais de sua produção” (p. 231), pesquisando esses processos no contexto das políticas educacionais.

Tomando-se o processo de escolarização como foco, em vez de enfatizar os problemas de aprendizagem, deslocava-se “[...] o eixo da análise do indivíduo para a

escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar." (SOUZA, 2008, p. 4). E é nesse contexto cotidiano que se materializam as políticas públicas.

Ao discutir os caminhos da política educacional, Patto (2010), fundamentada em pressupostos da psicologia crítica, também aponta para a importância das investigações desenvolvidas no contexto escolar com vistas a compreender as formas como se materializam as reformas educacionais nos espaços escolares, uma vez que, segundo a autora, as escolas não são meras receptoras das mudanças que lhes são impostas, mas apropriam-se das determinações legais e ressignificam-nas de acordo com os elementos da cultura escolar. Nesse sentido, conforme destaca Gonçalves (2010, p. 117) "A psicologia, como área de conhecimento, tem contribuições para enfrentar o desafio de produzir uma visão ampliada e do coletivo também no âmbito da educação, mas é necessário que os psicólogos não sejam apenas teóricos e participem dos movimentos da área [...]".

Segundo Souza (2011), as políticas públicas educacionais da década de 1990 caracterizaram-se pelo discurso de enfrentamento da exclusão social representada pelos altos índices de repetência e de abandono da escola e pelas limitadas oportunidades de acesso aos que apresentam algum tipo de deficiência. Assim, de acordo com a autora:

Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais. (SOUZA, 2011, p. 234).

Conforme explicitam Viégas, Asbahr e Angelucci (2011), os gestores, ao elaborarem as políticas educacionais, fazem-nas a partir de uma determinada perspectiva. Deste modo, as políticas revelam tanto elementos da realidade quanto do olhar de seus elaboradores, indicando que as soluções para os problemas escolares implementadas pelas referidas políticas não são neutras; ao contrário, estão comprometidas com uma visão específica da realidade a qual se destinam. Desta maneira, "Desvelar suas raízes históricas, políticas e conceituais é tarefa de quem pretende compreender os impactos desses projetos no processo de escolarização" (p. 15).

A análise das políticas públicas que foram sendo implementadas nos estados de Rondônia, São Paulo e Paraná após as mudanças determinadas pela Constituição de 1988, a partir dos programas e ações que as materializam no espaço escolar, permitiu-nos construir conhecimentos sobre as formas como estados e municípios enfrentam as dificuldades nos processos de escolarização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, ouvir os usuários dos sistemas escolares, bem como os profissionais que operacionalizam as propostas educativas gestadas nas

esferas administrativas mais amplas, no cotidiano escolar, contribuiu para lançar luz a elementos que não eram percebidos por meio da análise dos princípios enunciados nos documentos orientadores das referidas políticas.

A parceria construída por meio do PROCAD, portanto, teve como desdobramentos a ampliação de pesquisas em torno da temática das políticas públicas nos três programas de pós-graduação em Psicologia envolvidos no projeto e a organização da coletânea "Psicologia, políticas educacionais e escolarização" (ZIBETTI; BARROCO; SOUZA, 2015).

Outro desdobramento de suma importância para os estudos da temática, sob o olhar da Psicologia , foi a criação e aprovação do Grupo de Trabalho, Psicologia e Políticas Educacionais no XV Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), ocorrido em maio de 2014. Nesse evento as pesquisadoras que haviam participado do PROCAD juntaram-se a outras de diferentes regiões do Brasil que, em conjunto, elaboraram o projeto de pesquisa que levantou o estado do conhecimento das produções da psicologia escolar no campo das políticas educacionais, culminando com o lançamento de outras três coletâneas: *Psicologia e Políticas educacionais* (CAMPOS; SOUZA; FACCI, 2016), *Pesquisas em psicologia e políticas educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão* (NEGREIROS; ZIBETTI; BARROCO, 2018) e *As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de psicologia* (CAMPOS, FACCI, SOUZA, No prelo).

As pesquisas desenvolvidas pelos membros do GT 59 da ANPEPP têm evidenciado que a Psicologia tem se debruçado, cada vez mais, sobre a temática das políticas públicas, principalmente, considerando-se as alterações na organização da educação e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como da rede de proteção à infância e à adolescência em decorrência da regulamentação dos direitos inseridos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Tomando *Políticas Públicas* como "diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público" como conceitua Teixeira (2002, p. 02), sem desconsiderar também "**'não-ações', as omissões**, como formas de manifestação de políticas", podemos compreender a articulação entre políticas públicas e fracasso escolar que define a temática desta mesa. Se entendermos fracasso escolar a partir dos estudos pioneiros de Maria Helena Souza Patto, podemos defini-lo como o fracasso da sociedade e da escola em cumprir seu principal objetivo, ou seja, garantir o acesso à escolarização, em todos os níveis a todas as pessoas, com garantia de aprendizagens necessárias aos estudantes em cada etapa do seu processo.

Nesse sentido, investigar as políticas públicas de enfrentamento ao fracasso escolar em uma perspectiva crítica, como têm feito os pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao LIEPPE, e dos quais tivemos dois bons exemplos nesta mesa (COSTA, 2016; FRIAS, 2020), implica em uma busca por entender como as decisões governamentais

– sejam de âmbito federal, estadual ou municipal – materializam-se, impactam a vida das pessoas e repercutem nas ações das unidades escolares. Para tanto, é necessário considerar nesta análise, a particularidade dos contextos político e econômico nos quais estas políticas são propostas e a singularidade dos sujeitos que constroem o dia a dia escolar, de forma a compreender o processo de escolarização como resultado dessas múltiplas determinações, ou seja, analisá-lo como uma totalidade.

Desta forma, na investigação das políticas públicas, sob esta perspectiva, é preciso considerar as proposições estabelecidas nos documentos que orientam programas e ações, mas também investigar as formas como os sujeitos envolvidos diretamente com a execução e ou participação nesses projetos, apropriam-se, compreendem, vivenciam, transformam e são afetados por estas propostas.

Olhar para os contextos de produção das políticas educacionais sob uma perspectiva crítica significa compreender que, em uma sociedade baseada na propriedade privada e na exploração do trabalho humano, as políticas educacionais expressam as contradições dessa sociedade. Assim, a luta por direitos, quando alcança a institucionalização, expressa-se em documentos oficiais que garantem o acesso à escola. Entretanto, conforme explica Tonet (2005), a efetivação desses direitos encontra inúmeros obstáculos em uma sociedade em que o processo educativo é cada vez mais submetido às regras do mercado. Desta forma, as possibilidades de atuação em prol da emancipação em uma sociedade de classes é bastante limitada e se dá na forma de constante disputa entre forças antagônicas:

No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente pode e deve ser efetuada, já que o processo histórico, sendo constituído de atos humanos individuais marcados por algum grau de liberdade não tem os seus resultados previamente determinados. (Tonet, 2005, p. 142).

E na sociedade brasileira temos visto esta disputa ser travada em diferentes formas de resistência. Foi assim com as conquistas da Constituição de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com a transformação do Fundef em FUNDEB (2007), com a aprovação das ações afirmativas (BRASIL, 2012), a exigência de formação em nível superior de todos os docentes da educação básica (BRASIL, 1996), a ampliação da obrigatoriedade de acesso à escola dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 2009), a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a partir das Conferências Nacionais de Educação, o investimento em programas de apoio à formação graduada e pós-graduada em regiões e para pessoas a quem ela praticamente não atendia e continua ainda incipiente (BRASIL, 2010).

Entretanto, apesar da resistência de diferentes segmentos e grupos da sociedade brasileira, ainda são enormes as consequências das desigualdades sociais e econômicas que marcam a vida do nosso povo, materializadas nas profundas desigualdades entre

ricos e pobres, entre norte e sul, centro e periferia, brancos e negros, campo e cidade, homens e mulheres.

Estas desigualdades nas condições de vida da população são expressas, de igual modo, em desigualdades nas condições de acesso à escola e na qualidade do ensino oferecido a estes diferentes grupos da população. E a ausência de um sistema nacional de educação reforça e acentua essa desigualdade quando impossibilita planejamentos a longo prazo; quando permite que a educação, direito de todos na letra da lei, chegue à população por diferentes vias, que estão materializadas na fragmentação das redes que ofertam-na: rede federal, redes estaduais e municipais, rede privada, escolas conveniadas, escolas militares, cada uma delas oferecendo diferenciadas condições de acesso, permanência e aprendizagem.

Paralela a esta oferta desigual de educação para cidadãos ditos “iguais perante a lei”, temos a pulverização de programas de enfrentamento ao fracasso escolar, sem que seja superada, de fato, a raiz do problema: as desigualdades sociais e a qualidade da escola oferecida à população. São medidas como Ciclo Básico, ampliação da jornada, projetos de aceleração da aprendizagem, Projeto Intensivo de Ciclo, mudanças curriculares, formação de professores, implementados de forma desarticulada, cada um deles destinado a reverter, pontualmente, um dado de rendimento escolar, sem articular os diferentes determinantes de sua ocorrência e, portanto, mascarando resultados que resultam em estatísticas as quais interessam ao ranqueamento de escolas, estados e até mesmo países (ZIBETTI; BARROCO; SOUZA, 2015).

Como evidenciam as pesquisas já realizadas sobre essa temática, muitas delas no próprio LIEPPE, algumas publicadas nas coletâneas citadas anteriormente, as múltiplas determinações dessas dificuldades escolares não podem ser enfrentadas com medidas simplistas, desarticuladas entre si. Muito menos por meio de pacotes prontos, os quais envolvem a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, a quem se repassa a responsabilidade pela organização do currículo, formação de professores e produção de materiais didáticos para sustentar os programas de enfrentamento às dificuldades atribuídas aos próprios estudantes ou as suas famílias.

Precisamos colocar na base de nossas lutas e também da formação de professores, psicólogos e pesquisadores o compromisso com a superação das condições de desigualdade em que vive o povo brasileiro. Com o combate aos preconceitos que minam os percursos de pobres, negros, indígenas e pessoas LGBT no campo educacional.

A aprovação da Lei 13.935/2019 inaugura um novo desafio para a Psicologia Escolar e entendo que para o LIEPPE também: construir lugares e formas para a atuação de psicólogos e psicólogas na equipe escolar. Conforme alerta o documento do Conselho Federal de Psicologia nas Referências Técnicas para atuação de Psicólogos (as) na Educação Básica:

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. (CFP, 2019, p. 35).

Esta estruturação hierárquica só pode ser superada pela produção de um trabalho coletivo em que toda a escola se envolva. Psicólogos/as escolares têm muito a contribuir para a produção desse coletivo, a partir de sua inserção nos espaços escolares. Contudo, essa atuação demanda formação ética e política que considere os determinantes históricos, econômicos e políticos da educação brasileira, mas, igualmente, o conhecimento do cotidiano escolar, seus atores e sua organização, bem como as políticas educacionais que constituem essas instituições.

Uma formação interdisciplinar sólida, com aportes teóricos que permitam uma leitura do contexto macro, também da situação social de desenvolvimento dos estudantes e possibilidades de elaborar, junto aos docentes, propostas de intervenção que caminhem na direção da constituição de coletivos escolares nos quais famílias, estudantes, docentes e demais profissionais façam da escola espaço de resistência e possibilidade de reinvenção do humano, ampliando os limites de atuação da educação em direção à formação humana para a transformação social.

Para finalizar, não poderia deixar de destacar a profunda urgência de constituir esses coletivos nas escolas brasileiras, com profissionais preparados para a escuta sensível e atenta das inúmeras demandas que se colocam para a educação no momento de luto pelo qual passam as tantas famílias que perderam entes queridos no ano que estamos finalizando.

E penso que as palavras de Regina Leite Garcia (2011, p. 40) que nos indaga, enquanto profissionais, para quem investigamos – para quem escrevemos, são apropriadas para finalizar este texto:

Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório.

O resto é silêncio

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/legislacao/constituicao-federal-emendas Acesso em: 17 jan. 2015.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível

em: http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf. Acesso em: 24 maio, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL, Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf. Acesso em: 02 set 2020.

CAMPOS, Herculano Ricardo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Psicologia e Políticas Educacionais**. Natal, RN.: EDUFRN, 2016.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia**. Curitiba, PR: CRV, 2020 (No prelo).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/ Acesso em: 08 dez. 2020.

OSTA, Gisele Cardoso. **A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela**: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-26082016-124934/publico/2016_GiseleCardosoCosta_VOrig.pdf Acesso em: 08 dez. 2020.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo**. 311 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto

de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28052020-171658/publico/frias_corrigida.pdf Acesso em: 08 dez. 2020.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In. GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Para quem investigamos – para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEGREIROS, Fauston; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto Zibetti; BARROCO, Sonia Shima. (Org.) **Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais**: desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba, PR.: CRV; Teresina, PI: EDUFPI, 2018.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: escritos de educação e psicologia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11, 2004. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/9 Acesso em: 08 dez. 2020.

SOUZA, M. P. R. de. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In. VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.) **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. **ANPED 2008**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS.: Editora Unijuí, 2005.

VIÉGAS, Lygia de Souza.; ASBHAR, Flávia.; ANGELUCCI, Carla Bianca. (Org.) **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto Zibetti. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 252 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/pt-br.php Acesso em: 08 dez. 2020.

ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença de; BARROCO, Sonia Mari Shima. (Org.) **Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização**. Florianópolis, Pandion, 2015.

Capítulo 13
Políticas Públicas para a Promoção de Sucesso Escolar:
para não compactuarmos com a dominação, a exploração e as desigualdades

Eduardo Frias

Introdução

Períodos históricos de pandemia como o ocasionado pela COVID-19 demonstram que a existência das pessoas é interdependente e que nosso bem estar individual está diretamente atrelado ao bem estar de todos os outros. A ótica ocidental, cujos paradigmas predominantes exacerbam o individualismo, nos leva a acreditar que a felicidade pessoal é possível a despeito das condições sociais em que predominem desigualdades e múltiplas formas de sofrimento às quais estão submetidas milhões de pessoas. Entretanto, mediante a situação de risco ocasionada pela pandemia, nos vemos obrigados a constatar que o bem estar do outro é de fato imprescindível para nosso bem estar e, mais do que isso, para nossa sobrevivência.

Empatia

Sendo você parte de mim
melhor é que cuide
de ti.
€_FR!@s
FRIAS, E. R. Texto inédito

Como ser feliz em meio a uma realidade caracterizada por múltiplas formas de violência e desigualdade, senão adotando uma postura que ignora a condição dos demais seres, como se fosse possível existir sozinho no mundo?

A perspectiva africana relativa à consciência de si e do grupo de pertença é muito distinta da perspectiva ocidental: ali, aos grupos é atribuída grande importância e de cada indivíduo, em sua singularidade, se espera que participe dos processos de fortalecimento dos coletivos aos quais pertence. O indivíduo prioriza o coletivo e entrega a ele seus talentos pessoais, diferentemente do que vivenciamos no mundo ocidental, onde se exige o desenvolvimento máximo de competências individuais em benefício próprio, visando a competição e muitas vezes a subtração de bens e recursos coletivos.

Na África tradicional se diz “Sou porque somos e somos porque sou”, sendo impossível para um indivíduo existir de modo independente ao coletivo. Se temos por meta a conquista da felicidade não podemos nos furtar ao fato de que o bem estar e a prosperidade somente são possíveis se todos os homens da terra tiverem acesso a

condições dignas de vida. Portanto, é imperativo não compactuarmos com as múltiplas formas de exploração e com as desigualdades.

> África
> Sou porque somos.
> Só posso ser feliz
> Se formos.
> €_FR!@s
> FRIAS, E. R. (2020, p. 32)

O enfrentamento e a contenção de uma pandemia dependem da consciência das condições de risco e da adoção de medidas preventivas pouco dispendiosas, como higienização das mãos, distanciamento social e uso de máscara. Embora simples, as estratégias de controle têm se mostrado inoperantes para um expressivo segmento da população. O desprezo pelo bem de si e dos outros espelham, dramaticamente, nossos valores sociais. Na mesma direção, confirmam que nosso sistema educacional fracassou: o parco desenvolvimento estudantil do povo brasileiro não lhe ofereceu condições mínimas de consciência crítica e cidadania.

Frente a situações críticas, da educação depende a capacidade de gestão de riscos. Em tais circunstâncias as deficiências da educação, agora gritantes, denunciam as mazelas do sistema social desigual e de um sistema escolar mantido não para promover os indivíduos, mas para dominá-los e explorá-los, ao oferecer a seus usuários preparo e qualificação insuficientes, condenando-os a uma existência de sofrimentos.

Aos índices diários de óbitos e infectados aferidos durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, subjaz esse sistema segregacionista, que limita o desenvolvimento do povo brasileiro, acarretando perdas econômicas na medida em que a qualidade dos múltiplos serviços decresce continuamente.

Considerando a importância da educação para o progresso da nação e para a superação de crises nacionais e globais, e com o objetivo de contrapor os fatores excludentes desse campo, nos propomos a refletir sobre preconceito e discriminação etno-raciais, expressões do perverso racismo em nossa sociedade, e discorrer sobre a importância das políticas públicas para a superação de relações injustas.

Sendo a escola um dos lugares privilegiados para o desenvolvimento de apreço à diversidade, é necessário criar condições para a superação da discriminação e do racismo, a partir da mediação de atitudes e comportamentos hostis, expressivos de intolerância à diversidade que ocorrem no cotidiano.

Semelhante

> Eu me
> reconheço
> em ti.
> €_FR!@s
> FRIAS, E. R. (2020, p. 207)

Apresentado o cenário geral de nossa preocupação, abordaremos a seguir os principais tópicos a serem considerados para melhor compreensão do fenômeno psicossocial de nosso interesse.

Fatores excludentes de negros no contexto da educação formal

Compartilhando com Souza (2010) a convicção de ser preciso criar referenciais teórico-metodológicos capazes de responder aos desafios da Educação e da Psicologia. Compete à Psicologia firmar compromisso político com a luta por uma escola democrática de qualidade, e substituir abordagens adaptacionistas, mantenedoras do *status quo*, por outras, propiciadoras de uma práxis psicológica que atenda de modo satisfatório à demanda de desenvolver nos educandos o apreço à diversidade.

Com base em dados provenientes do estudo *Sucesso Escolar de Negros em Território Negro da cidade de São Paulo* (FRIAS, 2020), retomamos neste contexto, para debate, alguns fatores excludentes de negros no contexto da educação formal identificados nas narrativas de moradores do Parque Peruche, território negro situado na zona norte da cidade de São Paulo.

De incontáveis histórias esquecidas e incontáveis outras, silenciadas, no referido estudo nos debruçamos sobre um pequeno fragmento de uma realidade existente somente para quem a habita. Seu registro talvez possibilite aos demais, um vislumbre do que seja viver entre a invisibilidade e o nada.

A recente história humana de sequestro e tráfico de negros e negras africanos, empreendimento comercial que perdurou por mais de três séculos, segundo estimativas, abrangeu 10 milhões de pessoas, das quais 40% vieram para o Brasil, país que mais se valeu da mão de obra escrava em seu desenvolvimento. O fato de havermos recebido quase metade do fluxo escravista e de termos sido o último país a abolir o regime escravagista, nos colocou no vergonhoso primeiro lugar no ranking dessa internacional ação violenta contra indivíduos e coletivos.

Murmúrio

> Pessoas esquecidas
> Guardam histórias
> Nunca ditas.
> €_FR!@s
> FRIAS, E. R. (2020, p. 39)

Considerando que a escravidão no Brasil perdurou de 1534 a 1888, perfazendo o total de 354 anos, e que de cada dez dias de nossa história sete foram vividos sob regime de escravidão negra, nos damos conta da urgente necessidade de adoção de medidas de mitigação de danos produzidos durante e após o holocausto negro, do qual resultaram as condições atuais de injustiça e desigualdade social, caracterizadas por miséria, exclusão, preconceito e discriminação étnico-raciais.

A migração forçada de africanos e os crimes decorrentes da escravidão e das condições de miséria a eles impostas geraram consequências perpetuadas pela escassez ou ausência de políticas públicas no transcurso histórico do Brasil. Tais políticas, sempre marcadas a ferro e fogo por interesses oligárquicos nacionais e internacionais, foram - e continuam sendo - omissas frente à necessidade de atendimento das demandas sociais.

É nesse panorama histórico-social que testemunhamos hoje a aguda crise ética e econômica que abala o Brasil. O alto índice de desemprego vem favorecendo a consolidação de múltiplas formas de subempregos e de trabalhos mal remunerados, contribuindo para o aumento da intolerância à diversidade, da violência e das migrações motivadas por escassez econômica.

Clemente Ganz Lúcio (2016), sociólogo diretor técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, citando a obra *O capital no século XXI*, de Thomaz Piketty (2014), afirma que a desigualdade no modo de produção e distribuição de riqueza e renda é a causa estrutural da maioria dos problemas enfrentados na sociedade brasileira.

Neste cenário, inevitavelmente, são estabelecidas relações de causa e efeito entre as condições descritas e a educação, pois o modo pelo qual se produz e distribui riqueza e renda dá origem à escassez de oportunidades de desenvolvimento e qualificação pessoal e profissional dos indivíduos, resultando disso a impossibilidade de que venham a ocupar bons postos de trabalho e, consequentemente, a perpetuação da miséria. Soma-se a isso o fato de que indivíduos despreparados, pouco qualificados profissionalmente, terminam por estabelecer relações de desigualdade social e econômica com outros, melhor preparados, o que afeta o sistema educacional uma vez que essa dinâmica de interações é reproduzida em todos os níveis e âmbitos da estrutura social, neles estimulando preconceitos e práticas discriminatórias.

Educação e Psicologia: aspectos legais

De esforços e articulações do Sistema Conselhos de Psicologia (Conselho Federal e Conselhos Regionais), apoiado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), pela Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e pela Associação Brasileira de Ensino e Psicologia (ABEP), resultou a aprovação na Câmara dos Deputados, em 12 de setembro de 2019, o Projeto de Lei (PL) 3.688/2000 que, tratando da inclusão da Psicologia e do Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, ainda carecia da sanção do Poder Executivo.

Como todo movimento em prol da Paz esbarra em obstáculos, o Presidente Jair Bolsonaro vetou a aprovação desse Projeto de Lei por considerá-lo, ironicamente, anticonstitucional e contrário ao interesse público, fato notificado por meio de publicação no Diário Oficial da União em 09 de outubro de 2019.

Sob críticas de setores e órgãos de Educação, Psicologia e Serviço Social, de

instituições que integram o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), de instituições que participam do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), congressistas realizaram audiências com parlamentares, o que garantiu a derrubada do referido veto em 27 de novembro de 2019.

Com a vitória do PL nº 3.688/2000, no dia 12 de dezembro de 2019 foi promulgada pelo presidente da República e publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica e entrou em vigor na data de sua publicação.

A inclusão desses profissionais na Rede Estadual de Educação Básica visa melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da mediação de relações sociais e institucionais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Lembremos que a LDB tem por preocupação o desenvolvimento integral da criança, considerando para tanto, o cuidado de suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, enquanto o PNE, em busca do sucesso escolar, enfatiza a necessidade de prevenção e de combate a situações de preconceito, discriminação e violência no ambiente escolar.

A partir da promulgação da Lei nº 13.935/2019 aos sistemas de ensino a serem beneficiados foi concedido um ano para a adoção de providencias que possibilitem seu cumprimento integral. Essa vitória salienta a importância das políticas públicas para a ampliação de oportunidades e, por conseguinte, para a redução da desigualdade social, tendo por meta a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Políticas Públicas

Políticas públicas federais são promotoras de condições favoráveis ao desenvolvimento educacional. Toda política pública é, necessariamente, formulada com base em determinada visão de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação e, sendo assim, o que dizer de políticas públicas formuladas com base no já mencionado individualismo exacerbado, próprio das sociedades ocidentais capitalistas?

Testemunhamos que as profundas e resistentes raízes da perspectiva individualizante e positivista da medicina higiênica nas políticas públicas de Educação continuam dificultando, ou mesmo impedindo, uma compreensão de pessoa que inclua aspectos socioculturais, históricos, políticos e econômicos. Certamente enfrenta desafios uma psicologia escolar crítica, socialmente comprometida e promotora de direitos e de transformações sociais, ao ser colocada em diálogo com políticas públicas de uma sociedade como a brasileira, ainda impregnada de tais concepções.

Lucca (2016) chama atenção a um dos pontos centrais dessa questão ao lembrar que a construção e implementação de políticas públicas acham-se sujeitas a

determinações do Estado. E, recorre à contribuição de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, apud Lucca, 2016, p. 85) para afirmar que

quando se trata de políticas educacionais, nosso país necessita de projetos de Políticas Públicas que representem anseios mais amplos, a partir da concepção de educação e de homem no âmbito de um projeto amplo de sociedade. O oposto disso, vemos materializado em personalismos políticos e partidarismos; uma vez que é tradição, a cada mudança de gestão, mudarem as propostas em andamento.

Embora a implementação e a manutenção das políticas públicas sejam usualmente compreendidas como de responsabilidade exclusiva do Estado, o fato de elas serem construídas ao longo de um processo de tomada de decisões que envolve não apenas órgãos públicos, mas também diversos organismos e agentes sociais, é incorreto reduzi-las à condição de políticas estatais. Sendo a realidade historicamente construída e sujeita a múltiplas determinações, toda política pública demanda contínuo processo de revisão e de adaptações.

Ao concluir sua tese de doutorado, Lucca (2016) considera ser preciso prosseguir na busca de compreensão dos complexos processos históricos de criação e implementação de políticas públicas e sociais brasileiras, sempre atentos à interferência das políticas internacionais sobre elas. Considera, também, ser preciso que a Psicologia e a Psicologia Escolar de orientação crítica prossigam em seus esforços de propor estratégias de enfrentamento das condições excludentes, seja no âmbito das políticas de educação escolar, seja no âmbito das relações intersetoriais estabelecidas entre distintas instâncias participantes da formulação de políticas públicas e sociais. E, finalmente, considera ser preciso que a garantia de direitos seja ampliada para que as vulnerabilidades e iniquidades sejam reduzidas ao mínimo.

Programas de incentivo à educação superior

Programas de incentivo à educação superior, entre os quais o FIES, o ProUni, o SISU e a adoção de cotas, ampliaram as oportunidades de acesso e permanência de negros no ensino superior. Igualmente favorável a esse segmento foi o estabelecimento de cotas para negros em universidades públicas, respeitada sua proporção representativa na sociedade. Permanece, todavia, a necessidade de ampliar cada vez mais iniciativas como essas para que possamos romper com o prolongado ciclo histórico de injustiças sociais.

No cenário da produção teórica da Psicologia Escolar e Educacional, a tese sobre Sucesso Escolar de Negros em Território Negro

No que tange à pesquisa científica e às práticas da Psicologia, tendo identificado a escassez de estudos e pesquisas relativos aos temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), nos propusemos a reunir dados sobre as condições sociais e históricas da escolarização

de negros no Brasil. Constatando que entre os estudiosos e pesquisadores da PEE o "fracasso escolar" atraíra mais interesse do que o "sucesso escolar", nos interessou conhecer especificidades do sucesso escolar de negros, a despeito de todos os fatores desfavoráveis histórica e socialmente impostos a eles.

A partir dessa constatação desenvolvemos o estudo *Sucesso Escolar de Negros em Território Negro da cidade de São Paulo* (FRIAS, 2020) com o objetivo geral de produzir novos subsídios para a práxis da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) Crítica e o objetivo específico de descrever especificidades do sucesso escolar de negros pertencentes a um território negro paulista. A **relevância acadêmica** desse estudo se deve ao fato de ele contribuir para preencher lacunas relativas a esse tema no âmbito dos debates sobre escolarização e ações emancipadoras da Psicologia e sua **relevância social** se deve ao fato de ele questionar a hegemonia do segmento branco e as relações injustas estabelecidas entre segmentos populacionais responsáveis pelo difícil acesso de não-brancos aos bens e serviços e sua impossibilidade de exercer plenamente a cidadania à qual têm direito constitucionalmente garantido.

Itans

> Nos olhos negros pude ver
> A sabedoria
> Africana.
> €_FR!@s
> FRIAS, E. R. (2020, p. 210)

Aprendendo com os que nos antecederam – o referencial teórico adotado

A leitura teórica dos dados de campo foi realizada com base na produção de diversos autores, entre os quais Alessandro de Oliveira dos Santos (2012), Clemente Ganz Lúcio (2017), Enrique Pichon-Rivière (1977 e 1980), Hélio Santos (2001), Ignácio Dobles Oropeza (2009, 2014, 2015), Ignácio Martin-Baró (2011), José Alexandre de Lucca (2016), Maria Helena Souza Patto (1981, 1987, 1999), Marie-Christine Josso (1999), Marilene P. R. Souza (2009, 2010), Raquel Rolnik (1989), Rodrigo Ribeiro Frias (2019), Ronilda Iyakemi Ribeiro (2013, 2016).

Souza (2010) propõe que pesquisas sobre o fenômeno escolar estejam fundamentadas em referencial teórico crítico e que, durante a permanência do pesquisador em campo, seja realizado

> (...) um processo contínuo de análise dos vínculos sociais estabelecidos entre pesquisador e participante(s), bem como de análise das dimensões pessoais e institucionais e do contexto político, social, histórico e cultural em que são desenvolvidas as ações educacionais. (p. 30)

Adotado esse norte, tratamos de não perder de vista o contexto político, social, histórico, cultural, religioso e educacional do fenômeno de nosso interesse, o que

demandou conhecimentos referentes às políticas educacionais, a projetos pedagógicos e às práticas a eles associadas.

O método

Como o conhecimento e a compreensão de fenômenos individuais e coletivos complexos demandam preservação de suas características mais significativas, acompanhamos a rotina cotidiana de nossos entrevistados, adotando, para isso, fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica.

Ao adotarmos o método etnográfico estávamos cientes de que as informações, de cunho particular, fornecidas pelos participantes da pesquisa, dariam acesso a códigos, regras, valores, ritos e práticas cotidianas de seus coletivos de pertença: negros e moradores em território negro paulista. Utilizamos particularmente a observação participante e a entrevista sem dirigida como procedimentos de acesso às vivências dessas pessoas que transitam em complexo contexto urbano, plurirracial, multicultural e com diferenças de classe e gênero, entre outras.

A presença do pesquisador em campo foi facilitada pelo fato de já haver, há anos, familiaridade com moradores e lideranças do movimento sociocultural do Parque Peruche, território negro incrustado na Zona Norte da capital de São Paulo, eleito como *lócus* de estudo. Adotada como estratégia metodológica a pesquisa etnográfica, permanecemos em campo durante a primeira etapa da investigação, ouvindo e registrando as narrativas biográficas de três homens negros e duas mulheres negras moradores do local. Alguns de nossos interlocutores haviam concluído o curso superior em período inferior a dois anos, e outros estavam em vias de concluir sua formação universitária. Após haverem concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pudemos dar início à realização das entrevistas.

Tratamos de estimular nos participantes da pesquisa o resgate de dados familiares e escolares, entre outros, por considerar a escola o principal agente de inserção social. A escuta ativa e empática de suas histórias de vida, realizada em conformidade com o proposto por Josso (1999) e com os princípios libertários adotados por Freire (1981,1994); Pichon-Rivière (1977, 1980), Martín-Baró (2011) e Oropeza (2009, 2014, 2015), mais uma vez confirmou o quão importante é o registro de biografias de pessoas socialmente excluídas. Seus relatos testemunham diversos, minuciosos, caprichosos modos de exclusão; denunciam recursos sub-reptícios, quase invisíveis, utilizados nas práticas injustas e nos alertam, mais que isso, nos alarmam, para a necessidade de servirmos de polos propulsores de reflexão e de ações transformadoras.

Como os dados não falam por si, sua análise demanda que sejam categorizados com base em determinados critérios para que o conteúdo das comunicações possa ser sistematizado e possam ser destacados os aspectos mais relevantes. Uma vez extraídas as categorias do próprio conteúdo das entrevistas, conforme sugerido por Santos (1999), foram definidos eixos de significados em torno dos quais os dados foram organizados.

Esse procedimento possibilitou identificar similaridades e significados compartilhados por todos os entrevistados. Informações advindas da observação participante e de conversas informais serviram de suporte adicional ao processo de busca de novos níveis de significado. A interpretação dos dados foi realizada com base na produção teórica da Psicologia e de ciências afins, com especial ênfase na construção teórica da Psicologia Escolar e Educacional de enfoque histórico-cultural, libertária, emancipadora, cuja práxis não admite o uso de recursos educacionais que hierarquizem e/ou excluam sujeitos do conhecimento.

Principais resultados

Entre os principais resultados, merecem destaque os dados advindos da análise do “Alfabetismo por variáveis demográficas no recorte referente ao item Raça/Cor”, realizada pelo INAF 2018.

No que diz respeito à escolaridade, o INAF 2018 confirmou a desigualdade entre segmentos étnico-raciais, reafirmando que os níveis de escolaridade da população negra (pretos e pardos) são mais baixos do que os da população branca.

Dos brasileiros de 15 a 64 anos, não têm nenhuma escolarização 3% dos autodeclarados brancos e 8% dos autodeclarados pretos; se declaram Analfabetos 4% dos autodeclarados brancos e 18% dos negros (7% autodeclarados pardos e 11% autodeclarados pretos); foram considerados Funcionalmente Alfabetizados 77% dos brancos, 70% dos autodeclarados pardos e 65% autodeclarados pretos; entre os considerados Analfabetos Funcionais, dois terços (67%) eram pretos ou pardos; atingem ou superam o nível Superior 25% dos autodeclarados brancos e 12% dos autodeclarados pretos; entre os que estão no nível Proficiente, 49% dos autodeclarados brancos.

De acordo com essas informações, a pertença de um indivíduo a determinada classe socioeconômica ou a determinado segmento étnico-racial é forte determinante de seu fracasso ou sucesso escolar, o que sela destinos ao considerarmos as consequentes oportunidades no mercado de trabalho.

Nossas entrevistas permitiram vislumbrar que além do enfrentamento de situações de discriminação e da superação de sofrimentos derivados de uma autoimagem negativa, os negros se defrontam com mais um importante fator de exclusão dos bancos escolares: a pressão econômica produzida pela necessidade de trabalhar e gerar renda e de, simultaneamente, dispor de recursos para investir ao longo de anos na própria formação universitária.

Isto significa que não bastou o prolongado período da escravidão, durante o qual todo tipo de crime foi praticado contra a população negra: continuam insuficientes as medidas adotadas para reduzir o quadro de humilhações que perpetua a miséria dos excluídos. Ocorrências de preconceito e discriminação no percurso estudantil de nossos entrevistados, mostraram-se mais frequentes e intensas durante o ensino fundamental

e foram diminuindo em frequência e intensidade progressivamente no ensino médio e na universidade.

Por se constituir em cenário de expressão de preconceitos, o ambiente escolar é um dos locais ideais para a intervenção psicológica em situações de discriminação, o que exige a participação do psicólogo escolar, que deverá incluir entre suas incumbências a mediação de conflitos dessa natureza em todos os níveis de ensino.

As histórias de nossos entrevistados mostram que seu sucesso escolar teve como principais ingredientes sua capacidade pessoal de resiliência e de superação de adversidades produzidas por situações de discriminação étnico-racial; o apoio de uma rede social composta por familiares e amigos; a resposta ágil às oportunidades; os programas de incentivo financeiro.

No Quadro 1, apresentado a seguir, estão reunidos os principais fatores que, de acordo com as informações obtidas em campo, se constituíram em obstáculos para o ingresso e/ou permanência dos negros nos bancos universitários.

Quadro 1. Fatores que dificultaram o acesso e a permanência de negros no ensino acadêmico

Fatores que dificultaram o acesso e/ou a permanência no ensino superior	
Fatores econômicos	Necessidade de participação do estudante na composição da renda familiar.
	Necessidade de trabalhar para garantir a própria subsistência.
	Escassez de recursos materiais: livros e equipamentos.
Fatores familiares	A ausência de referencial de pessoas que tivessem realizado cursos acadêmicos no grupo familiar.
Fatores psicológicos	Ausência de sentido do próprio projeto educacional.
Outros fatores	Dificuldade de acesso dada a distância que exige uso de transporte.

No quadro 2, apresentado a seguir, estão reunidos os principais fatores que facilitaram o acesso e a permanência de nossos entrevistados ao ensino acadêmico.

Todos os entrevistados, apesar de sua diferença de idade – entre 26 e 55 anos de idade – foram unânimes ao narrar situações de discriminação étnico-racial experimentadas diretamente por eles, ou por eles presenciadas em relação a colegas negros no ambiente escolar.

As manifestações de racismo foram tanto maiores quanto mais notáveis os traços fenotípicos. Em situações ocorridas no ensino fundamental houve pouquíssima mediação por parte dos educadores e, quando houve, não foi eficaz para a superação do conflito, o que fomentou ou intensificou sentimentos de inferioridade. Em situações

ocorridas no ensino médio o racismo se manifestou por meio de atos de segregação e demonstrações de desinteresse advindas de representantes do sexo oposto.

Quadro 2. Fatores que facilitaram o acesso e a permanência de negros no ensino acadêmico

Fatores que facilitaram o acesso e a permanência no ensino superior	
Fatores econômicos	Famílias que podem prescindir da participação do estudante na composição da renda familiar.
	Suporte econômico familiar; bolsa de estudos (ProUni ou FIES); estabilidade prévia no emprego (cargo público ou trabalho estável) mantida durante o curso.
	Solidariedade entre negros, solidariedade entre colegas, troca e compartilhamento de materiais.
Fatores familiares	Apoio, incentivo e interesse por parte do grupo familiar.
	Determinação e persistência a despeito da ausência de modelo identificatório ou de ausência de referência parental.
Fatores psicológicos	Sentido existencial atribuído ao projeto educacional por parte do aluno.

Ao mesmo tempo em que a escola de ensino fundamental e médio propiciava acesso ao diploma, também estimulava sentimentos de inferioridade, furtando dos discriminados o pouco que lhes pertencia: a percepção de si como sujeitos de direito. Todos os entrevistados, sem exceção, experimentaram o sentimento de não pertença à escola, de estarem fora de lugar e de terem que responder à exigência de provar, a todo instante, que mereciam estar onde estavam.

Discriminação

Fui segregado
Por causa da
Diferença.
€_FR!@s
FRIAS, E. R. (2020, p. 193)

Para dar concretude ao que estamos descrevendo, vejamos alguns excertos de narrativas.

Em decorrência dos sentimentos por haver sido acusado de furtar um objeto em sala de aula F. nos diz: "*Fiquei chateado porque eu tinha sido acusado de uma coisa que não fui eu que fiz".* E, prossegue falando sobre o sentimento de vergonha que o impedia de se manifestar na escola: "(...) você fica quieto porque você acaba se sentindo inferior. A verdade é essa. Agora nem tanto, mas quando criança, você pode ver... As crianças negras de antigamente queriam ser brancas*".*

Para escapar à crueldade do racismo as crianças negras aprendem a se calar. E calam-se nesta sociedade que se propõe democrática, mas que, em lugar de incentivar

a participação, a inibe e, em lugar de fortalecer a proatividade dos alunos, os oprime.

A. nos diz: “Mesmo entre os negros tinha esse negócio. O cara falava ‘Eu sou negro, mas o A. é azul’. Tinha essa coisa aí. É como uma autodefesa: vou criticar o outro, que tem um traço mais forte, para livrar o meu...”.

Sobre suas vivências e sua aprendizagem na educação fundamental, A. diz:

O que me trouxe tudo isso aí foi minha baixa estima, porque me tirou até o que eu tinha. Porque mesmo você tendo algumas qualidades, essa coisa do racismo, de te colocarem pra baixo, tanto os professores, como os alunos, como seja quem for (...) te rouba a sua autoestima. E mesmo você sabendo, parece que você não sabe.

E C. compartilha: “(...) me excluíam das brincadeiras, falavam do meu cabelo. Creolina! me chamavam*”.*

Será que a não aceitação, a negação da presença e a discriminação do negro no ambiente escolar, são formas de excluí-lo da educação na escola? Compete à escola estimular sentimentos de menos valia e de inferioridade em crianças e jovens?

Situações como essas e muitas outras, cuja descrição não caberia nestas folhas, não receberam na ocasião em que ocorreram qualquer forma de mediação institucional. Isto quando a própria equipe escolar, como vimos, não foi partícipe ou protagonista em tais manifestações, o que permite concluir que a escola brasileira ensina aos alunos uma triste lição.

Além do reconhecimento da importância do apoio familiar e comunitário para alcance do sucesso escolar, os principais dados apontam para a importância de políticas públicas, programas e ações governamentais de caráter afirmativo para negros, em prol da igualdade racial. Evidencia-se a necessidade de formação e atuação de psicólogos críticos, cuja leitura da escolarização e das instituições escolares seja realizada com base na percepção atenta da realidade social, do cenário político e das políticas públicas vigentes. Torna-se evidente, ainda, a necessidade de expansão do espectro de estudos e pesquisas sobre os temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” nesse âmbito da Psicologia.

Principais conclusões

As narrativas dos entrevistados reafirmam a importância das políticas públicas vigentes, que aumentam as chances de acesso à escola e atuam em favor da criação de novas ações, capazes de ampliar e acelerar a mitigação das desigualdades sociais, tanto no plano da mediação de conflitos quanto no que diz respeito à penalização do racismo em âmbito jurídico.

Podemos dizer que “o racismo vai à escola”, pois o padrão brasileiro de relações étnico-raciais se reflete no cotidiano escolar. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais nas quais impera a hegemonia do segmento branco cristão é de se esperar a ocorrência

cotidiana de atos discriminatórios, eivados de racismo e há sempre o risco de as diferenças serem transformadas em desigualdades.

Se queremos proporcionar às novas gerações vivências de educação emancipadora é preciso que nós, agentes educacionais e psicólogos escolares, estejamos devidamente sensibilizados e preparados para lidar com conflitos dessa natureza, o que exige autoconhecimento, habilidades pessoais, conhecimentos teóricos e recursos técnicos.

À Psicologia Escolar e Educacional compete reconhecer a influência da lógica das relações interétnicas e interraciais na produção de queixas escolares e intervir sobre esses fatores.

Perspectivas – o que podemos realizar

a. No âmbito da reflexão e do aprimoramento pessoal

Para o enfrentamento da discriminação racial e do racismo não bastam os recursos teórico-técnicos proporcionados por pensadores e militantes preocupados com essa questão. O primeiro, e talvez o mais importante dos passos, diz respeito a reflexão pessoal, acerca de nossos próprios valores, a fim de confrontar o racismo que habita em cada um de nós. Pois, uma vez que são compartilhadas representações estereotipadas de tudo o que diz respeito à África, aos africanos, à sua religião e aos seus descendentes no imaginário coletivo, podemos inferir que as mesmas inclinações ao preconceito e à discriminação presentes na subjetividade de alunos, estão igualmente presentes na subjetividade de educadores e de psicólogos. E como não estariam?

Portanto, a primeira a ser realizada no combate à discriminação e ao racismo é a de revisão dos valores e preconceitos que habitam em nossa subjetividade, para que possamos realizar intervenções transformadoras, eficientes e eficazes.

b. No âmbito da formação e aprimoramento profissional de psicólogos

No que tange à atuação de psicólogos críticos na educação é evidente a necessidade de formação e de aprimoramento profissional que possibilite realizar uma leitura da escolarização e das instituições escolares com base em conhecimentos sobre a realidade social, o cenário político e as políticas públicas vigentes.

Assim, é preciso adotar, entre outras tantas iniciativas, a de bem formar psicólogos que possam atuar como mediadores de conflitos e orientadores de agentes educacionais na educação básica, no que tange ao enfrentamento e superação do racismo.

Espera-se, pois, que docentes do ensino superior e supervisores de estágio em Psicologia Escolar e Educacional tenham essas questões em vista ao desenvolverem seu trabalho. Assim contribuirão para formar profissionais críticos, cuja leitura da escolarização, das relações interpessoais na escola e das instituições escolares seja realizada com base na percepção atenta da realidade social e das políticas públicas vigentes.

c. No âmbito da construção teórico-técnica da PEE Crítica

É evidente a necessidade de expansão do espectro de estudos e pesquisas sobre os temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional.

Pensamos que a ênfase dos estudos e pesquisas deve recair sobre o desenvolvimento e expansão de uma PEE crítica, de cunho histórico-cultural, libertária, emancipadora e que nenhuma de suas práticas admita o uso de recursos educacionais que hierarquizem e/ou excluam sujeitos do conhecimento.

Daí a necessidade de incluirmos mais e mais o tema das relações étnico-raciais no palco de seus debates, de lançarmos novas luzes sobre o fato indiscutível, sobre a gritante realidade de sermos uma sociedade racista, cujo mito de democracia racial há muito não se sustenta.

Sendo abundantes as práticas de intolerância à diversidade e de exclusão de tudo o que é não-hegemônico nesta sociedade em que diferenças são interpretadas como desigualdades. Perguntamos: o que esperar de uma etnopsicologia escolar e educacional crítica, libertária, de fato emancipadora?

Esperamos que essa psicologia atente para as especificidades da sociedade brasileira e que, ao atentar os fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, privilegie a leitura de aspectos decorrentes da prolongada história de escravidão nas relações interétnicas e inter-raciais que envolvem brancos e negros. Esperamos que essa psicologia não ignore tarefa coletiva de desfazer estereótipos, para que diferenças na composição demográfica de nosso povo sejam reconhecidas como o maior potencial de crescimento social e de construção de uma Cultura de Paz e não o avesso disso!

d. No âmbito da ação de psicólogos na escola

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, ao apreciarmos e nos propormos a discutir o conteúdo das entrevistas, notamos que, para propiciar vivências de uma educação emancipadora, é indispensável a inclusão, no cotidiano escolar, de agentes mediadores capazes de atuar junto aos atores escolares com o propósito de desconstruir o racismo por meio, entre outros, da ressignificação de representações negativamente estereotipadas. Sem perder de vista, no entanto, que a ação mediadora da psicologia escolar e educacional possui caráter profilático e preventivo.

Sendo a escola um espaço privilegiado para a expressão de preconceitos já enraizados, é nela que encontramos fatores propícios para agir sobre a raiz do problema, ou seja, para intervir sobre as manifestações de discriminação e racismo no momento em que ocorrem, a partir da educação infantil, e também durante o ensino médio, nos quais temos oportunidades de ressignificação e de mudança de valores relativos à diversidade, seja qual for sua forma de expressão.

Compete aos psicólogos escolares a tarefa de mediar ocorrências de preconceito e discriminação no ambiente escolar, transformando manifestações indesejáveis em oportunidades mútuas de aprendizagem, de modo a exercer uma atuação profilática.

No âmbito da criação de novas políticas públicas

Ressaltamos a necessidade de novas políticas públicas de Educação, que favoreçam uma compreensão de pessoa que inclua aspectos socioculturais, históricos, políticos e econômicos para podermos desenvolver uma prática educacional e intervenções psicológicas socialmente comprometidas e promotoras de direitos e de transformações sociais.

Precisamos expandir o reconhecimento de que a implementação e a manutenção de políticas públicas não é responsabilidade exclusiva do Estado, pois são construídas ao longo de um processo de tomada de decisões que envolve diversos organismos e agentes sociais.

O (re)conhecimento dessa dinâmica de criação, de revisão e de adaptações das políticas públicas deve servir ao propósito de mobilizar e engajar a sociedade civil para que sua participação nesse processo seja estimulada e se torne mais representativa e capaz de contribuir para a ampliação e expansão da garantia de direitos com vistas à redução máxima das vulnerabilidades e iniquidades vigentes.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Sucesso escolar de negros em território negro da cidade de São Paulo.* 2020. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FRIAS, Eduardo Ribeiro; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. A professora destruiu minha pulseira de Orixá e todo mundo riu. O psicólogo escolar diante da discriminação religiosa. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas* – Volume 1. São Paulo: CRP-SP, 2016 (Coleção: Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade), p. 209-214.

FRIAS, Eduardo Ribeiro; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Geração de Renda em Territórios Negros:* Mulheres no Parque Peruche (SP). Projeto Finalista do Prêmio Santander Universidade Solidária 16ª Edição, 2013.

FRIAS, Rodrigo Ribeiro. *Metamorfoses identitárias de lideranças religiosas não iorubás inspiradas no convívio com lideranças religiosas iorubás*. 2019. 206 f. + 1 CD-ROM Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educ. Pesqu*, vol.25 n. 2; São Paulo; jul/dez.1999.

LUCCA, José Alexandre de. *A saúde escolar na educação*: um recorte histórico desta modalidade

de política no Brasil e Portugal. 2016. 198 f. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LÚCIO, Clemente Ganz. A desigualdade no Brasil. *GGN, o Jornal de todos os Brasis,* 15 de agosto de 2016. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/a-desigualdade-no-brasil-por-clemente-ganz-lucio>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. Para uma Psicologia da Libertação. In: GUZZO, Raquel S. L.; LACERDA Jr. Fernando (Org.). *Psicologia Social para a América Latina*: o resgate da Psicologia da Libertação. Campinas, SP: Alínea, 2011.

OROPEZA, Ignacio Dobles. La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología latinoamericana. *Revista Realidad*, 121, 2009, p. 577-588. Disponível em: <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3327>. Acesso em: 07 jan. 2019.

OROPEZA, Ignacio Dobles. Por la libertad: psicología de la liberación. *Agenda latino-americana: año 2014*. Disponível em: <http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=863>. Acesso em: 07 jan. 2019._____. Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana. Una perspectiva. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6 (2015), 122-139. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, Maria Helena S (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, Maria Helena S. *Psicologia e Ideologia*: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. *El Proceso Grupal* (Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. *Teoría del Vínculo.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1980.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (Etnicidade e Cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, 17 – CEAA, Univ. Cândido Mendes, set 1989.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve historico del pensamiento psicologico brasileño sobre relaciones étnico-raciales. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, 32 (num. esp.), 166-175.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*. São Paulo: SENAC SP, 2001.

SOUZA, Marilene P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), vol. 13, n. 1, jan/jun. 2009, p. 179-182.

SOUZA, Marilene P. R. de*. A atuação do psicólogo na rede pública de educação*: concepções, práticas e desafios. 258 f. + anexos. Tese (Livre Docência em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Capítulo 14

Fracasso escolar: uma manifestação do capitalismo dependente

Gisele Cardoso Costa

Introdução

Na segunda década do século XXI, o fracasso escolar segue como realidade na América Latina e pode ser observado por meio dos altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional.

Essa condição pode é indicadora de um processo permanente de exclusão da escola e inclusão excludente nos estabelecimentos de ensino, sinalizam a continuidade do chamado fracasso escolar e podem ser analisados sob diversas perspectivas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, perspectiva adotada por esse trabalho, a condição da escola latino-americana deve ser entendida como expressão fenomênica da realidade, que observada em si mesma é apenas a manifestação mais acabada do problema educacional no Brasil, contudo, sem nos relevar sua constituição histórica, social, política e econômica.

Nesse caso, a partir do marxismo, o desafio metodológico e político é compreender o chamado fracasso escolar como um concreto imediato, que nos exige a investigação de suas múltiplas determinações, articulando o singular, o particular e universal para o apreendermos então como concreto pensado.

A escola e a (re) produção da sociedade capitalista

A razão de ser da educação escolar tem início e fim na forma como a espécie humana organiza o trabalho e distribui a riqueza material e imaterial. Isso implica que a educação não tem poder institucional, filosófico ou político para romper, de modo isolado, com essa primeira e principal determinação que a forma. Por essa mesma razão, tampouco é possível que a educação escolar possa escapar do projeto político-econômico que sustenta uma determinada organização social. Ao contrário, a existência da escola é correspondente ao projeto político hegemônico em vigor, isto é, às múltiplas formas institucionais e políticas que asseguram um determinado modo de produção e distribuição da riqueza. Nesse caso, a determinante central da educação escolar é seu vínculo com a totalidade histórico-social.

Em uma sociedade pautada na relação entre sujeitos organizados em classes sociais distintas e antagônicas, outra determinação se destaca na constituição da natureza da educação escolar, a saber: a disputa permanente entre as classes sociais pela produção, organização e distribuição do conhecimento do gênero humano. Essa disputa está presente desde a organização espacial da escola até seus conteúdos curriculares explícitos e ocultos.

No entanto, assumir que a escola é um lugar de disputa entre as classes sociais, não significa compreender que o capital e o trabalho possuem, sob as condições capitalistas, correlação de forças igualitárias. Todo o contrário, pois a terceira determinante da escola é sua condição institucional, ou seja, sua constituição enquanto parte do Estado, e esse por sua vez, constituído para ser o grande organizador material e ideológico do poder burguês.

Desse modo, é apropriado questionar quais os interesses do capital na educação escolar e como a educação escolar (re) produz os interesses do capital. Para tanto, é preciso avançar sobre o caráter singular que a educação escolar assume no modo de produção capitalista.

A esse respeito, é fundamental observar a seguinte análise de Louis Althusser (1980, p.21):

(...) o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica”ou“ literária” directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos” (*des savoir faire*). Mas por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

A partir dessa caracterização de Althusser, o que podemos observar é que a escola não somente ocupa um lugar central na reprodução do capital, como o faz mediante aquilo que lhe é próprio, ou seja, a ação pedagógica.

Na ação pedagógica se unifica os dois grandes interesses capitalistas na educação moderna: a instrumentalização técnica da força de trabalho e a transmissão da ideologia dominante. Dessa maneira, a escola garante a reprodução da força de trabalho, elemento indispensável nas forças produtivas, por meio de sua condição de prática social singular

Contudo, é necessário considerar que o capital, elemento universal e totalizante da atual forma de sociabilidade humana, não se apresenta de forma unívoca e homogênea em todas as partes do mundo. Em outras palavras, o capital assume formas particulares em distintas regiões do planeta, mediante a divisão internacional do trabalho.

O avanço da técnica e a concentração financeira e industrial, a partir do século XIX, possibilitou que a divisão social do trabalho se configurasse também como divisão

internacional do trabalho, onde cada região do mundo contribuiria para a acumulação de capital a partir da combinação entre as suas particularidades históricas e o único elemento invariável do capitalismo: o lucro obtido por meio da exploração do trabalho.

Assim, é válido questionar: se o capital adota padrões distintos de reprodução em diversas partes do mundo, os interesses da burguesia, em relação à educação escolar, se apresentam de forma única?

Para responder essa interrogante é preciso recordar que a escola moderna tal qual a conhecemos, tem origem nos processos abertos pelas Revoluções Burguesas do século XVIII e XIX, nos países mais dinâmicos do sistema capitalista. Em síntese tal escola é produto combinado de um direito democrático conquistado pelos trabalhadores e também um meio requerido pelo capital para instruir tecnicamente e controlar no campo ideológico uma força de trabalho necessária para a segunda etapa da Revolução Industrial, a partir de 1850.

De modo geral, essa combinação significou que a concessão burguesa frente à luta da classe trabalhadora por educação carregou consigo a ampliação ideológica dos próprios interesses burgueses. E por sua vez, a necessidade do capital obter uma força de trabalho minimamente instrumentalizada, implicou na democratização de conhecimentos básicos, sem os quais ficaria prejudicado o desenvolvimento industrial.

Em síntese, a luta de classes e o desenvolvimento da formação econômico-social europeia ocidental permitiu aos países centrais consolidar a educação escolar como tarefa democrática, que mesmo nas estremaduras capitalistas, consegue socializar conhecimentos elementares da civilização moderna para o conjunto da classe trabalhadora.

No entanto, tanto as Revoluções Burguesas, que posteriormente abriram caminhos para as lutas operárias, bem como o advento da Revolução Industrial e seu avanço contínuo da técnica, foram processos únicos que não podem ser mecanicamente transportados para outras regiões do mundo.

É nesse sentido, então, que os interesses do capital na educação não são e não podem ser homogêneos, mas sim condizentes à maneira como ocorre seu padrão de reprodução, isto é, de como estão organizadas as forças produtivas (força de trabalho e meios de produção) em cada local para que seja assegurada a acumulação capitalista.

A educação escolar nos países dependentes

De acordo com Ruy Mauro Marini (2005), a Independência formal dos países latino-americanos, no século XIX e XX, não significou a construção de Estados Nacionais soberanos também no campo econômico. Ao contrário disso, com a Independência política, os países da América Latina foram submetidos aos interesses financeiros de novas potenciais que surgiram a partir da Revolução Industrial, pois se consolidaram como importadores de bens manufaturados e exportadores de bens primários.

Nesse sentido, todo o desenvolvimento tecnológico e científico do subcontinente ficou condicionado e submetido à expansão e desenvolvimento da economia de países mais avançados do sistema, se caracterizando assim a condição de dependência. E sob os parâmetros da dependência que se desenrolaram todos os interesses da burguesia interna e suas opções políticas, econômicas e sociais.

É lugar comum considerar que a escola moderna na América Latina é uma transplantação civilizatória da Europa. No entanto, aqui mais uma vez se olha para a aparência do fenômeno sem considerar sua essência, isto é, a observação fica restrita ao modelo importado, mas sem considerar que a essência da escola nos países latino-americanos é determinada pelas relações sociais de produção internas que (sub) desenvolvem o papel social da educação escolar em nossos países.

Essa questão é apresentada da seguinte forma, por Florestan Fernandes (1975, p. 44-45):

Na verdade, as reais fronteiras da história, na América Latina, não estão na aparente absorção dos modelos ideais de organização econômica, social e política, que podem ser importados prontos e acabados. Eles se encontram nos **"fatos de estrutura**", que através dos quais os homens constroem (ou deixam de fazê-lo) as condições que asseguram (ou não) a viabilidade histórica e a efetividade prática dos referidos modelos ideais. (Grifo nosso).

Os fatos de estrutura, os quais menciona Florestan Fernandes, nada mais são que as relações sociais de produção condicionadas pela divisão social, mas também internacional do trabalho, que sob o signo do imperialismo é a dependência dos países mais atrasados do sistema diante das economias mais dinâmicas.

Se a divisão social do trabalho determina como as classes sociais se apropriam do saber acumulado, a divisão internacional do trabalho determina não apenas a apropriação, mas também como será produzido o próprio conhecimento, incidindo no nível de importância dada à educação escolar em sociedades historicamente determinadas.

No caso latino-americano, onde a matriz econômica segue como primário-exportadora e com forte presença da especulação financeira dos grandes bancos, o capital não precisa de um sólido parque tecnológico, de uma vasta produção científica e tampouco de uma força de trabalho minimamente instruída.

A ciência e a técnica entram no subcontinente na condição de produtos manufaturados ou bens de capital importados dos grandes centros. Nesse contexto, a educação escolar assume as demandas do capital de forma distinta.

Ao contrário do que ocorre nos países capitalistas avançados, onde a escola tem a função de garantir a reprodução material do poder burguês por meio da instrumentalização generalizada dos alunos oriundos da classe trabalhadora, na América Latina, o capital

não necessita que a instituição de ensino assuma essa tarefa. Isso ocorre porque na região, o acúmulo capitalista pode acontece mediante o uso intensivo de uma força de trabalho absolutamente desescolarizada ou desescolarizada funcionalmente, ou seja, uma força de trabalho que foi excluída da escola ou que foi incluída nessa de forma excludente.

Além de não necessitar de uma mão-de-obra minimamente instrumentalizada, o capitalismo dependente latino-americano ainda apresenta outra particularidade que o faz dispensar a socialização de conhecimentos elementares por meio da escola: a superexploração da força de trabalho.

De acordo com Marx (1988), a força de trabalho pode ser entendida o conjunto das faculdades físicas e espirituais que encarnadas no sujeito e das quais ele dispõe e põe em movimento toda vez que produz valores de uso de uso para si ou para outrem.

No capitalismo dependente, ocorre que, para compensar suas desvantagens comerciais no mercado mundial controlado pelos países imperialistas, a burguesia "autóctone" impõe um regime social permanente baseado na superexploração da força de trabalho, que não é um mero superlativo da exploração, senão que uma forma particular de apropriação da riqueza.

Dessa maneira, a superexploração consiste na violação permanente do valor da força de trabalho, isto é, na negação das condições materiais e intelectuais próprias para o trabalhador se reproduzir enquanto ser social. E isso significa a remuneração inferior ao necessário para que o trabalhador possa recompor suas energias físicas, o uso intensivo de sua força, desgastando precocemente sua vida útil, a negação aos serviços de saúde básicos para sua recuperação e, a negação de seu desenvolvimento intelectual por meio da exclusão de conhecimentos elementares e requeridos pelo seu tempo histórico. (OSÓRIO, 2003 p.48).

Essas são as determinações que da natureza do fracasso escolar na América Latina que se manifesta de forma distorcida, e por isso quase sempre apresentada como um problema micro, restrito aos sujeitos escolares, ou como uma questão provocada, exclusivamente, pela ausência de políticas públicas.

A questão ideológica e o fracasso escolar

Constatar que o padrão de reprodução do capital não precisa da educação escolar enquanto prática social singular para a instrumentalização da força de trabalho, não implica em afirmar que a escola na América Latina não tenha nenhum papel na reprodução da ordem vigente.

Como verificamos, o poder burguês pode dispensar a escola para sua reprodução técnica na América Latina. Todavia, esse mesmo poder não pode abdicar de utilizar a escola para a sua reprodução política e ideológica. E nesse último caso, a escola assume no subcontinente o mesmo papel que assume em qualquer outra parte do

mundo, sendo seu caráter ideológico um elemento universal.

Por meio de seus dispositivos pedagógicos, a escola (re) produz uma representação da realidade extra e intra-escolar. Por sua vez, essa representação é a forma pedagógica por meio da qual se manifesta os pensamentos da classe dominante. (MARX, 2001 p.47).

Nas ex-colônias luso-ibéricas, é insuficiente reduzir o pensamento da classe dominante aos seus interesses de classe. Como elementos residuais da colonização, a ideologia da classe dominante, portanto, ideologia que se universaliza para todo o conjunto social, é atravessada também por questões étnico-culturais.

Constituída na colonização a partir do domínio estrangeiro e, no atual tempo histórico, submetida às necessidades do capital externo, a burguesia local não possui relações étnico-culturais com as maiorias populares do subcontinente. Sua representação estética e civilizatória é então buscada constantemente na Europa ou nos EUA, e transplantada para as sociedades latino-americanas.

Na escola, esse mimetismo cultural é dissimulado como método de ensino e conhecimento científico universal, portanto, supostamente irrefutável pelos saberes próprios de povos não brancos que também constituíram a região, como os incontáveis povos africanos escravizados e os milenares povos indígenas. É por essa razão, que não raro, de forma consciente ou inconsciente, a escola também se torna um espaço de estigmatização e inferiorização das crianças oriundas das camadas populares, que ainda são caracterizadas como “crianças-problema”, “inaptas” à aprendizagem.

No entanto, essa ideologia oligárquico-burguesa, que na América Latina é classista e racista, não pode ser entendida sem suas contradições.

Para justificar sua ação pedagógica, essa escola da ordem deve constantemente assumi para si e reverbera para toda a sociedade, ao menos no plano discursivo, a condição de panaceia contra os males sociais, econômicos e políticos – a escola redentora. E é a partir disso, que sua existência e finalidade real se choca com sua ideologia burguesa.

Na medida em que a massificação da escola não implica em universalização efetiva de conhecimento, os conflitos intraescolares crescem. As insatisfações e frustações se acumulam diante de uma certificação de escolaridade que não pode ser sinônimo de ascensão social, e nos tempos atuais, tampouco serve de garantia de emprego numa economia que despensa o saber.

Na maioria das vezes, esses conflitos são manifestados como uma indisciplina desorganizada, com um profundo estranhamento entre professores e alunos. Porém, em alguns momentos, esses conflitos intraescolares tornam-se uma indisciplina organizada contra o próprio Estado e ganham dimensões políticas extraescolares, tal como foi a Revolta dos Pingins, no Chile, em 2011 e as ocupações secundaristas no Brasil, em 2016.

A partir dessa contradição que se transforma em confronto, se verifica que apesar do poder burguês se materializar na escola, essa não pode impor a ideologia dominante sem provocar conflitos internos.

Considerações finais

Ao analisar a particularidade da formação econômico e social da América Latina, compreendendo que suas relações sociais são os elementos estruturais da sociedade dos países da região, é possível identificar que aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar é uma das manifestações do padrão de reprodução do capital na região.

Sob a lógica da dependência, a educação escolar latino-americana assume modernos modelos institucionais de funcionamento, ao passo em que não consegue garantir a socialização plena de conhecimentos rudimentares, tais como a leitura e a escrita. No entanto, longe disso significar um problema congênito da escola ou dos sujeitos escolares, a razão de ser da evasão escolar, da repetência e do analfabetismo em seus diversos matizes, pode ser encontrada na função atribuída à escola pelo capital na América Latina.

Sem precisar formar uma força de trabalho, minimamente, instruída na cultura geral e na técnica, a ordem capitalista no subcontinente pode delegar à escola apenas sua função ideológica, que utiliza seus dispositivos pedagógicos como meio de (re) produção da ordem.

Contudo, o ideário burguês assegurado no mito da meritocracia e de mobilidade social por meio dos estudos entra em colisão com as condições reais da educação que é oferecida às crianças e jovens da classe trabalhadora e se transforma em um discurso inócuo diante do alijamento do conhecimento e de uma certificação escolar sem conteúdo científico.

E é a partir dessa colisão que surge a possibilidade de pensar que a superação do fracasso escolar, bem como as condições impostas à escola pelo capitalismo dependente é inseparável da superação da própria dependência e subdesenvolvimento – tarefa histórica e prioritária colocada nesse tempo à juventude e à classe trabalhadora latino-americana.

Referências

ALTHUSSER. Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editora Presença, 1980.

MARX, Karl. O capital: livro I (O processo de produção do capital). São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS. Friedrich. **A Ideologia Alemã** – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERNANDES, Florestan. O Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina –

Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

OSORIO, Jaime. **Dependencia y superexplotación: atualización de un pensamento radical** – In: Estudios Latinoamericanos – Nueva Época, 2003. pp.41-51. Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/50045 > Acesso em: 12 dez.2020. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.2003.20.50045

PARTE VII
Atuação e Formação de Psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA:
PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS
27
DE NOVEMBRO
SEXTA-FEIRA
DAS 19H ÀS 20H30
NO YOUTUBE DO
LIEPPE USP
WEBINAR
ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PESQUISAS E PROPOSTAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS
DEBATEDORA
PROFA. TITULAR MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PALESTRANTES
PROFA. TITULAR SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROFA. DRA. GISELE TOASSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Capítulo 15
Atuação e Formação de Psicólogos na Educação Básica:
pesquisas e propostas para as políticas públicas

Marilene Proença Rebello de Souza
Silvia Maria Cintra da Silva
Gisele Toassa

Guarde sempre na lembrança que esta estrada não é sua [é nossa]
Sua vista pouco alcança, mas a terra continua
Segue em frente, violeiro, que eu lhe dou a garantia
De que alguém passou primeiro na procura da alegria
Pois quem anda noite e dia sempre encontra um companheiro
Minha estrada, meu caminho, me responda de repente
Se eu aqui não vou sozinho, quem vai lá na minha frente?
Tanta gente, tão ligeira, que eu até perdi a conta
Mas lhe afirmo, violeiro, fora a dor que a dor não conta
Fora a morte quando encontra, vai na frente um povo inteiro
(A estrada e o violeiro. Sidney Miller, 1967)

É uma alegria estar neste Webinário sobre Atuação e Formação de Psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas, com as Professoras Doutoras Silvia Maria Cintra da Silva (UFU) e Gisele Toassa (UFG), comemorando os 20 anos de atividades do LIEPPE/ USP/UNESP.

A temática das políticas públicas em educação passou a fazer parte das preocupações do campo da Psicologia Escolar e Educacional desde o momento em que a Psicologia Escolar viu-se questionada em relação aos seus princípios epistemológicos e suas finalidades. Tal movimento teve início com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto defendida em 1981 e publicada em 1984 no livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Além de desnudar as filiações teóricas e as práticas psicológicas em relação às explicações e ao tratamento dado às dificuldades escolares, a autora discutia a serviço de quem tais práticas estariam sendo desenvolvidas e concluía que a atuação dos serviços de Psicologia pouco contribuía para melhorar a qualidade da escola, principalmente das crianças de classes populares.

A partir desse momento fortaleceu-se no campo da Psicologia Escolar um conjunto de questionamentos a respeito do papel social dessa ciência e dos pressupostos que a orientavam, bem como da formação de psicólogos realizada no Brasil, originando e sustentando um conjunto de trabalhos que permitiram a análise da atuação da Psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes.

As transformações políticas pelas quais passava a sociedade brasileira, na década de 1980, constituíram-se em momento propício para as discussões teórico-metodológicas que orientaram a construção de propostas de atuação de cunho emancipatório, inclusive no campo da Psicologia. Ao lado dos movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimento de professores, movimento pelas eleições diretas, luta pela elaboração da nova constituição de 1988, compromissos foram sendo assumidos pelos profissionais e militantes de diversas áreas de conhecimento, incluindo a Psicologia.

Em pesquisa realizada conjuntamente com Patrícia Lessa (2017), como parte dos estudos de pós-doutorado desenvolvidos no Instituto de Psicologia, sob minha supervisão, tivemos a oportunidade de efetuar um extenso levantamento das pesquisas que se desenvolveram em Programas de Psicologia no estado de São Paulo, totalizando 20 Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. A análise dos dados nos permitiu identificar que no período de 1991 a 2014 encontramos 264 pesquisas que tiveram como objeto de estudo políticas públicas, sejam de educação, de assistência, de direitos da criança e do adolescente, de saúde na sua relação com a educação.

O Programa de Pós-Graduação do país que mais desenvolveu estudos sobre o tema foi o de **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.** Desse total de 264 pesquisas, 148 realizaram-se neste Programa, correspondendo a 56% do total, destacando-se as seguintes áreas: Políticas de Educação Inclusiva, com 40 pesquisas, Políticas Intersetoriais, 34; Melhoria da Educação, 30; Formação de Professores, 25; Formação e Atuação do Psicólogo Escolar, 15 e Atendimento à Diversidade, 4 pesquisas. Tais pesquisas estão assim distribuídas em uma linha do tempo: 57,7% foram realizadas de 2000 a 2007, e 25,2% na faixa de tempo de 2008 a 2015.

Dentre as linhas de pesquisa, a que mais apresenta dissertações e teses sobre políticas públicas é a "Psicologia Escolar e Educacional". Esse conjunto de trabalhos distribuiu-se em: 18 pesquisas em Políticas de Melhoria da Educação, 15 em políticas de Educação Inclusiva, 11 em Formação de professores, 10 em Formação e Atuação do psicólogo Psicólogo Escolar, 8 pesquisas em Políticas Intersetoriais.

Esse volume considerável de pesquisas sobre o tema da Atuação e Formação de psicólogas(os) no Brasil dentre outros de igual importância foi adensado por duas grandes pesquisas aqui apresentadas por Gisele Toassa e Silvia Maria Cintra da Silva que propiciaram um conhecimento ampliado das temáticas em função, principalmente, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja primeira edição data de 2004 e das discussões advindas do Ano Temático da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia e do projeto de lei que dispõe sobre serviços de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica, cujo substitutivo foi apresentado em 2006. Projeto esse que se transformou na Lei no. 13.935 de 11 dezembro de 2019 que "Dispõe sobre serviços de Psicologia e de Serviço Social na Rede de Educação Básica", constituindo, dessa forma, a participação dos profissionais em equipes multiprofissionais no interior de projetos

político-pedagógicos das redes de educação brasileiras.

Portanto, podemos dizer que a área de Psicologia Escolar e Educacional realizou nesse período ações importantes no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Gostaria de destacar nesse percurso o papel político fundamental que as pesquisas apresentam nesse percurso histórico. A crítica que vem sendo construída há três décadas, pelo menos, à formação e à atuação de psicólogas(os) para atuarem como profissionais em um projeto ético-político de Psicologia, tem se materializado nas concepções e enfoques assumidos pelos pesquisadores, seja no campo da teoria histórico-cultural e histórico-crítica, da teoria da diferença, da teoria crítica, da psicanálise crítica. Tais perspectivas destacam a importância de compreender a formação e a atuação a partir de perspectivas emancipatórias, reconhecer as raízes econômicas, sociais, políticas e culturais das desigualdades sociais, e analisar e trazer elementos para compreender a dimensão da subjetividade no contexto social e histórico.

Em artigo que publicamos em (Souza at et al., 2014,) foi possível analisar a produção sobre a atuação de psicólogas(os) a partir dos anos 2000, e nos permite dizer que

> Grande parte das publicações refere-se à atuação de psicólogos na educação e às preocupações e questões dos autores inserem-se nos princípios ético-políticos indicados na visão crítica que tem marcado a área. Desse conjunto de trabalhos, podemos destacar que as finalidades dos trabalhos de investigação ou de intervenção realizados na Educação tomam como base: compreender como se constroem as queixas escolares; repensar as relações institucionais e as práticas escolares que produzem o fracasso escolar; identificar e compreender a influência de elementos externos na produção das queixas escolares como o impacto de políticas públicas na Educação; discutir a questão da prática de atendimento à queixa escolar nas Unidades Básicas de Saúde; romper com os modelos tradicionais de intervenção; apresentar e discutir práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional. Também identificamos a referência à necessidade de: oferecer caminhos possíveis para uma atuação eficiente do profissional da Psicologia alocado no cenário escolar; apresentar aos psicólogos novas formas de olhar o fenômeno da queixa escolar, resgatando a dimensão política, social e institucional da produção dos problemas escolares; expor as bases teóricas, os princípios e o funcionamento de serviços de atendimento à queixa escolar; e discutir sobre novas formas de se realizar uma avaliação psicológica (p. 83-84).

E foi com essas preocupações e questões apresentadas pela via da pesquisa realizada no LIEPPE/ USP, consequente ética e politicamente, que realizamos e participamos de discussões entre profissionais em todo o Brasil, constituindo avanços importantes para uma visão crítica de Psicologia Escolar, com destaque para a realização do Seminário Nacional do Ano da Educação. **Psicologia: na construção da educação**

para todos, realizado em 2008/2009 e nos Congressos Nacionais e Regionais e ações da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional em vários estados brasileiros.

Nesse Seminário em que participaram em torno de 5.000 psicólogos em todo o país, insere-se a discussão da Psicologia na Educação enquanto política pública. No Documento final deste Seminário encontra-se a seguinte reflexão:A política pública de Educação é, sem dúvida, um dos mais importantes desafios para a sociedade brasileira, porque tem histórico de reforçar desigualdades e de excluir, seja dificultando o acesso ao conhecimento e aos espaços de trocas, seja na forma autoritária de transmitir saber. Pautamos nossa inserção em todos os espaços educacionais, na construção de um projeto de Educação que consiga superar o fracasso escolar. Para isso, é necessário romper com práticas profissionais que medicalizam esse fenômeno social. Algumas conquistas merecem ser mencionadas, entre as quais o Projeto de Lei Complementar nº 60/2007, que prevê a inserção do psicólogo e do assistente social educação básica para atuar em perspectiva crítica, rompendo com a visão patologizante das diversas formas de expressão de comportamento (CFP, ano, p.11-12).

Ao participarmos da Conferência Nacional de Educação em 2010 e escrevermos o Documento **Contribuições da Psicologia para a CONAE – 2010 (CFP, 2010**), em que tivemos a oportunidade de participar como Delegada, juntamente com a Profa. Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha, realizamos os debates desde o âmbito municipal até o nacional, visando construir os caminhos de uma política pública de atuação profissional centrada no ideário defendido pela perspectiva crítica em Psicologia. Esse caminho é muito importante de ser resgatado e compreendido pois, por meio dele, constituímos as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, em 2013.

Nos Congressos Nacionais e Regionais da ABRAPEE temos ampliado a divulgação das pesquisas realizadas neste Laboratório, levando aos psicólogos de todo o país a produção vigente, os impasses, as contradições e os dilemas que temos enfrentado na formação e na atuação profissional.

Um destaque importante no campo da formação está no âmbito da docência em Psicologia ou, ainda, nas disciplinas de Psicologia presentes na formação de professores. As pesquisas têm reiteradamente mostrado que a formação de professores está centrada nos clássicos autores e deixa de levar para a formação o processo de escolarização, a escola na sua positividade, a escola que vive desafios para sua democratização, para o enfrentamento da violência, do preconceito, das desigualdades, das questões de classe, das questões étnico-raciais e por aí vai. Portanto, a pesquisa tem apontado a necessidade de uma participação ativa da Psicologia Escolar na formação de professores para atuar na Educação Básica, inserindo uma leitura crítica do conhecimento da Psicologia para os educadores que estarão diretamente em contato com tais contradições e desafios na rede de ensino.

Assim, passaremos a apresentação de duas pesquisas multicêntricas, que tiveram a participação de vários estados brasileiros e importantes grupos de pesquisa neszses estados. Tais pesquisas puderam contribuir com esse momento da construção de um projeto ético-político para a Psicologia Escolar e Educacional.

Atuação em Psicologia Escolar

> **O analfabeto político – Bertolt Brecht**
> O pior analfabeto é o analfabeto político.
> Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem de decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior dos bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio dos exploradores do povo.

A pesquisa interinstitucional *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: práticas, concepções e desafios* (2007-2010) coordenada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e realizada entre 2007 e 2010 partiu de alguns questionamentos, considerando-se o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) tanto como centros de formação profissional quanto de desenvolvimento de estudos e práticas em Psicologia Escolar e Educacional:

- de que modo os profissionais que estão na rede pública de educação têm se apropriado dos conhecimentos produzidos na esfera acadêmica?
- tais ações têm acompanhado o percurso da Psicologia Escolar e Educacional quanto ao compromisso social da/o psicóloga/o com uma prática efetivamente emancipatória no que se refere à educação de forma geral e, notadamente, às queixas escolares?
- quais políticas públicas têm sido elaboradas a partir das demandas escolares postas para a atuação da/o psicóloga/o?

Em busca de respostas a essas questões, a pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar práticas desenvolvidas por psicólogos/as da rede pública frente às queixas escolares e, mais especificamente, compreender elementos pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional com vistas a um ensino de qualidade para todas/os.

O estudo contou com a participação de sete estados brasileiros: Acre,Rondônia, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina[2]; foram contatados 915

[2] As/os coordenadora/es dos subgrupos estaduais foram: Marilene Proença Rebello de Souza e Marcelo Domingues Roman (SP); Iracema Neno Cecílio Tada (RO e AC); Lygia de Sousa Viégas (BA); Silvia Maria Cintra da Silva e Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (MG); Marilda Gonçalves Dias Facci (PR) e Celso Francisco Francisco Tondin e Irme Bonamigo (SC). As/os demais participantes são citadas/os no livro oriundo da pesquisa.

municípios e 278 psicólogas/os na primeira fase, em que foi aplicado um questionário. Por meio deste instrumento foi realizado um levantamento e caracterização inicial das/os profissionais, com a solicitação de dados profissionais como formação inicial e continuada; público com que trabalha; modalidades de atuação; projetos desenvolvidos; referencial teórico; concepções sobre Educação; contribuições da/o psicóloga/o à Educação.

Na segunda fase, entrevistamos profissionais a partir das informações advindas dos questionários. “Adotamos como critério de seleção dos municípios [...] a presença de indicativos de uma atuação dos psicólogos em uma perspectiva inovadora, conforme critérios apontados anteriormente, e que contemplasse os avanços teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar e Educacional.” (PERETTA; CALDAS; LARA, 2014, pp. 41-42).

A pesquisa foi publicada no livro *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014). Naquele momento, Souza finaliza o trabalho afirmando que

> Há um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte das/os psicólogas/os que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional. (Souza, 2014, p. 293).

Tais indícios de mudança possibilitaram-nos vislumbrar um caminho possível e também esperançoso para a Psicologia no campo educativo em busca de um processo de ensino e aprendizagem e de uma Educação de qualidade para todos e todas. Ademais, considerando-se o contexto para a formação de psicólogas/os desenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais naquele momento, defendíamos uma formação inicial em que fossem contempladas questões que possibilitassem à/ao futura/o profissional uma compreensão crítica e ampliada sobre as queixas escolares, a medicalização da educação e os processos educativos de modo geral.

> E, para o psicólogo em exercício, sugerimos propostas de formação continuada que podem se dar por meio de supervisões, projetos de pesquisa e outras modalidades que não se restrinjam a ações imediatistas e de curto alcance, mas que acompanhem os profissionais em seu cotidiano na Secretaria. (Facci & Silva, 2014, p. 282).

Essas considerações finais já apontavam para a necessidade premente de um estudo que se voltasse para a formação em Psicologia. Além disso, passados 10 anos dessa importante pesquisa sobre a Atuação de psicólogas e psicólogos, considerando-se tanto outros estudos como trabalhos aos quais temos acesso e contato como pareceristas e avaliadoras de artigos científicos e resumos para congressos, ponderamos que os avanços constatados nos relatos das/os participantes ainda não

são hegemônicos. Tal precariedade ainda existente na formação e na prática profissional pode ser considerada um alerta sobre a necessidade de cuidarmos ininterruptamente dos processos educativos em Psicologia, seja de estudantes, seja daquelas/es que já atuam na rede pública ou privada.

Formação em psicologia escolar[3]

Não é no silêncio que os homens se fazem,
Mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão
Paulo Freire

Desde 2004, a formação de psicólogos no Brasil é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e as instituições de formação em nível superior tiveram que implementar as adequações e modificações que o novo modelo requer dos currículos e das estruturas de curso até então vigentes e centrados no Currículo Mínimo, o qual correspondia ao essencial para formação do profissional e para dar raízes sólidas a ele, tendo sido criado em 1963 um ano após o reconhecimento da psicologia como profissão (MELLO, 1989)[4], provendo a principal base jurídico-política necessária para o reconhecimento dos cursos de graduação. Apesar de suas fragilidades, garantiu por décadas uma identidade profissional comum a todo o território nacional. As publicações têm demonstrado que a complexidade das Diretrizes revela a necessidade de mudanças quanto à estrutura do curso, ao perfil profissional dos egressos e à maneira de estabelecer relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e na ação pedagógica.

O LIEPPE envolveu-se na pesquisa *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*[5], proposto a partir de atividades de pós-doutorado de Tânia Suely Azevedo Brasileiro, quem realizou um estudo piloto com dois cursos de psicologia em instituições federais de ensino superior, uma localizada em Minas Gerais e outra em

[3] Slides desta apresentação em https://ufg.academia.edu/GiseleToassa/Presentations.

[4] Estabelecido pelo Parecer n° 403, do Conselho Federal de Educação, o Currículo define sete matérias para o Bacharelado e Licenciatura (Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral), e para a formação de psicólogo, Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e mais três matérias dentre o seguinte rol: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Faziam-se necessárias 500 horas de estágio para a integralização curricular (MELLO, 1989).

[5] Projeto de Auxílio à Pesquisa, Edital MCT/CNPq 14/2009, Edital Universal, processo CNPQ no. 472865/2009-9**,** realizado no período de 2009 a 2014, coordenado pelas Professoras Doutoras Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo e Tania Suely Azevedo Brasileiro da Universidade Federal do Oeste do Pará. Também foi apoiado pela FAPEMIG.

Rondônia. Tal pesquisa destaca-se pela variedade de fontes de informações, suprindo diversas lacunas também no que se refere à formação em psicologia em um sentido mais geral. A pesquisa deu origem ao livro organizado por Souza et al. (2020).

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos Cursos de Graduação em Psicologia, quanto à ênfase nos processos educativos, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes em Psicologia e os desafios propostos para a prática profissional na Educação.

Os objetivos específicos do projeto configuram-se em:

1. Traçar quadros teóricos e mapas conceituais a partir da literatura estudada na área da Psicologia Escolar e Educacional, tendo como categorias de análise os elementos que compõem uma perspectiva crítica do trabalho do psicólogo no campo da educação;

2. Analisar os documentos oficiais produzidos pelos cursos de formação e que se referem à dimensão educativa do trabalho do psicólogo (disciplinas, ementas, propostas de estágio curricular, projetos de extensão universitária);

3. Levantar os elementos que compõem o pensamento e a prática docente universitária no que se refere à formação/atuação do psicólogo no campo da educação, a partir da percepção de coordenadores, professores e alunos dos cursos de Psicologia;

4. Confrontar o discurso teórico da área de Psicologia Escolar com os documentos oficiais do curso de formação em Psicologia e o pensamento e a prática docente universitária, considerando possíveis inovações presentes nas disciplinas ministradas, tendo em vista a ênfase “processos educativos e à atuação do psicólogo no campo da educação”, presente na formação de psicólogos no país.

No processo de planejamento e execução da pesquisa multicêntrica houve a participação de pesquisadores dos estados de São Paulo, Rondônia, Minas Gerais e Goiás que utilizaram a mesma metodologia, possibilitando uma análise da formação/prática profissional em psicologia no campo da educação em IES de cada estado. Consideramos que tais estados representam diferentes realidades brasileiras.

Os procedimentos realizados foram os seguintes:

a) Levantamento da literatura produzida a partir dos anos 2000 na área da Psicologia Escolar e Educacional e que redefinia a formação/atuação do psicólogo no campo educacional em uma perspectiva multiprofissional, educativa e em consonância com as DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia;

b) Levantamento e análise de documentos oficiais que detalhavam o projeto

pedagógico, programas e disciplinas oferecidas nos cursos de Psicologia pesquisados;

c) Levantamento das disciplinas que se referem a processos educativos por meio de palavras-chave;

d) Elaboração dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo (questionário padronizado e entrevistas semiestruturadas e gravadas);

e) Levantamento e análise dos discursos de coordenadores/as de cursos de Graduação em Psicologia[6];

f) Levantamento e análise dos discursos dos professores que ministrassem disciplinas e estágios curriculares vinculados à ênfase em "processos educativos e à atuação do psicólogo no campo da educação";

g) Levantamento e análise dos discursos de alunos/as do 4º e 5° anos dos cursos de Graduação em Psicologia quanto aos elementos que compõem o pensamento e a prática docente universitária no que se refere à atuação do psicólogo no campo da educação;

h) Realização de grupo focal com coordenadores/as de cursos de Psicologia participantes da pesquisa, para contribuir com a análise dos dados da pesquisa.

Segue, abaixo, o número de participantes da pesquisa distribuídos de acordo com os procedimentos realizados, sendo importante notar que, apesar de prevalecerem as instituições privadas, houve uma preocupação em garantir a participação das confessionais e das privadas propriamente ditas, sendo selecionadas apenas as que já contavam com turmas de egressos (Tabela 1):

A maior parte das instituições concentrou-se nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, como podemos constatar na Tabela 2:

Tabela 1. Participantes da Pesquisa classificados por categoria.

Participantes	**Número**
Instituições de Ensino Superior públicas	5
Instituições de Ensino Superior privadas	12
Coordenadores de cursos de Psicologia	18
Professores que atuam em disciplinas da Psicologia relativas ao campo da Educação	41
Estudantes de Psicologia	761
Participantes do Grupo Focal	31

[6] Posteriormente, houve a definição de um roteiro para análise do conteúdo discursivo de coordenadores e professores, focado no objeto da pesquisa.

Tabela 2. Número de Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa por estado da federação.

Instituições por Estado[7]	Número
São Paulo	9
Goiás	2
Minas Gerais	5
Rondônia	1
Total	17

Com relação às competências desenvolvidas, a pesquisa se coaduna com as seguintes considerações: “entre os pontos mais críticos no ensino superior encontra-se a formação científica (algo presente na pesquisa de 1988) e as competências para trabalhar com unidades de análise mais complexas que não o indivíduo, tais como grupos e organizações” (BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010, p. 268). Os estudantes também consideraram frágil a formação para coletar dados e elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, além de atuar inter profissionalmente, competências essas que se referem a campos de atuação em grupos, instituições e políticas públicas de modo geral, não apenas ao da psicologia escolar/educacional.

A despeito disso, a pesquisa identificou sinais consistentes de mudança das propostas de disciplinas referentes a processos educativos, cujo foco, antes, reduzia-se a problemas de aprendizagem, e, a partir das DCNs, foi ampliado para questões de âmbito institucional. Entrevistas com os/as coordenadores/as mostraram as múltiplas determinações envolvidas na estruturação de um projeto político de curso, sendo que as DCNs influenciam tal processo em conjunto com outros aspectos essenciais, como a percepção dos envolvidos sobre as condições de inserção futura dos profissionais no mercado de trabalho na região de abrangência da Universidade, e também as condições do corpo docente de assumir as atividades acadêmicas decorrentes da escolha (SOUZA et al., 2020).

Uma inovação das Diretrizes refere-se às ênfases oferecidas, as quais funcionam como eixos aglutinadores da organização curricular. Muitos consideram a ênfase em processos educativos como muito ampla, pois permite generalizar aspectos formativos e educativos sem, necessariamente, privilegiar o campo da educação (CONDE, 2020), embora a maioria dos/as professores/as entrevistados/as aprove as mudanças que o modelo das ênfases trazem à estruturação curricular. Elas constituem-se em “estratégia de organização curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de

[7] Incluiu-se na coletânea correspondente à presente pesquisa também um capítulo oriundo da pesquisa de mestrado de Sarah Lemes de Almeida, que trabalhou no estado da Bahia com um desenho metodológico semelhante ao da presente pesquisa. Entretanto, dos 40 cursos do estado da Bahia, Almeida analisou 35 desenhos curriculares, sendo encontrada a ênfase em psicologia e processos educativos em nove deles (Almeida & Viégas, 2020). 22 docentes de 17 Instituições de Ensino Superior cederam entrevistas.

graduação em Psicologia (2004), as quais sinalizam algumas possibilidades, embora concedam autonomia para as IESs criarem ênfases específicas para atender suas singularidades" (ALMEIDA; VIÉGAS, 2020, p. 269).

Sete IESs de São Paulo traziam a ênfase "Psicologia *e* ou *em* Educação". Muitos entrevistados frisaram a importância da formação em educação ao longo do curso, ponto importante se considerarmos que aumentaram as possibilidades de intervenção em outros espaços educativos para além da escola, ilustrando a concepção de que os processos educativos se fazem presentes nas mais diversas áreas de atuação dos psicólogos (TOASSA; SOUZA; SILVA, 2020).

Considerando também a importância da formação extracurricular, incluímos perguntas aos estudantes acerca da participação em eventos. As respostas mostraram a importância dos eventos promovidos pela própria Universidade e pelo departamento de psicologia nos quais estudam. Não obstante, há sérios indícios de que muitos profissionais ingressam na área de escolar sem possuir nenhuma noção básica sobre tal, conforme podemos ler na pesquisa relatada por Souza, Silva e Yamamoto (2014), buscando complementação de renda. Em tal contexto, há a necessidade de se melhorar a formação em psicologia escolar na graduação e pós, considerando a percepção geral da falta de cursos *stricto* e *lato sensu* (SANTOS; TOASSA, 2015), além de se incentivar formação continuada por via da capilarização proporcionada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e suas representações estaduais.

Nos diversos estados participantes, pôde-se constatar um avanço dos referenciais críticos (no comentário dos/as entrevistados/as sobre as principais referências utilizadas), mas ainda há necessidade de uma formação que proporcione novos conteúdos, que transmitam aos alunos a realidade vivida no Brasil (TOASSA; SOUZA; SILVA, 2020).

Cada vez mais, a partir de uma perspectiva crítica, entendemos a necessidade de nos aproximamos das políticas intersetoriais, das práticas interdisciplinares, da necessidade de nos articularmos com os conhecimentos das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas: antropologia, filosofia, sociologia, geografia humana, arquitetura, economia, história, educação. Dessa forma, a Psicologia Escolar e Educacional se constitui em uma área que apresenta sua face multiprofissional e interdisciplinar. Isso nos remete à necessidade de estudarmos, ainda mais, e de nos aprofundarmos no conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas. Esta apropriação só se torna possível por meio do método materialista, histórico e dialético que fundamenta nossa perspectiva teórico-metodológica e que possibilita uma compreensão crítica da escolarização.

Referências

ALMEIDA, S. L de; VIÉGAS, L. de S. Prefácio. In: SOUZA, M. P. R. et al. (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020, p. 267-288.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S.M.G.; ANDRADE, J. E. B. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nestas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O.H.; COSTA, A. L. F. (Ed.) **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRN, 2010. p. 255–270.

CONDE, D. G. Prefácio. In: SOUZA, M. P. R. et al. (Org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-27.

MELLO, Sylvia Leser de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In: SOUZA; M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014, pp. 275-282.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; CALDAS, Roseli Fernandes Lins; LARA, Juliana Sano de Almeida. A pesquisa: aspectos teórico-metodológicos. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014, pp. 33-46.

SANTOS, Fábia de Oliveira; TOASSA, Gisele. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 279-288, 2015.

SOUZA, M. P. R. de et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. Psicol. educ., São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014, pp. 33-46.

SOUZA, M. P. R. et al. (org.) **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020. 322 p.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de ; SILVA, S. M. C. . DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS. In: SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C.; CHECCHIA, A. K. A. ; Ramos, C.J.M.; TOASSA, G.; BRASILEIRO, T. M. S. A. (Org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 258-270.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C.; CHECCHIA, A. K. A. ; Ramos, C.J.M.; TOASSA, G.; BRASILEIRO, T. M. S. A. (Org.) **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. v. 1. 322p .

TOASSA, G. ; SOUZA, M. P. R. de ; SILVA, S. M. C. . DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS. In: SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C.; CHECCHIA, A. K. A. ; Ramos, C.J.M.; TOASSA, G.; BRASILEIRO, T. M. S. A. (Org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. 1ed.Curitiba: CRV, 2020, p. 258-270.

APÊNDICE

Perguntas feitas durante os webinários

Data: 06 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 1 - 20 anos de LIEPPE: pesquisa, ensino, cultura e extensão

Wand Campelo: Como é para você (Beatriz) saber que o trabalho produzido gera frutos para a prática da Psicologia atualmente na escola? Participo com a Dra. Raquel Tizzei em escolas com base na OQE.

Flávia Da Silva Ferreira Asbahr: Que temas de pesquisa vocês avaliam que podem ser mais explorados a partir do relatório que está no portal?

Deborah Rosária Barbosa: Se fosse escolher um momento desses 20 anos que mais marcou o LIEPPE qual vocês escolheriam para ilustrar?

Deolinda Armani Turci: Em que medida o atendimento feito pelo Lieppe de orientação à queixa escolar serve como referência para os psicólogos escolares da rede que será implantada a partir da Lei 13935/2019?

Aline JV: Outros profissionais podem atuar na perspectiva da OQE?

Thomas Ricardo: Como que faz para participar desse grupo de estudos sobre Vigotski e Marx?

Data: 07 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 2 - Políticas públicas para a formação inicial de professores: relações entre Psicologia e Educação

Deborah Rosária Barbosa: As disciplinas Psicologia da Educação - fora honrosas exceções - nem tocam nas questões reais das escolas. Ficam teorias psicológicas vazias sendo ensinadas aos futuros docentes.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla: Quais foram os principais obstáculos das pesquisas desenvolvidas? Seus limites e possibilidades? Suas implicações para pensar hoje a formação inicial em plena pandemia?

Data: 13 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 3. Políticas públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: desafios para a Psicologia Escolar

Márcia Bavaresco: Marcio, você aplica os fundamentos da Neuropsicologia de Luria?

Cristina José Almeida: Se temos trocas Políticas a cada 4 anos como trabalhar não fragmentado?

Data: 14 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 4. Políticas Públicas para Educação em espaços urbanos: estratégias de enfrentamento à desigualdade social

Flávia Da Silva Ferreira Asbahr: Como construir projetos de mobilidade urbana autônoma em consonância com educação para o trânsito em cidades organizadas tendo o uso do carro como central?

Brida Mantovan: Boa tarde! A Ana poderia falar mais sobre o planejamento urbano na perspectiva feminista?

Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Maria Berenice Alho da Costa Tourinho: Mayte, poderia falar mais sobre o conceito de protagonismo usado na sua pesquisa? No entendimento da sua pesquisa, pelo método apresentado, as crianças se percebem mobilizadas politicamente na comunidade?

Michele Moreno Folha: Karina, essa desigualdade atrapalha a todos, como podemos fazer um trabalho que ajuda nessa direção educacional?

Data: 20 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 5. Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho: Pergunta para Marcia: é possível a “educação continuada”, como um fator importante assegurado pela LDB, ser uma oportunidade para promover programas de formação para os Conselheiros?

Raquel Tizzei: Flávia, temos visto alguns alunos tendo participação nas decisões de questões das escolas aqui em Araras..... muito possibilitada pelo novo programa de ensino integral.... mas me (e te) pergunto estamos preparados para essa participação? numa sociedade, como vc mesma citou Toner, cuja liberdade individual tem predomínio sobre a coletividade, é muito complicado

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho: Pergunta para a Profa. Flávia: há, por parte dos professores, considerando a relação de poder, resistência a mobilização dos estudantes em grêmios?

Larissa Riboli: por onde podemos começar um trabalho com os grêmios, numa perspectiva crítica e coletiva?

Data: 21 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 6. Políticas Públicas para o enfrentamento ao fracasso escolar

Deborah Rosária Barbosa: Eduardo, eu gostaria que você contasse mais histórias que você ouviu na sua tese para que possamos aprender como desconstruir o racismo e intolerância religiosa.

Vanessa Cristina, Giselle Otero, Flávia Asbahr e Zé Alves: Levando em conta o papel de reprodução ideológica da escola, quais são as possibilidades de atuação nesse espaço, dado seu caráter contraditório? As contradições podem deixar brechas de atuação? Seria possível superar essa condição de instrumento de reprodução da sociedade de classes?

Daniela Stort: Como os processos de medicalização que acontecem nas escolas se inserem como parte dessa ideologia?

Data: 27 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 7. Atuação e Formação de psicólogos na Educação Básica: pesquisas e propostas para as políticas públicas

Deborah Rosária Barbosa: A pesquisa da atuação selecionou as práticas chamadas críticas. Queria ouvir Silvia falar sobre os critérios para selecionar o que era ou não crítico.

Deborah Rosária Barbosa: Para Gisele, a formação melhorou ou piorou com as Novas Diretrizes (de 2011)?

Márcia Justino: Seria uma parceria a ser vislumbrada trabalhos do LIEPPE em parceria com os núcleos regionais da ABRAPEE para fomentar o diálogo nas regiões ou centros onde ainda é difícil a materialização do movimento de crítica na formação em Psicologia?

Márcia Justino: Como articular essas excelentes pesquisas, que traz em seu bojo a Psicologia Escolar crítica, para fomentar a área da Psicologia Escolar nas regiões Norte e Nordeste nivelando com o que vemos em desenvolvimento nas pesquisas do Sudeste?

Data: 28 de novembro de 2020

WEBINÁRIO 8. Lieppe: desafios e perspectivas

Silvia Cintra: Como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para o enfrentamento e superação das sequelas sociais, psíquicas e educacionais deixadas pela pandemia considerando-se sobretudo a desumanização do sujeito?

Renato Batista: Ainda conheço pouco do trabalho do Baró. Poderiam falar um pouquinho mais do diálogo do trabalho dele com o de Paulo Freire?

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho: Como a academia pode contribuir com o enfrentamento do colonialismo cultural na formação dos estudantes de graduação da psicologia e pedagogia?

Diosefatt Thomas: Em se tratando da psicologia da libertação e a atuação do psicólogo, tem-se alguns pontos centrais para essa libertação, podemos considerar uma nova epistemologia, uma nova práxis é um novo horizonte?

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Marilene Proença Rebello de Souza

Psicóloga, Licenciada em Psicologia, Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atua como docente no Instituto de Psicologia da USP e coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Orientadora nos Programas de Pós Graduação de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e de Integração da América Latina USP. E-mail: mprdsouz@usp.br

Ana Karina Amorim Checchia

Possui graduação em Psicologia pelo IPUSP, Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar na mesma instituição e Pós Doutorado pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é Professora contratada de Psicologia da Educação na FEUSP, docente do curso de graduação em Psicologia na Universidade Paulista (UNIP-SP) e Coordenadora do Curso de Especialização em Psicologia e Educação na UNIP-SP. É membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar (LIEPPE) no IPUSP e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). E-mail: anakarina.ak.ac@gmail.com

Ana Maria Gonzatto

Psicóloga, doutoranda do programa de Psicologia Social e das Organizações na Universidade de Barcelona em dupla titulação com o Programa de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. E-mail: anagonzatto@gmail.com

Beatriz de Paula Souza

Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Psicóloga do LIEPPE, no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar - OQE. Participante do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. E-mail: biapsico@uol.com.br

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Realizou estágio de investigação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e da Sociedad Interamericana de Psicología - SIP (2020-2021). E-mail: chrisjacqueline1@gmail.com

Deborah Rosária Barbosa

Psicóloga, mestre em Psicologia escolar pela PUC de Campinas, doutora em Ciências, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professora adjunta da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadora do Lieppe- MG. E-mail: deborahrosariabarbosa@gmail.com

Eduardo Ribeiro Frias

Psicólogo pela Universidade Mackenzie, com Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. É professor da Comissão de Qualificação e Aperfeiçoamento de Cursos – CQA, da Universidade Paulista – UNIP. Pesquisador do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, e do Grupo de Pesquisa (CnPq-Unip) Estudos Transdisciplinares da Herança Africana. E-mail: edfrias90@hotmail.com

Elenita de Rício Tanamachi

Psicóloga, Doutora em Educação, professora aposentada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, UNESP-BAURU. Coordenadora do grupo de estudos sobre a obra de Vigotski do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar-LIEPPE, sediado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- IPUSP. E-mail: tanamachi@uol.com.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Psicóloga. Professora do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. Doutora e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (USP). É membro do Lieppe (Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar - IPUSP) e coordena as atividades do laboratório na Unesp-Bauru. Membro do GEPAPE em rede (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP). Líder do grupo de pesquisa Tecer - Coletivo de estudos e pesquisas sobre Psicologia Escolar e Atividade Pedagógica. E-mail: flaviasfa@yahoo.com.br

Gisele Cardoso Costa

Pedagoga, formada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre e doutoranda em Ciência da Integração da América Latina, na Universidade de São Paulo (USP) e professora da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Amazonas (FACED-UFAM). E-mail: giseleccosta@usp.br

Gisele Toassa

Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru), com Mestrado em Educação (Unesp-Marília) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Realizou Pós-doutorado no Program of History and Theory of Psychology da York University, Canadá. É Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. E-mail: gtoassa@yahoo.com.br

Guillermo Arias Beatón

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Psicodrama y procesos grupales, Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y exTitular Adjunto del Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Dirigió el trabajo de perfeccionamiento de la Psicología Educacional y de la Educación Especial, participó en el perfeccionamiento de otras educaciones como la Educación inicial y preescolar y primaria en el Ministerio de Educación desde 1971 a 1991. Creó, organizó y dirigió el Centro de Orientación y Atención Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, con una orientación histórico-cultural y exPresidente de la Cátedra L.S. Vygotski. Colaborador del Instituto de Estudios Culturales Juan Marinello del Ministerio de Cultura y Miembro efectivo de la Organización de Científicos y profesionales Sociedad Económicas de Amigos del País (SEAP). Email: gariasbeaton@gmail.com

Marcela Pereira Rosa

Psicóloga e pesquisadora. Mestre e doutoranda em Psicologia Social pela USP. Membro do Grupo de Estudos Martín-Baró e América Latina (USP). E-mail: marcela.pereirar@gmail.com

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Pedagoga, Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Pós-Doutorado pelo IPUSP. Membro do LIEPPE, da ABRAPEE e Miembro profesional de la Sociedad Interamericana de Psicología. Articuladora de SC no Curso Nacional Básico de Formação de Conselheiros Municipais da UNCME Nacional em parceria com o Instituto Anísio Teixeira. E-mail: marciabavaresco@gmail.com

Marcius Vinicius Gonçalves Correia

Médico neurologista, atua no Sistema Único de Saúde, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. E-mail: mvgc1966@gmail.com

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho

Possui Pós-Doutorado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de La Habana (UH, 2002), Cuba. Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio

de Janeiro (PUC-Rio, 1986); Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 1981). Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), é docente e pesquisadora (Associado IV) do Departamento de Ciências Sociais do Núcleo de Ciências Humanas. Foi Reitora da Universidade Federal de Rondônia no período de 2012 ? 2016. É Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Na Unir, desenvolve trabalhos de pesquisa na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Trabalho e Organizacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, violência sexual infanto-juvenil, controladoria de organizações, educação e gestão estratégica da educação superior pública. ORCID ID https://orcid.org/0000-0003-2340-3470

Maria Teresa Santos Albardía

Possui dupla graduação em Jornalismo e Comunicação Audiovisual pela Universidad Carlos III de Madrid (2015). Realizou o seu Mestrado no Programa de Pós-Graduaçâo - Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP), levando a sua experiência na área da comunicação a colocar o ênfase no diálogo como uma ferramenta para a transformação das relações sociais desde a infância. A questão principal que ocupou seus estudos de Mestrado no Programa foi o “Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares”, título do seu projeto de pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho faz parte do percurso académico da pesquisadora nos últimos tempos, que tem oscilado entre as áreas da comunicação, a educação, a psicologia e a pedagogia, a fim de entender o papel das crianças como agentes de transformação da nossa sociedade. E-mail: m.santos.albardia@gmail.com

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000/2005), com pós-doutorado em Educação (USP/2013). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo amazônico de estudos e pesquisas em psicologia e educação (GAEPPE), filiada à ABRAPEE e membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP. E-mail: marlizibetti@unir.br

Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa - CIIE da FPCEUP; Vice-Presidente da Assembleia Geral do Instituto Paulo Freire de Portugal; Membro da Direcção da Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente - APCEP, filiada no Conselho Internacional da Educação de Adultos e na Liga do Ensino e Educação Permanente - Constituiu e coordena o “Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação” sediado na FPCEUP. Redactora do documento final do Fórum Ibérico Para a Educação “Carta de Córdova”. E-mail: rosasoaresnunes@gmail.com

Silvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na USP, no Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE (gestão 2020-2022). Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP. e-mail: silvia@ufu.br

Solange Struwka

Psicóloga, mestre e doutora pelo Instituto de Psicologia Social da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integra o Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e a Incubadora de Cooperativas Populares (INCOOP-UNIR). Membro do Grupo de estudos Ignacio Martín-Baró e América Latina - PROLAM/LIEPPE - USP. Email: sols.tr@hotmail.com