

Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos

Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo

129

Nas últimas décadas, a Psicologia reviu-se enquanto ciência e buscou novos rumos, visando construir concepções críticas da atuação profissional no campo da Educação, conforme significativo número de autores da Psicologia Escolar revela. Essas reformulações ocorreram no bojo de mudanças significativas no campo político educacional brasileiro. Nesse cenário, novas questões se fizeram presentes na área educacional, impulsionadas pelos avanços oriundos da expansão de um sistema de pós-graduação que, por sua vez, vem permitindo a consolidação de um conjunto de pesquisas no Brasil e a sua repercussão no campo da elaboração de políticas públicas. A atuação do psicólogo escolar precisará, portanto, considerar: o compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; a ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e a construção de uma *práxis* psicológica diante da queixa escolar, visando ao conhecimento das políticas públicas educacionais e às suas repercussões na vida diária escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; políticas públicas; educação básica; escola.

Abstract

School Psychology and public policies in Education: contemporary challenges

In the last decades, the Psychology was reviewed as a science while it looked for new directions. As a significant number of authors of the School Psychology reveals, it attempted to build critical conceptions of its own professional performance in the field of the Education. It happened in the core of remarkable changes in Brazilian educational policies. In this scenery, new subjects in Education arose, pushed by the advances in the graduate school system. In its turn, it allowed the consolidation of a group of researches in Brazil that influenced public policies' works. The school psychologist's performance will need to consider their commitment for the sake of a democratic school, the epistemological rupture with a conservative view in Psychology, and the construction of a school psychological praxis to deal with school complaints, while they are aiming to know educational public policies and their repercussions in the school daily life.

Keywords: School Psychology; public policies; fundamental education, school.

130

Na condição de psicólogos, temos a possibilidade de atuar em diversas áreas de conhecimento. Uma delas é a Educação. Atualmente, um dos grandes questionamentos da atuação no campo educacional, feito por pesquisadores e profissionais, refere-se às possíveis especificidades dos conhecimentos da Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos escolares e educativos.

Se a Psicologia caminhou na direção de rever-se enquanto ciência e de procurar novos rumos em busca de uma visão crítica de sua atuação na dimensão educativa e nos demais campos – conforme significativo número de autores da Psicologia Escolar revela (Maluf, 1994; Guzzo, 1996; Yazzle, 1997; Tanamachi, 2000; 2003; Meira, 2002; Checchia, Souza, 2003; Marinho-Araújo, Almeida, 2005) –, podemos dizer que essas mudanças ocorreram no bojo de novos rumos que também foram sendo tomados no cenário político brasileiro. Presentes na área da Educação, essas transformações foram impulsionadas pelos avanços possibilitados pela instalação e expansão de um sistema de pós-graduação que, por sua vez, vem permitindo a consolidação de um conjunto de pesquisas no Brasil e a sua repercussão na elaboração de políticas públicas. E o que mudou na Educação brasileira diante da abertura política dos anos 1980?

Um breve relato do quadro educacional brasileiro a partir dos anos 1980

A partir da abertura democrática no Brasil, muito se tem feito na área da Educação, visando superar o quadro de analfabetismo que secularmente nos assolou

assim como interferir na qualidade do ensino oferecido a crianças e adolescentes em nosso País. Utilizaremos como argumento neste artigo as discussões fundamentais que ocorreram no âmbito da pesquisa em Educação, no que se refere à análise e organização dos dados educacionais brasileiros, bem como à legislação construída no contexto do Estado democrático e suas consequências no plano educacional e social – fruto do movimento social organizado e das pressões internacionais decorrentes de acordos políticos entre o governo brasileiro e órgãos de fomento.

No que tange à pesquisa, dois grandes marcos de discussão devem ser mencionados pelo fato de terem consequências tanto na legislação educacional, quanto na elaboração de determinadas políticas públicas em Educação. O primeiro deles refere-se às discussões desencadeadas por pesquisas que passaram a analisar criticamente o quadro educacional brasileiro, como as apresentadas por Ferrari (1985). No início dos anos 1980, o autor cunhou dois conceitos muito importantes para compreender os fenômenos escolares: “exclusão da escola”, referindo-se ao conjunto de brasileiros que sequer tiveram acesso ao sistema escolar e “exclusão na escola”, crianças que, embora matriculadas, não se beneficiam da escola, pouco aprendendo ou se apropriando dos conteúdos escolares, presentes nos altos índices de defasagem série-idade. Outro aspecto importante ressaltado nesses estudos dos anos 1980 centra-se na impressionante desigualdade regional brasileira, fortemente marcada por melhores índices educacionais em praticamente todos os Estados no Sudeste e Sul e com os piores índices nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. Destaca, igualmente, a tendência secular do analfabetismo no Brasil, apesar das políticas de Estado para enfrentá-lo.

A segunda importante discussão, relacionada à pesquisa educacional, foi desencadeada por Ribeiro (1992). Este autor problematizou a fundo os dados educacionais oficiais brasileiros e mostrou, por meio de um modelo matemático, denominado Profluxo, que o grande problema não se centrava nos altos índices de abandono da escola, conforme se acreditava a partir de dados oficiais, mas sim na repetência que – ao ser contabilizada pelas estatísticas escolares como matrícula nova – não revelava, de fato, a presença desse aluno no sistema educacional no ano anterior. O discente permanecia em média oito anos e meio na escola e mantinha-se nas séries iniciais.

No Legislativo, a efervescência dos debates políticos e educacionais no Brasil culminou com a promulgação, em 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar das contradições, essa legislação registra em seu interior, conforme analisou Minto (1996), um amplo processo nacional de discussão em torno das questões: Que educação queremos para as novas gerações? Que cidadão queremos formar? Que valores e conteúdos deverão estar presentes em um sistema educacional nacional? Que aspectos deverão ser garantidos no texto da Lei? O que deve caber à Federação, aos Estados e aos municípios? Do ponto de vista internacional, a LDBEN também se articula com compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, ao assinar a Declaração de Jomtien, denominada de Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que o Estado brasileiro assumiu a realização do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar a

crianças, jovens e adultos – em dez anos (no período de 1993 a 2003) – conteúdos mínimos de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea, à universalização da educação fundamental e à erradicação do analfabetismo. Articula-se também à Declaração de Salamanca, assinada pelo Brasil em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, o comprometimento do País em escolarizar no sistema regular de ensino todos aqueles que tenham qualquer necessidade educativa especial. A LDBEN incumbiu o Estado de elaborar um Plano Decenal de Educação para o Brasil, permitindo que a Educação seja, de fato, uma política de Estado com metas, objetivos e finalidades de forma a superar ações eleitoreiras, pontuais e clientelistas. A Lei reafirma o mesmo objetivo para Estados e municípios que passam a ter que apresentar o seu Plano Decenal de Educação. A LDBEN também possibilitou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo um conjunto de diretrizes para as escolas brasileiras tanto para o ensino básico, quanto para a formação de professores e também para a educação especial.

Tais mudanças na legislação apresentaram algumas conquistas que nos parecem fundamentais, como: a escolarização mínima de um cidadão brasileiro amplia-se na direção do conceito de educação básica, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio, passando a ser um direito de todos, dever do Estado e deve ser oferecida com a máxima qualidade. A sociedade organizada escreveu o seu Plano Nacional de Educação e nele destacou fundamentalmente essa necessidade, bem como inseriu a devida infraestrutura da alocação de verbas para que se atinja a universalização do ensino e que se mantenha a qualidade da escola. Os Estados e os municípios mantêm-se com a prerrogativa de estabelecer políticas públicas em Educação que de fato atendam ao diagnóstico das especificidades regionais, identificando as demandas sociais, criando alternativas para enfrentamento das necessidades e sendo obrigados a aplicar percentuais de investimentos mínimos nessa área.

Como podemos analisar esses avanços pouco mais de dez anos depois de sua implantação? A partir desse efetivo progresso na maneira de conceber a relação entre educação e cidadania, considera-se ter criado, no âmbito do Estado brasileiro, um conjunto mínimo de dispositivos sociais que caminham na direção da construção e da consolidação do Estado democrático. Porém, se esse efetivo avanço pode ser identificado e mencionado, também é visível a manutenção de uma grande distância, principalmente na Educação, entre os objetivos e conquistas previstos na legislação e a realidade das escolas brasileiras.

Algumas das contradições presentes no sistema educacional brasileiro

Embora não seja o objetivo deste texto aprofundar-se nas questões que se apresentam no âmbito educacional brasileiro, será necessário considerá-las, pois constituem o cenário fundamental a partir do qual a Psicologia no campo da Educação

tem efetivado sua análise e sua atuação. Assim, que contradições têm sido apontadas pela literatura educacional especializada?

Nos últimos 12 anos, os dados educacionais brasileiros vêm demonstrando que o avanço no diagnóstico pela pesquisa da realidade educacional brasileira, bem como as discussões com relação à democratização da escolarização, cuja garantia se dá no âmbito da legislação e das políticas públicas, apresenta seus efeitos em apenas um dos aspectos da melhoria do sistema educacional brasileiro. Podemos afirmar que de fato houve uma significativa expansão do número de vagas, nacionalmente. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2008), aproximadamente 97% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola. Ou seja, podemos afirmar que as políticas públicas implantadas a partir da abertura política nos diversos Estados e municípios brasileiros atingiram, ainda que não integralmente, um dos aspectos da democratização: a questão do acesso à educação em nível fundamental.

Contudo, os demais dados educacionais vêm reiteradamente demonstrando que outras dimensões que compõem a qualidade do sistema de ensino, até o momento, não foram atingidas. Entre elas, destaca-se o analfabetismo, que não foi erradicado, conforme previa a Declaração de Jomtien. A política de alfabetização de jovens e adultos e a política referente à educação infantil andam a passos lentos e não atingiram os objetivos almejados. Segundo dados do IBGE (2008), apenas 13% das crianças estão em creches e 44% dos jovens estão no ensino médio.

Outro aspecto a ser mencionado é a grave constatação da existência da defasagem série-idade, marca da repetência no interior do sistema. O enfrentamento dessa questão deu-se por meio de várias iniciativas governamentais, tais como: a implantação da política de ciclos, as classes de aceleração de aprendizagem, a progressão continuada ou promoção automática, entre outras iniciativas. Com base em dados educacionais do ano 2000, mesmo com tais políticas, como bem analisam Oliveira e Araújo (2005), as desigualdades regionais e sociais ainda se mantêm e fazem com que os dados de defasagem série-idade, reprovação e evasão não apresentem os resultados esperados pelas políticas educacionais. Por outro lado, como apontam os autores, se tais políticas se referem ao índice de produtividade do sistema, não será mais possível utilizá-los como parâmetro para análise da qualidade da escola. Pois, de alguma forma, em alguns Estados em que tais políticas são implementadas, os dados oficiais revelam números que não explicitam de fato a situação de aprendizagem dos alunos que lá se encontram.

Sendo assim, uma das ideias que se defende atualmente é que um indicador para melhor aferir a qualidade do ensino residiria na análise do nível de conhecimento adquirido pelo aluno que está no interior do sistema escolar. Essa é uma dimensão que vem sendo internacionalmente considerada, inclusive para comparações, como um importante indicador da qualidade do ensino oferecido pela escola em seus diversos níveis. No Brasil, esses dados permitem comparações entre os estudantes por meio de provas nacionais e estaduais, de caráter padronizado, tais como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ensino Superior (Enade).

Inaugurada recentemente, a Prova Brasil¹ é uma avaliação nacional, realizada pelo Ministério da Educação nas escolas da rede pública, em que participaram em torno de cinco milhões de alunos de 4^a e 8^a séries, avaliados nas áreas de letramento e de pensamento lógico-matemático. Por meio dessa prova, constatou-se que um aluno de 4^a série termina essa etapa realizando contas simples e compreendendo tão somente textos curtos. O nível observado de conhecimento esperado para um aluno da 4^a série está sendo atingido, quando muito, somente na 8^a série do ensino fundamental.

Portanto, o quadro educacional brasileiro apresenta, nos últimos 20 anos, um conjunto de mudanças e de inserções de políticas educacionais que assumiram, em Estados como São Paulo, um ritmo bastante acelerado. Esse é um ponto importante que gostaríamos de ressaltar neste texto: se hoje assumimos, na condição de psicólogos, que devemos estar a serviço da construção de uma escola democrática é fundamental conhecermos os meandros e os princípios das políticas públicas em Educação.

A Psicologia Escolar e as políticas públicas em Educação: novas aproximações²

A discussão referente à temática das políticas públicas em Educação é recente na Psicologia Escolar/Educacional, surgindo somente nos últimos 20 anos. E só tem sido possível à medida que a Psicologia, mais especificamente a Psicologia Escolar, passou a ser questionada em seus princípios epistemológicos e em suas finalidades. Tal discussão é introduzida no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981 e publicada em livro com o título *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Neste trabalho, Patto (1984) desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando e que centravam na criança a causa dos problemas escolares e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos educacionais. A autora discute a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Escolar e a prática psicológica a ela vinculada. Conclui que a atuação profissional do psicólogo na Educação caminhava pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria propiciar a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares.

Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito do seu papel social, dos pressupostos que a norteavam, suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participavam. Esses questionamentos – o papel do psicólogo, a sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência, numa sociedade de classes – se fortaleceram com vários trabalhos de pesquisa que passaram a se fazer presentes na década de 1980.

¹ No endereço <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm> é possível encontrar os dados nacionais sobre a Prova Brasil.

² As discussões apresentadas a seguir encontram-se em Souza (2006).

Esse processo de discussão, no interior da Psicologia, vai tomando corpo em torno de um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória. Pois, nessa mesma década, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como: movimentos de trabalhadores metalúrgicos; movimento de professores; movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos. Além disso, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de 20 anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de direitos civis e sociais. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os municípios e Estados que a Educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo, em função de sua história de participação no cenário educacional, de sua maior pujança econômica, de ser constituído por um grande número de universidades públicas com nível de excelência e de possuir condições para criar centros de pesquisa e de avaliação educacional, passou a assumir um lugar de liderança no que tange às políticas públicas educacionais. Tornou-se, portanto, o Estado em que a maioria das propostas que hoje existem no Brasil fossem nele gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer enquanto rede estadual ou municipal de ensino.

Assim, pesquisar a escola, as suas relações e o processo de escolarização, a partir dos anos 1980, significou pesquisar um lugar que foi e está sendo atravessado por um conjunto de reformas.³ Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional nos levava a compreender a escola e as relações que nela se constituem – a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção – mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais.

Quando um grupo de psicólogos e pesquisadores, do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, propôs-se a estudar e compreender o universo das políticas públicas em Educação, realizou um ato corajoso. Primeiro, porque, embora a Psicologia Escolar houvesse feito a autocrítica, muito ainda teria que se construir tanto no campo teórico, quanto na dimensão do método, para que fosse possível apreender a complexidade da escola. Questões de várias naturezas se apresentaram, a saber: 1) como estudar a escola e suas relações institucionais, pedagógicas e interpessoais sem que se perca a especificidade da construção de conhecimento em Psicologia? 2) é possível apreender tais aspectos com quais teorias e procedimentos psicológicos? 3) como possibilitar que o conhecimento psicológico se colocasse a serviço de uma perspectiva emancipatória de mundo?

Ao escrever este artigo, faço-o do lugar de pesquisadora, de quem se propõe, desde 1987, a estudar e a pesquisar a escola pública, os processos educativos,

³ Entre os primeiros trabalhos de pesquisa sobre as temáticas das políticas públicas do Estado de São Paulo estavam: Cunha (1988); Souza, D. T. R. (1991), Souza, M. P. R. (1991), Cruz (1994) e Serroni (1997).

centrando o foco da pesquisa nas políticas educacionais, no dia a dia escolar, em primeiro lugar na condição de aluna e, posteriormente, de formadora de novos pesquisadores. É desse lugar, de alguém com formação em Psicologia Escolar, atuando como formadora de novos pesquisadores, desde a iniciação científica, passando pelos níveis de mestrado e de doutorado, que farei algumas reflexões. Além disso, permeia também minha história profissional e pessoal a experiência de dez anos como professora de ensino fundamental e médio no sistema público estadual paulista (1975 a 1985).

Nesse processo de formação, as opções teórico-metodológicas, para essa aproximação com a escola, têm se dado na direção de analisar o miúdo dessa instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações. É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico que as políticas educacionais se materializam e que de fato acontecem. Portanto, a opção que temos feito em nosso grupo de pesquisa, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – formado por alunos de graduação em Psicologia, mestrandos e doutorandos –, é a de pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política.

Entretanto, ao analisarmos a vida diária escolar, partimos também da concepção de que a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais.

Além de compreendermos a escola como produtora e produto das relações histórico-sociais, consideramos que para apreender minimamente a complexidade da vida diária escolar precisamos construir procedimentos e instrumentos de aproximação com esse espaço tão familiar e ao mesmo tempo tão estranho para nós. Assim, enquanto pesquisadores temos nos aproximado da escola por meio de um método de trabalho que prioriza a convivência com seus participantes, de forma que as vozes daqueles que são comumente silenciados em seu interior possam se fazer presentes enquanto participantes, de fato, da pesquisa. Como diz Justa Ezpeleta (1986) a “escola é um processo inacabado de construção” e, para nós, documentar o não documentado – visando desenvolver estratégias para conhecer os processos estudados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (Rockwell, 1986) – é fundamental. Procuramos então compreender a escola em sua cotidianidade, analisando as relações e os processos que nela se estabelecem, buscando explicitar, juntamente com os participantes da pesquisa, esses processos por meio do estabelecimento de vínculos de confiança e de esclarecimento.

Que conhecimento temos construído, por meio da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, a respeito do processo de apropriação das políticas públicas

na escola paulista? Ao fazermos essa pergunta, estamos diante da questão da generalização em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, cuja discussão em um *continuum* caminha desde aqueles que acreditam que é impossível generalizar dados, pois são fruto de uma única escola ou grupo de professores, até aqueles que consideram que o estudo de caso revela as particularidades e peculiaridades da realidade social, cujo referencial de análise permita compreender processos existentes que revelam o todo do sistema. A maneira de concebermos a pesquisa em Educação é aquela que soma com esta última vertente, ao considerar que a particularidade revela as dimensões da totalidade do fenômeno a ser estudado.

Sem nos aprofundarmos nessa discussão, podemos dizer que tivemos a oportunidade, nos últimos oito anos, de orientar trabalhos que acompanharam algumas das políticas educacionais paulistas, a saber: o Ciclo Básico (1983); as Classes de Aceleração de Aprendizagem (1996); a política de Inclusão de Deficientes (2000); o Projeto Político Pedagógico (2002); o Professor Coordenador Pedagógico (1998); e a Progressão Continuada (1998). Somente esses títulos nos dão a noção da velocidade com que foram implantadas mudanças na política educacional paulista, bem como a diversidade dessas políticas.

A partir dos muitos meses de convivência na escola e de participação em seus mais diferentes níveis de organização e de gestão, procuramos discutir a questão das políticas públicas educacionais que atravessam a vida diária escolar e constituem novas formas de relacionamento pedagógico, dando forma a concepções pedagógicas sobre o processo de aprendizagem.

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 gestam-se direções a serem dadas 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.

De maneira geral, as pesquisas que relatamos e que tratam de algumas das principais políticas públicas educacionais da década de 1990 têm em comum o discurso de enfrentamento da exclusão social, marcada pelos altos índices de repetência e de abandono da escola regular, além do pouco acesso a ela por aqueles que apresentam alguma modalidade de deficiência. Esse discurso é, em geral, acrescido do discurso da justiça social, da escola para todos, inclusive para pessoas com necessidades educativas especiais. Um discurso que visa melhor gerenciar os recursos educacionais, considerados como insuficientes, precisando ser melhor distribuídos para que se faça justiça social, diminuindo a desigualdade entre classes. Ao mesmo tempo, observamos que esse discurso é ancorado por um projeto psicopedagógico cujas bases estão na autonomia do aprendiz, na importância do processo de socialização em detrimento de currículos conteudistas, em respeito ao ritmo de aprendizagem da criança, em projetos inovadores de aprendizagem, entre outros. Ou seja, um discurso que traz princípios de democratização, de ampliação de vagas, de flexibilização da seriação e do processo de aprendizagem. Mas, embora

tais princípios sejam em tese democráticos, é voz corrente entre os planejadores das políticas que há um hiato entre a intenção e a realidade, e que as dificuldades de implementação da reforma pedagógica são muitas. Entre elas, destaca-se a morosidade dessa implantação em função, principalmente, da pouca adesão dos educadores.

Como entender essa contradição? O que de fato revela o discurso oficial sobre as políticas vigentes? Por que os professores resistiriam à sua implantação? Se as bandeiras políticas dos professores centraram-se na ampliação de vagas, na democratização da escola, por que não participar ativamente das reformas em curso?

Consideradas tais questões, propusemo-nos então a conhecer os bastidores dessas políticas analisadas por aqueles que as vivem, que as materializam em suas práticas educativas, os educadores. Como pensam tais políticas, como as vivem, como compreendem o que acontece na escola, quais são suas críticas, seus dilemas e as estratégias que constroem no dia a dia de sua implementação? O que sabem sobre tais políticas, como se deu o processo de participação em sua constituição, como compreendem as dificuldades vividas historicamente pela escola diante dos altos índices de repetência e de exclusão? Que avanços consideram que existem na Educação, a partir da implementação das reformas educacionais? Além disso, várias dessas pesquisas ativeram-se à análise do conteúdo do discurso oficial: o que diz nas linhas e nas entrelinhas? Quais os compromissos políticos e pedagógicos daqueles que o defendem? Como articulam a realidade da escola com as propostas de mudanças elaboradas? Como interpretam a crítica já acumulada sobre a realidade escolar? Portanto, os personagens centrais são os educadores e os textos das políticas públicas oficiais.

Ao analisarmos os discursos produzidos pelos professores e gestores há alguns pontos de consenso que consideramos importantes de serem apresentados: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundas das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal.

Analisaremos, então, brevemente, alguns dos itens apresentados. Com relação ao processo de implantação de tais políticas podemos considerar que todas elas apresentam como peça-chave do processo, o professor. Todas as políticas implantadas no plano da reforma educacional investem no professor como aquele que terá a tarefa primordial de efetivá-la. Mas, ao mesmo tempo em que o professor é trazido como elemento fundamental no sucesso de uma política pública, as pesquisas demonstram que esse profissional pouco tem participado da discussão ou de instâncias de

discussão do planejamento e da implantação de quaisquer das políticas estudadas. Todas foram, de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideraram a participação ampla dos educadores, centradas, principalmente, nas instâncias dos dirigentes de ensino e do *staff* da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino. Todas as propostas implantadas nesse período estudado são decretadas, surgem como normas a serem seguidas, estabelecendo-se entre os órgãos gestores e os professores a manutenção de uma prática política e pedagógica de subalternidade dos segundos em relação aos primeiros. A implantação de novas formas de organizar a escola, de inserir teorias pedagógicas a ela atreladas, não se deu em um processo de discussão democrático e coletivo. Os professores demonstram que não houve explicitação dos reais interesses que moveram e movem a organização de algumas dessas políticas, como por exemplo, a Reorganização das Escolas que visou separar as crianças de 1ª a 4ª séries dos demais níveis de ensino, antecipando o processo de municipalização do ensino básico. A manutenção de uma prática hierarquizada de implantação de propostas pedagógicas tem gerado inúmeras formas de resistência, de questionamento, de descontentamento e de não compromisso do professor com seu trabalho. É frequente os professores dizerem que se sentem desvalorizados em seu saber, desqualificados em sua prática, sobrecarregados com tantas tarefas além daquelas previstas para a atuação docente. Ao mesmo tempo, nas pesquisas, muitos desses professores apresentam saídas, propostas e análises da realidade escolar que muito contribuem para enfrentar determinados dilemas vividos hoje no âmbito educacional.

É bastante desafiador pensar essa realidade de descontentamento docente considerando-se que esta foi uma das categorias que mais discutiu e trabalhou na direção da construção de uma escola democrática. Embora os movimentos de luta pela Educação em São Paulo ecoassem nacionalmente, o produto da organização social pouco se manifesta na mudança efetiva da escola, na melhoria da qualidade de ensino e na transformação das práticas educacionais em uma direção mais democrática. Observa-se um discurso oficial que considera o professor como uma massa homogênea, atuando em uma rede imensa, difícil de ser acessada de forma a considerar as suas particularidades e peculiaridades. Portanto, constata-se nas políticas públicas uma ausência de mecanismos que possam considerar a experiência e a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola, que lutam para sua construção, que optaram pela Educação enquanto projeto político emancipatório, considerando as particularidades de bairros, municípios e contextos sociais.

Outro aspecto que se fez presente nas pesquisas mencionadas anteriormente centra-se na questão da precarização da estrutura física e pedagógica das escolas públicas estaduais paulistas. Ou seja, as políticas públicas, como a Progressão Continuada, exigiriam uma série de investimentos de ações complementares, tais como: reforço paralelo, projetos para melhoria do aprendizado de determinados grupos, avaliações periódicas do aprendizado, ações que não se fazem presentes na escola. No caso do professor coordenador pedagógico, essa precarização é mais

visível, à medida que este assume diferentes funções na escola na ausência de funcionários, professores, enfim, de um quadro administrativo mínimo que permitiria uma melhoria do funcionamento escolar.

Um dos importantes elementos que a pesquisa em Psicologia Escolar aponta, ao final dos anos 1980, é o fato de que há na escola, assim como na sociedade, uma concepção extremamente negativa em relação às famílias pobres e aos filhos da classe trabalhadora. Se esta constatação foi objeto de muitas pesquisas, analisando o preconceito na escola (Collares, Moysés, 1998; Patto, 1990), observa-se no discurso das políticas públicas estaduais paulistas que concepções depreciativas e de desqualificação das classes populares aparecem frequentemente em vários documentos oficiais. A concepção defendida por tais políticas e presente nos documentos oficiais é a de que cabe à escola assumir um lugar ou um papel social que a família não mais assume, pois esta não mais daria conta de sua tarefa de educar seus filhos; ou ainda de que as crianças se apresentam com tamanhas carências culturais e sociais que a escola só poderá minimizá-las ou contorná-las por meio de suas políticas (São Paulo. Secretaria de Educação, 1987, 2000a, 2000b; São Paulo. CEE, 1997). Ou seja, o ponto de partida não é o de constatação da desigualdade social, mas sim de vitimização daqueles que se encontram excluídos socialmente. Dessa forma, a escola passa a assumir o papel da família. Algumas das políticas propõem, inclusive, que a escola passe a ser um espaço familiar para a criança, um espaço tão somente de socialização. E partir daí, o conhecimento torna-se secundário. Quem estará assumindo o papel da escola? A quem caberá difundir os conhecimentos que a escola difunde institucionalmente? Essa é uma das realidades mais cruéis das políticas públicas vigentes: a escola, deliberadamente, abre mão do papel de socializar os conteúdos, o saber socialmente acumulado em detrimento de transformar-se apenas em um espaço de socialização, na melhor das hipóteses e, em sua maior parte, de disciplinamento e de manutenção do *status quo*. De fato, garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral, conforme previsto na LDBEN de 1996.

A hegemonia do discurso econômico para justificar mudanças políticas faz, muitas vezes, com que os educadores questionem frontalmente determinadas decisões políticas. Grande parte da chamada “resistência” de professores quanto às políticas está por verificarem no seu dia a dia o quanto se está deixando de investir na escola, na formação de alunos e professores de fato, na infraestrutura dos prédios e na contratação de funcionários que dariam o apoio logístico ao trabalho pedagógico. Se, em outros momentos da História da Educação, o discurso oficial tem se aproximado da lógica do sistema de produção de bens, com o tecnicismo vemos atualmente a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de “qualidade total”, presente desde os anos 1980, e de racionalização de custos. Os documentos oficiais mostram inúmeros gráficos, mencionando alunos e professores enquanto “elementos de despesa”. Os gastos com Educação não são computados na ordem do investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e de deveres sociais. A lógica neoliberal impera na Educação,

tratando-a como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo. Essa presença se vê muito marcada pela “terceirização”, em que o Estado se desobriga ou se desresponsabiliza de determinados serviços educacionais, delegando-os ao chamado “terceiro setor”.

Observamos, portanto, o aprofundamento da alienação do trabalho docente, a desvalorização da crítica, a imposição de uma pedagogia de “consenso”, de maneira a individualizar o fracasso como algo de responsabilidade apenas do docente, ou do aluno, ou ainda de sua família. Nessa perspectiva educacional, o coletivo é apresentado pelas diretrizes políticas que devem ser seguidas e implementadas no interior de uma escola com pouquíssimas modificações nas suas precárias condições, cujo início data da década de 1980 com o aumento de vagas sem expansão do orçamento para tanto.

Finalizando, consideramos que os professores demonstram, com muitas de suas análises e críticas, ou com o adoecimento e o sofrimento, muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar essas críticas para ações coletivas de enfrentamento das dificuldades. Observamos em suas discussões, que não mais encontram no movimento sindical e na organização social os canais de organização e de reivindicação. Como reconstruir esses canais é um dos grandes desafios deste momento histórico e político, sob pena do aprofundamento das dificuldades vividas, hoje em dia, intensamente.

Como a Psicologia Escolar pode contribuir com as políticas públicas em Educação?

141

Como analisamos anteriormente, uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar. As pesquisas desenvolvidas e que tomam as políticas públicas como objeto de estudo, a partir do olhar da Psicologia – somada a outras que venham se debruçar sobre a temática das políticas públicas em Educação –, demonstram como os professores interpretam tais políticas. Enfatizam, ainda, quais questões precisam ser enfrentadas pelo sistema de ensino quanto à implantação das políticas, bem como que apropriações são feitas pelos educadores, gestores e pais, e que questionamentos são formulados, dificultando a adesão às novas propostas educacionais, no que tange à vida diária escolar.

As análises apresentadas pelas pesquisas realizadas em Psicologia Escolar demonstram, entre outros aspectos, a necessidade de os gestores repensarem o lugar institucional dos saberes docentes no interior da política pública (Zibetti, Souza, 2007). Do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar, a desqualificação docente ainda se faz presente. Este fato requer um novo lugar institucional para o professor, a fim de que ele realmente se considere construtor de um projeto político pedagógico coletivo efetivo, cujas metas sejam claramente postas e delimitadas. Se por um

lado os aspectos apontados pela pesquisa apresentam as questões abordadas pelos professores, o que pode vir a influenciar o método de planejamento e de implantação das propostas educacionais, por outro lado, do ponto de vista da intervenção do psicólogo no interior da rede pública ou da escola, possibilita que se reconheça o contexto institucional em que tais políticas são geradas, como o professor considera sua participação, o que poderá contribuir para que novas propostas de enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar possam ser construídas e efetivadas.

Outro desafio está em articularmos os saberes produzidos pela Educação e pela Psicologia Escolar. É frequente observarmos que a circulação do conhecimento produzido em áreas afins ou de fronteira sejam pouco assimilados ou estejam presentes na constituição do saber sobre a escola e seu funcionamento. A Psicologia Escolar teceu e tece várias críticas a determinados fazeres e conhecimentos que se distanciam de uma visão crítica sobre a ação da Psicologia na Educação. Contudo, podemos afirmar que hoje temos um conjunto de pesquisas, a partir da Psicologia Escolar e Educacional, e de conhecimentos que poderão ser valiosos na melhoria da qualidade da escola brasileira. Esse ainda é um desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar nas políticas públicas em Educação. O psicólogo ainda não faz parte das equipes que constituem, discutem e implantam tais políticas, tampouco o conhecimento produzido pela Psicologia Escolar e Educacional. É possível, tão somente em alguns casos, vislumbrar a presença dos conhecimentos de Psicanálise na Educação “representando” a Psicologia ou a dimensão subjetiva humana, ou da Teoria Piagetiana, quando se trata da perspectiva construtivista em documentos oficiais. Consideramos que são olhares diferentes para o mesmo fenômeno e que poderão se complementar, mas não são idênticos ou sequer partem do mesmo objeto de estudo.

Considero, ainda, que uma importante contribuição para a questão das políticas públicas centra-se no âmbito da formação de psicólogos e na formação de professores. Com relação à formação de psicólogos, Martínez (2007) apresenta uma série de sugestões e reflexões, a partir de três teses sobre a formação de psicólogos em políticas públicas. A primeira tese é a de que a formação inicial do psicólogo precisa ter como foco sua formação como sujeito do conhecimento, devendo ser desenvolvidos alguns elementos fundamentais para tanto, a saber, “intencionalidade, autonomia, capacidade de reflexão, capacidade de tomar decisões, produção criativa e personalizada” (p. 124). A segunda tese refere-se ao fato de que a formação inicial deve estar direcionada ao desenvolvimento do que essa autora denomina de “representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão social quanto na individual” (p. 125). E, por fim, a terceira tese refere-se à formação continuada, defendida como responsabilidade do psicólogo e, como sua principal forma de expressão, o autodidatismo. Nesse texto, a autora ressalta a importância do estágio supervisionado enquanto lugar institucional de contato com a realidade educacional e de desenvolvimento de um olhar crítico.

Quanto à formação de professores, considero que os desafios, até este momento, são maiores, pois, no que tange à formação inicial, a reformulação das diretrizes curriculares, bem como do conjunto de disciplinas, precisam ainda ser

acompanhadas pelas pesquisas em Psicologia, de modo a conhecermos os impactos das mudanças na formação de professores e sua presença nos cursos de formação especial, tais como veiculados pelos novos modelos de certificação existentes no Brasil após a LDBEN de 1996. No que se refere à formação continuada, conhecer qual Psicologia está sendo veiculada e sob quais perspectivas será ainda um desafio para a pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional.

Retomamos então nossa questão inicial dizendo que em uma perspectiva de Psicologia em que a formação profissional seja pensada na direção de um profissional crítico, articulado com as questões de sua realidade social (Marinho-Araújo, 2007) e construtor de uma escola democrática e para todos precisará incluir, necessariamente, a apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais ora em vigência. A escolha que fazemos hoje em Psicologia Escolar nos remete necessariamente à necessidade de conhecermos por dentro as políticas educacionais, sob pena de analisarmos apenas uma dimensão do processo educativo. Tais articulações precisam ser inseridas em nossas discussões a fim de que não tenhamos uma leitura parcial e ingênua da escolarização e das instituições educativas. Isso exigirá de nós, psicólogos, cada vez mais a ampliação do conhecimento dos aspectos educativos. Sabemos que essa questão também não será simples, pois na Educação há uma importante discussão a respeito do conhecimento que se tem construído, conforme aponta Charlot (2006).

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

Construindo uma atuação/formação em Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica no interior das políticas públicas de Educação

Conforme temos analisado em trabalhos anteriores (Checchia, Souza, 2003; Souza, Souza, 2008), as reflexões decorrentes das críticas teórico-metodológicas à Psicologia e à Psicologia Escolar, nas últimas décadas, bem como propostas de atuação/formação do psicólogo escolar, norteadas por tais contribuições, possibilitam a articulação de elementos que consideramos constitutivos de uma *práxis* de atendimento em Psicologia Escolar no interior das políticas públicas em Educação.

Consideramos que uma atuação do psicólogo, diante das questões escolares, deverá considerar os seguintes elementos: compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar; conhecimento das políticas públicas vigentes.

A finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.

Do ponto de vista epistemológico, cabe ao psicólogo construir o conhecimento “a partir das minorias populares oprimidas” – conforme aponta Martín-Baró (1998) –, dando voz àqueles que, na maioria dos espaços sociais, não a tem. Ou seja, enfatiza-se a construção de uma “pedagogia do oprimido” e o resgate do lugar do sujeito na prática pedagógica. Desse modo, rompe-se com interpretações que “coisificam este sujeito” e transformam-no em objeto de interpretação e análise de teorias que traduzem a complexidade do fenômeno social a instâncias meramente intrapsíquicas. Nessa concepção, o foco do encaminhamento anteriormente depositado na criança se desloca para a rede de relações produzida no âmbito escolar, enfatiza-se a consideração de diversos fatores implicados na produção da queixa escolar, criticando-se, assim, a culpabilização da criança pelo fracasso escolar e o modelo diagnóstico. Assim, atender as crianças encaminhadas consiste em atender a produção da queixa, que é considerada um sintoma social. E, para entendê-la, é imprescindível o acesso à rede social de relações (incluindo professores, escola, pais e alunos), que são vistas como relações de poder e podem produzir e intensificar ou não esse sintoma.

144

Trata-se, portanto, de um sujeito histórico, instituído e instituinte, conforme afirma Castoriadis (1982). E a recuperação da memória histórica implica o resgate do lugar da Psicologia como Ciência, o lugar da Psicologia Escolar na Psicologia e a crítica à visão de mundo presente na Psicologia e na Psicologia Escolar;

Com base nos pressupostos supracitados, em uma perspectiva crítica de atuação/formação, o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a elaboração de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização, com uma finalidade emancipatória. Essa história é a história do sujeito escolar e seu resgate envolve a consideração de questões, tais como: Quem é este sujeito escolar? De onde veio? Como estudou? Que oportunidades teve? Por quais professores passou em sua trajetória? Como se deu essa relação?

De acordo com essa abordagem, o discurso produzido nas diferentes versões nas quais as queixas aparecem é atravessado por contradições e possui rupturas. Assim, ao escutar tais versões, o psicólogo escolar irá considerar essas ambiguidades na construção da história do sujeito escolar.

Além disso, a construção dessa história introduz um procedimento com possibilidade de reflexão sobre a criança, os mecanismos escolares e as práticas pedagógicas, de modo a se problematizar a vida institucional, questionar o estabelecido e criar rupturas com as práticas cristalizadas. Assim, parte-se da concepção de que o encaminhamento é sempre uma expressão local de um conjunto

de relações que envolvem, pelo menos, as dimensões pedagógica, relacional, institucional e política.

Os procedimentos que constituem a atuação/formação do psicólogo escolar devem considerar: o trabalho participativo; a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra. Consideram-se, portanto, os seguintes aspectos:

- a) a realização de um trabalho amplamente participativo dos vários segmentos escolares, sempre vinculado ao funcionamento institucional. Ou seja, enfatiza-se a compreensão dos vários fatores que interferem na produção da queixa escolar – ou multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e o processo educacional, conforme aponta Meira (2002, p. 66) –, de modo a se buscar meios de se intervir em tal processo, movimentando as “relações cristalizadas”, e de romper essa produção;
- b) o ponto de partida da atuação na demanda apresentada pelos professores, sem se limitar a ela, mas sim ampliando-a no sentido de discutir como essa demanda é entendida no dia a dia da escola, atentando-se para aspectos relativos ao funcionamento institucional;
- c) o planejamento de linhas de ação na escola em função do quanto esta e seus profissionais possibilitem o desenvolvimento do trabalho participativo;
- d) a participação dos professores, de modo a se propiciar reflexões sobre a prática docente, assim como os fatores implicados na produção do fracasso escolar, além de se atentar para outras práticas que incluem a rede social de serviços à criança e ao adolescente. Ressalta-se ainda a necessidade de análise das repercussões das políticas vigentes na prática educativa;
- e) a realização de encontros grupais com crianças, enquanto elemento fundamental para a constituição de um espaço que propicie a circulação da palavra ou a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito de seu lugar na escola, assim como das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Além disso, busca-se propiciar a ruptura da estigmatização – assim como da sensação de incapacidade e medo – das crianças, por meio da valorização das produções realizadas por elas;
- f) a parceria com os pais, discutindo-se os motivos dos encaminhamentos para o atendimento das crianças em grupo assim como o trabalho de atuação do psicólogo a ser realizado e as políticas educacionais vigentes;
- g) a elaboração de relatórios finais sobre o trabalho realizado que são lidos tanto com as crianças e os pais, quanto com os professores, de modo a se deixar esse registro na escola, atentando-se para o que se produziu em várias relações ao longo da atuação psicológica perante a queixa escolar.

Ressaltamos, por fim, que a Psicologia Escolar vem inserindo cada vez mais a questão das políticas públicas em sua pauta de pesquisa, formação inicial e

continuada. Esperamos que o trabalho que temos realizado, a partir da universidade, possa contribuir para consolidar um conjunto de conhecimentos a serviço da melhoria da qualidade da escola em nosso País.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 fev. 2008.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 fev. 2008.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

146

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Jomtien, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2008.

CRUZ, S. H. V. *O ciclo básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CUNHA, B. B. B. *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade*. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

EZPELETA, J. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 123-135, 1985

GUZZO, R. S. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996. p. 75-92.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Aumento da escolaridade feminina reduz fecundidade e mortalidade infantil*. 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=580&id_pagina=1>. Acesso em: 4 abr. 2008.

MALUF, M. R. *Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação*. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-48.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTIN-BARÓ, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1998.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 109-133.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MINTO, C. A. *Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90*. 1996. Tese (Doutorado em Educação: Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p 5-23, 2005.

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

PEROSA, Graziela Serroni. *Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, S. C. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. São Paulo: IEA, Universidade de São Paulo, 1992.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Ciudad de México: DIE, Cinvestav, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação CEE n° 09/97*. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: <http://www.dersv.com/deliberacao_09_97_progressao_continuada.htm>.

_____. Secretaria de Educação. *Ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. *Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: classes de aceleração – proposta pedagógica curricular*. São Paulo: SEE/SP, CENP, 2000a.

_____. Resolução SE n° 95, de 21/11/2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado (DOE)*, São Paulo, Poder Executivo, Seção I, 22 nov. 2000b. Disponível em: <<http://www.diariooficial.hpg.com.br/resolucao952000.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2008.

SOUZA, Denise T. R. de. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em numa classe de Ciclo Básico*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243

SOUZA, M. P. R.; SOUZA, D. T. R. School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil. In: WILLIAM, Pink; NOBLIT, George. (Eds.). *International handbook of urban education*. Dordrecht: Springer, 2008. p. 619-640.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teóricos e práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-104.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

YAZZLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. (Orgs.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

ZIBETTI, M.; SOUZA, M. P. R. Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007.

Marilene Proença Rebello de Souza, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora assistente, coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia dessa universidade.

mprdsouz@usp.br