

## APRESENTAÇÃO

O Programa Banco Social de Serviços em Psicologia tem sido um dos projetos mais fortes e consensuais dos psicólogos brasileiros, pois representa a possibilidade de reforçar a presença social da Psicologia por meio da ampliação de seu espaço nas políticas públicas. Os psicólogos vêm, desde os anos 70, construindo um lugar importante na construção e execução das políticas e, com isto, vêm garantindo o atendimento às necessidades da população e o respeito aos direitos sociais.

Com certeza, ainda há muito o quê conquistar, mas, temos desenvolvido competências importantes que nos permitem uma significativa contribuição profissional.

O compromisso que os psicólogos mantêm, hoje, com a sociedade brasileira é novo e pode ser tomado como um re-direcionamento da profissão. Se tradicionalmente nosso compromisso foi com os interesses das elites, hoje, podemos perceber uma outra configuração social da Psicologia como profissão: temos apresentado à sociedade alternativas de ação e contribuições que caminham na direção da transformação social e da construção de condições dignas de vida.

Com certeza, ainda há muito o quê desenvolver e rever em nossas teorias e em nossas práticas, mas os psicólogos sabem em qual direção querem caminhar.

Foi com a intenção de colaborar com estas buscas e projetos que os Conselhos de Psicologia construíram e desenvolveram o Banco Social de Serviços em Psicologia. De maio de 2003, quando foi lançado a agosto de 2005, quando está sendo encerrado, o Banco permitiu uma experiência arrojada para a categoria dos psicólogos. Práticas disponíveis na profissão foram apresentadas à sociedade e ao Estado para serem postas em execução, por um conjunto de psicólogos militantes do projeto do “compromisso social da Psicologia”. Durante dois anos, a experiência de participação no desenvolvimento de políticas públicas em seis áreas sociais foi realizada e seus resultados são excelentes.

Pudemos apresentar à sociedade e ao Estado, práticas profissionais que têm estado pouco visíveis na sociedade brasileira; realizamos a experiência da participação em políticas que visam melhorar as condições de vida em nosso país; abrimos novos canais de negociação com o Estado sobre as demarcações e possibilidades da profissão do psicólogo; fortalecemos a presença dos psicólogos na construção de políticas públicas e contribuimos na busca de

alternativas para os problemas sociais brasileiros a partir de nossa profissão. Sem dúvida, ao encerrarmos o Banco Social de Serviços em Psicologia deixaremos a nossa profissão em um outro lugar social.

Muitos participaram deste empreendimento: foram parceiros nos órgãos públicos que nos abriram a porta e acreditaram no projeto do Banco Social; foram psicólogos que dedicaram parte de seu tempo profissional e/ou de seu descanso para esta experiência inovadora; foram conselheiros e funcionários dos Conselhos de Psicologia e do Banco Social que ajudaram, com seus trabalhos, a desenvolver e tornar realidade o projeto; foram usuários dos serviços que acolheram nossa oferta e nos ajudaram a avaliar a importância e necessidade social de nossa profissão. Muitos assistiram à experiência, com posturas críticas, às vezes descrentes ou com esperança e entusiasmo; mas, ninguém deixou de se apresentar de alguma forma nessa construção histórica. Sem dúvida, o Banco Social de Serviços em Psicologia é um marco importante na construção de um novo compromisso social de nossa profissão, pois expressa o projeto que nossa categoria tem para a Psicologia Brasileira: queremos, como profissionais, estar na sociedade de modo a colocar nosso saber e nosso fazer profissional à disposição do projeto de construção de um mundo melhor.

Nossos agradecimentos e segue o relatório desta experiência, que esperamos possa servir para que gestores públicos ajustem suas expectativas em relação à Psicologia, formadores possam utilizar como base para o debate da formação, psicólogos possam ter como uma referência para o desenvolvimento de sua qualificação profissional e a sociedade possa receber como testemunho de nosso compromisso com as urgências da sociedade brasileira.

Brasil, 27 de agosto de 2005.

Ana Mercês Bahia Bock

Presidente do Conselho Federal de Psicologia

# SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. Programa “Banco Social de Serviços em Psicologia”</b> .....                             | <b>4</b>  |
| 1. Contexto Social .....  | 4         |
| 2. Objetivos do Banco Social .....  | 4         |
| 3. Resultados Esperados .....   | 5         |
| 4. Perfil da População.....   | 6         |
| 5. Projetos e Parcerias .....   | 6         |
| 6. Estrutura do Banco Social .....  | 8         |
| 7. Panorama Nacional do Banco Social .....  | 9         |
| <b>II. Considerações sobre as Políticas</b> .....   | <b>11</b> |
| 1. Política Educacional no Brasil: A Expansão do Ensino Fundamental e suas Conseqüências...11 |           |
| Romualdo Portela de Oliveira.....   | 11        |
| <b>III. Projeto "Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais"</b> .....                | <b>36</b> |
| 1. Considerações Conceituais Sobre a Inserção da Psicologia na Educação.....                  | 36        |
| 2. A Proposta Inicial.....  | 44        |
| 3. Captação, Formação e Acompanhamento dos Protagonistas .....                                | 50        |
| <b>IV. Desenvolvimento do Projeto</b> .....   | <b>56</b> |
| 1. CRP 06 - São Paulo .....   | 57        |
| 1.1. Guarujá –SP .....  | 65        |
| 1.2. São José do Rio Preto - SP.....  | 69        |
| 2. CRP 12 – Santa Catarina .....  | 71        |
| 2.1. Criciúma - SC.....   | 71        |
| <b>V. Considerações Finais sobre o Projeto</b> .....  | <b>73</b> |
| <b>VI. Propostas de Inserção da Psicologia na Implementação de Políticas Públicas</b> .....   | <b>77</b> |
| <b>VII. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas</b> .....             | <b>80</b> |
| <b>Ficha Técnica</b> .....  | <b>84</b> |

# **I. PROGRAMA “BANCO SOCIAL DE SERVIÇOS EM PSICOLOGIA”**

## **1. Contexto Social**

No Brasil, historicamente, a maior parte da população está submetida a processos de alienação cultural e educacional, excluída do acesso a bens e serviços que a sociedade atual pode oferecer aos seus cidadãos. Chega a ocorrer degradação do próprio sentido do que seja efetivamente viver como um ser humano. Neste contexto são efetivamente cidadãos aqueles que possuem renda suficiente para adquirir esses bens e serviços. Há diferentes grupos nesta situação de não cidadania, dentre os quais podem ser citadas as pessoas sem condições de manutenção econômica de sua vida, os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, os portadores de transtorno mental (por exemplo, os portadores de esquizofrenia e outros transtornos psicóticos), os egressos do sistema penitenciário, a grande parcela de crianças que passa pelas escolas sem aprender a ler ou escrever etc.

O Banco Social de Serviços em Psicologia, com o intuito de colaborar com a modificação deste cenário adverso e colaborar com o aperfeiçoamento e fortalecimento de políticas públicas nas áreas de geração de renda; atenção à crianças e adolescentes em situação de risco social; saúde mental e desinstitucionalização psiquiátrica; segurança pública e políticas de reinserção social de encarcerados; processos de aprendizagem e escolarização; e, políticas públicas de comunicação social de controle da mídia e fortalecimento da cidadania; buscou utilizar recursos e práticas psicológicas e, quando necessário, construir novos vinculados à promoção de saúde e, de forma mais ampla, à defesa dos direitos humanos, à construção da cidadania. Caracterizou-se, assim, por ampliar e fortalecer o compromisso social da Psicologia com a imensa maioria da população brasileira.

## **2. Objetivos do Banco Social**

- Contribuição para a busca de alternativas para problemas sociais brasileiros;
- Fortalecimento de populações em situação de vulnerabilidade social;
- Fortalecimento das propostas de atendimento da população em situação de vulnerabilidade social;
- Abertura de novos canais de negociação com o poder público sobre possíveis

demarcações e contribuições do profissional psicólogo à efetivação de políticas públicas;

- Contribuição na formação dos psicólogos para a atuação na área social.

### **3. Resultados Esperados**

- Fortalecimento dos recursos subjetivos do público alvo (trabalhadores em situação de desemprego, adolescentes em conflito com a lei, usuários de serviços de saúde mental, egressos do sistema penitenciário etc), para o enfrentamento da situação de vulnerabilidade;
- Fortalecimento do público alvo como sujeitos de direitos;
- Ampliação da rede de apoio utilizada pelo público alvo dos projetos (familiares, serviços e dispositivos de sociabilidade existentes na comunidade);
- Maior divulgação e articulação entre serviços existentes de setores diversos para os profissionais e para o público alvo;
- Ampliação e aperfeiçoamento das intervenções desenvolvidas pelas instituições parceiras;
- Aperfeiçoamento e fortalecimento de políticas públicas nas áreas de trabalho/ desemprego; criança e adolescente; saúde mental/ desinstitucionalização; segurança pública/ encarceramento; aprendizagem/escolarização; mídia e cidadania.

Para desenvolver tais projetos, o Banco Social constituiu-se como um banco de horas de trabalho voluntário de psicólogos. Os psicólogos escolhiam em qual dos projetos pretendiam trabalhar, assinavam um termo de adesão ao trabalho voluntário e desenvolviam as intervenções nas instituições parceiras do Banco Social, seguindo orientações e diretrizes do projeto no qual se inscreveram.

## **4. Perfil da População**

Todas as intervenções propostas foram dirigidas à população em situação de vulnerabilidade social ou a grupos que comumente não são contemplados pelos serviços públicos de psicologia. São eles:

- Trabalhadores em situação de desemprego;
- Adolescentes julgados autores de atos infracionais que cumprem medida socioeducativa em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade);
- Usuários de serviços de saúde mental com histórico de internação longa, que necessitam de auxílio para o retorno à vida comunitária;
- Egressos do sistema penitenciário e seus familiares;
- Diretores, coordenadores, professores e demais funcionários de escolas públicas de ensino fundamental;
- Instituições, grupos e pessoas que se sentem mobilizadas a criticar programas televisivos, cujo conteúdo é considerado como lesivo a direitos humanos.

## **5. Projetos e Parcerias**

As atividades desenvolvidas pelo Banco Social foram marcadas pela perspectiva de estabelecer colaboração com agentes sociais de variados tipos. Assim, foram estabelecidas parcerias com diferentes órgãos públicos locais, regionais, nacionais e internacionais. Essa perspectiva atendia à diretriz de evitar superposição de iniciativas ao mesmo tempo em que se buscou uma maior inserção e interlocução da autarquia com o aparato de Estado voltado ao atendimento da população.

Todos os projetos do Banco Social de Serviços em Psicologia correspondiam às definições tomadas pela autarquia em face de indicações buscadas junto aos órgãos públicos. Nos encontros com representantes de diferentes organismos estatais, depois de apresentada a disponibilidade dos psicólogos de colaborar com iniciativas de melhoria da vida da população, eram apreciadas diferentes necessidades percebidas pelos dirigentes dos órgãos públicos nos quais essa colaboração pudesse se materializar. Uma vez estabelecidos os alvos dos projetos, foram, então, elaborados pela equipe nacional e consultores do Banco Social.

No processo de definição dos diferentes projetos, desde logo era apresentada a caracterização que a autarquia fazia do Banco Social. Era um programa a ser desenvolvido em colaboração com órgãos públicos, de modo algum deveria servir para substituir ou concorrer com algum serviço existente, não tinha a perspectiva de perenidade, pois deveria ser a base prática de construção de novas políticas públicas que contassem com a participação da Psicologia.

Segue uma lista dos projetos desenvolvidos, com a indicação dos interlocutores específicos de cada projeto:

1. O projeto Apoio Psicológico ao Trabalhador em Situação de Desemprego foi desenvolvido em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio dos postos do Sistema Nacional de Emprego (Sine) e em colaboração com as Secretarias Municipais voltadas para o campo do Trabalho e Desemprego.
2. Em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos foi formulado e executado o projeto sobre Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, que foi implementado em parceria com secretarias municipais.
3. A parceria com o Ministério da Saúde possibilitou a criação do projeto Acompanhamento aos Usuários do 'Programa De volta para Casa' que foi implantado por intermédio de ações conjuntas com as secretarias de saúde dos municípios em que o projeto se desenvolveu.
4. O projeto sobre a atuação de Psicólogos nos Processos Educacionais foi desenvolvido em parceria com a Unesco e secretarias municipais de educação.
5. O projeto Apoio aos Familiares e Egressos do Sistema Penitenciário ocorreu em parceria com o Depen – Departamento Penitenciário Nacional - Ministério da Justiça e em São Paulo, com a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária.
6. Em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal foi desenvolvida uma ação conjunta na campanha 'Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania', que possibilitou a execução do Projeto Ética e TV.

## **6. Estrutura do Banco Social**

Para proporcionar a implantação e o desenvolvimento do projeto, o Banco Social contou com a seguinte estrutura política e técnica:

### **1. Assembléia de Políticas Administrativas e Financeiras (APAF):**

Reunião de representantes de todos os plenários da autarquia, incluindo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os 16 Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs). Na APAF os representantes dos plenários deliberam sobre as políticas e encaminhamentos comuns à autarquia.

### **2. Comitê de Acompanhamento:**

Formado por representantes do CFP e dos 13 CRPs que desenvolveram atividades do Banco Social e pela equipe de Coordenação Nacional do Banco Social.

### **3. Coordenação Nacional do Banco Social:**

- Formada pelo conjunto dos CRPs. Suas atribuições e tarefas eram:
- Zelar pela política geral do Banco Social;
- Colaborar com a execução e implantação do Banco Social em cada região.

### **4. Equipe Nacional do Banco Social**

Formada por uma equipe técnica composta por uma Coordenadora Nacional e Gerentes de Projetos, era responsável pela elaboração e implementação dos projetos nas diferentes regiões do país.

### **5. Equipe Local do Banco Social:**

Formada por gerentes estaduais do Banco Social articulados à equipe nacional.

### **6. Consultores:**

Profissionais especialistas na área temática de cada projeto que assessoram a equipe nacional e orientaram a formação dos psicólogos que trabalharam nos projetos específicos.

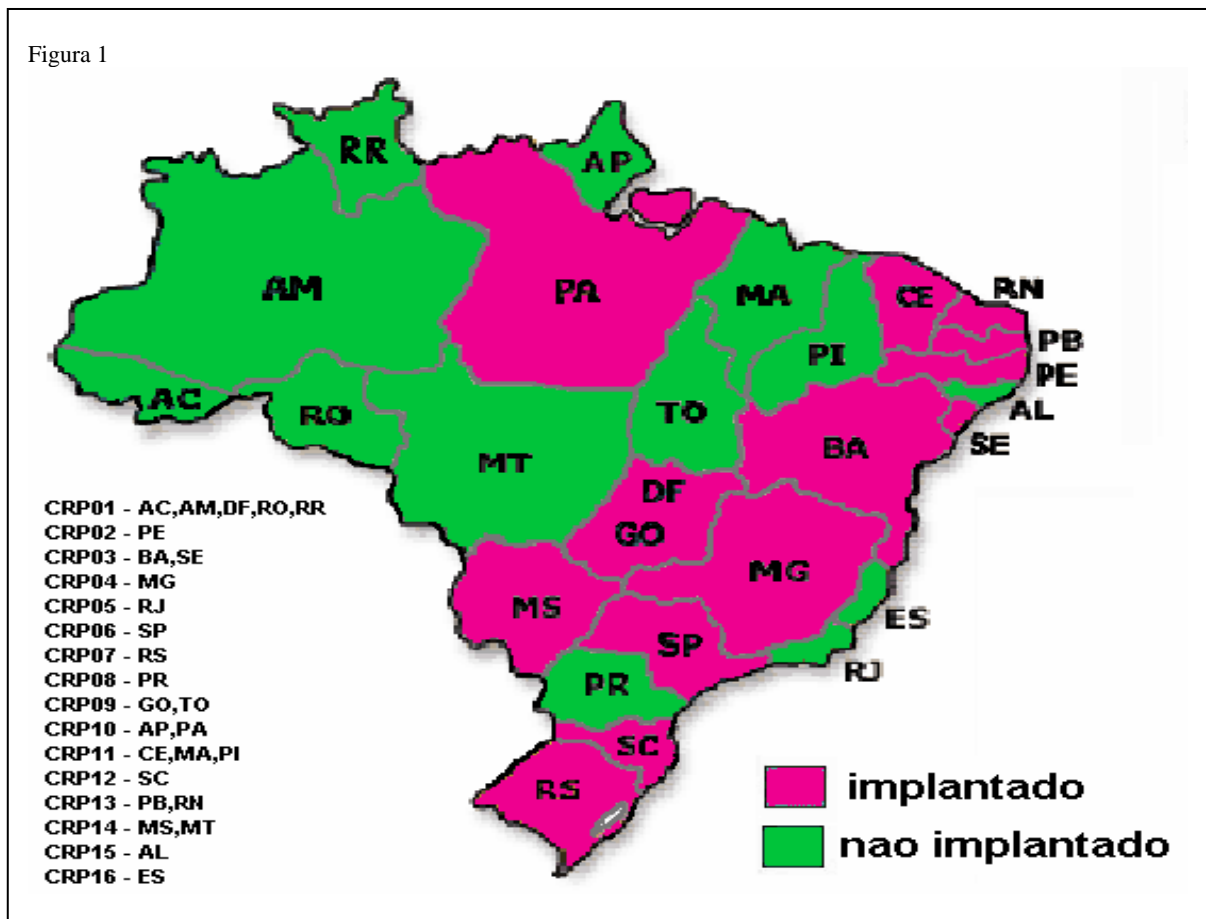
### **7. Protagonista:**

Psicólogo voluntário que escolheu um dos projetos do Banco Social para atuar.



## 7. Panorama Nacional do Banco Social

Esta estrutura possibilitou que o Banco Social de Serviços em Psicologia fosse implantado em 50% dos Estados Brasileiros, além do Distrito Federal. O Banco Social esteve presente em 13 Estados distribuídos por todas as Regiões Brasileiras: Na Região Norte foi instalado no Pará; no Nordeste esteve presente em cinco Estados, a saber: Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará; na Região Centro-Oeste foi lançado no Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal; no Sudeste foi implantado em São Paulo e Minas Gerais e no Sul brasileiro foi implementado no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ver abaixo na figura 1.



Panorama Nacional do Banco Social: Regiões onde os projetos foram implantados.

Fonte: Banco Social de Serviços em Psicologia

Conforme registrado na tabela 1, cerca de 6000 pessoas moradoras destes Estados participaram dos projetos do Banco Social, sendo que mais de 5500 foram usuários

(beneficiados) dos projetos e mais de 300 eram psicólogos coordenadores das atividades propostas (protagonistas). Foram estabelecidas 55 parcerias com órgãos públicos ou com entidades articuladas aos serviços públicos e que realizam trabalhos de cunho público. Participaram da administração local do Banco Social 13 Conselhos de Psicologia.

Tabela 1

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| CRPs que implantaram o Banco Social        | <b>13</b>                          |
| Psicólogos Inscritos no Banco Social       | <b>5630</b>                        |
| Psicólogos Inscritos nos Projetos          | <b>1980</b>                        |
| Protagonistas                              | <b>336</b>                         |
| Parcerias realizadas                       | <b>55</b>                          |
| Pessoas beneficiadas                       | <b>5763</b>                        |
| Relação protagonista/ pessoas beneficiadas | <b>1 protagonista/ 18 usuários</b> |

Fonte: Dados numéricos do Banco Social no Brasil

## II. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS

### POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: A EXPANSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONSEQÜÊNCIAS

*Romualdo Portela de Oliveira<sup>1</sup>*

#### **Introdução<sup>2</sup>**

Um dos aspectos que mais chama a atenção no debate sobre políticas públicas de educação é que, em escala mundial, as reformas educacionais empreendidas ao longo dos anos 90 são muito semelhantes. A agenda está mundializada. Procura-se incorporar, em nome da eficiência, os valores e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo.

Este processo, decorrente da evidente hegemonia que o pensamento neoliberal logrou alcançar logo após a queda do muro de Berlim e a derrocada dos países do socialismo real, tem levado muitos pesquisadores e estudiosos a valorizar muito o papel dos organismos internacionais que propagam essa agenda.

Ainda que não seja desprezível esse papel, há um componente interno nesses processos. Se a agenda internacional fosse a única explicativa dos processos de reforma pelos quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educativa são elementos determinantes para compreender-se que aspectos dessa agenda mundializada se viabilizam e que elementos permanecem como programa dos setores conservadores. Apenas para citarmos um exemplo brasileiro, mencionemos o ensino superior. Há mais de quatro décadas a cobrança de anuidades em universidades públicas faz parte dos “programas” das agências internacionais, particularmente do Banco Mundial. Entretanto, ao contrário disso, a Constituição de 1988, foi a primeira em nossa história a estabelecer o princípio da gratuidade nos estabelecimentos públicos, independentemente do nível de ensino. Ao mesmo tempo, em outros países, vários na América Latina, a cobrança de anuidades no ensino superior público foi implantada nos últimos anos. Destaquem-se nesse caso as experiências de Chile e

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

<sup>2</sup> A parte inicial deste texto é uma versão revista e ampliada de Oliveira (2000).

Colômbia.

As contradições internas do sistema educacional constituem-se em elemento fundamental para analisar-se em que terreno as diferentes concepções de sociedade e educação em disputa na arena política se digladiarão e, em função disso, compreender a viabilização de algumas alternativas e não de outras.

Ainda que brevemente, o objetivo deste texto é tentar apreender a lógica das reformas educativas e sua interação com o contexto brasileiro nos últimos anos. Para facilitar a exposição parece-me útil partir de uma síntese. Nos últimos 70 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, fazendo com que ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizante, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, típicas do programa neoliberal. Tal contradição entre um sistema educativo em franca expansão e uma agenda política conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. A capacidade que os diferentes agentes políticos tiverem de apresentar soluções para o aumento da demanda é que definirá, nos próximos anos, a natureza das modificações pelas quais passa o sistema educacional brasileiro. Debateremos entre a expansão do direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação enquanto direito, por colocá-la, total ou majoritariamente, na esfera do mercado, em que o acesso à educação é crivado pela capacidade econômica de cada um. Exploreemos um pouco, cada um dos aspectos dessa contradição.

### **A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM NOVO MOMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

No período de 1975 a 2002, a matrícula total<sup>3</sup> no Ensino Fundamental no país cresceu 80%, passando de 19,5 milhões para 35,1 milhões (Tabela 1), tendo atingido a marca máxima de 36 milhões de matriculados em 1999. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1975, a população de 7 a 14 anos era de 21,7 milhões e, em 2002, de

---

<sup>3</sup> Os dados utilizados neste artigo referem-se à Matrícula Inicial, correspondente aos alunos matriculados em 31 de março, do ano respectivo.

27,0 milhões. A população desta faixa etária cresceu 24,4%, menos de um terço do crescimento do atendimento escolar. Isso indica que houve uma maior absorção das demandas por escolarização de crianças e adolescentes nessa etapa da educação básica. Os dados do Ministério da Educação/ Sistema de Informações, Pesquisas e Estatísticas Educacionais (MEC/ Inep) revelam, também, uma Taxa de Matrícula Bruta de 130%, em 2002, e uma Taxa de Matrícula Líquida<sup>4[3]</sup> de 97%.

Estes números evidenciam que nessas últimas três décadas, praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população no ensino fundamental. Além disso, a expansão dos anos 90 reincorporou ao sistema educacional parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou atrasados nos estudos. Já ao final dos anos 90, ao começarem a cair as taxas de matrícula bruta no ensino fundamental, generaliza-se a melhoria dos índices de conclusão do mesmo, observados desde o início da década nos estados do Sudeste, notadamente em São Paulo. Isso significa que além de reincorporarem-se setores anteriormente excluídos da escola, as taxas de sucesso no ensino fundamental cresceram visivelmente.

Apesar da necessidade de ainda incorporar ao Sistema Educacional, em 2002, aproximadamente 3% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade (algo em torno de 800 mil crianças), é interessante observar que desde meados da década de 80, quantitativamente existiam vagas no Ensino Fundamental para toda a população na faixa etária correspondente, isto é, a rede física já comportava toda a população escolarizável, mas a entrada tardia na escola ou as múltiplas reprovações faziam alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocuparem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores àquelas em que deveriam estar. Dada a situação atual, com a oferta de 30% de vagas (algo em torno de oito milhões) a mais do que a população na correspondente faixa etária, ao se regularizar o fluxo (entrada = saída com sucesso do ensino fundamental), haverá no sistema como um todo, uma capacidade adicional de absorção de alunos no ensino médio, próxima etapa da escolarização básica.

Ainda assim, apesar de já se oferecer mais vagas no Ensino Fundamental do que a

---

<sup>4</sup> Taxa de Matrícula Bruta (TMB) no Ensino Fundamental é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da educação básica e a população na faixa etária considerada ideal (7 a 14 anos). A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é a relação entre os matriculados no Ensino Fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária. A TMB indica a capacidade de atendimento do sistema enquanto que a TML indica o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal. Quanto mais próximas de 100% forem ambas, maior a eficiência de um sistema.

população de 7 a 14 anos, é possível que ao se regularizar o fluxo escolar e incorporarem-se os contingentes hoje excluídos, mantidas as atuais condições de atendimento (número de horas de aula por dia, número médio de alunos por sala etc.), ainda haja falta de escolas em regiões específicas. Isto pode ocorrer porque a oferta excedente não necessariamente é feita onde se encontra a criança excluída. Um exemplo típico disso é observável na região metropolitana de São Paulo. Apesar do conjunto de vagas ser suficiente para atender toda a demanda, nas regiões centrais “sobram” vagas e nas periféricas “faltam”.

**Tabela 2: Brasil. Ensino Fundamental Regular - Matrícula Inicial - 1975-2002**

| <b>Matrícula por Dependência Administrativa</b> |              |                |            |                 |             |                  |             |                   |             |                      |            |
|---|--------------|----------------|------------|-----------------|-------------|------------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|------------|
| <b>Ano</b>                                      | <b>Total</b> | <b>Federal</b> | <b>%</b>   | <b>Estadual</b> | <b>%</b>    | <b>Municipal</b> | <b>%</b>    | <b>Particular</b> | <b>%</b>    | <b>Pop.7-14 anos</b> | <b>Mb</b>  |
| 1975  | 19.549.249   | 122.471        | <b>0,6</b> | 10.956.560      | <b>56,0</b> | 5.948.119        | <b>30,4</b> | 2.522.099         | <b>12,9</b> | *                    |            |
| 1980  | 22.598.254   | 169.336        | <b>0,7</b> | 11.928.315      | <b>52,8</b> | 7.602.527        | <b>33,6</b> | 2.898.074         | <b>12,8</b> | 22.981.805           | <b>98</b>  |
| 1985  | 24.769.359   | 116.848        | <b>0,5</b> | 14.178.371      | <b>57,2</b> | 7.480.433        | <b>30,2</b> | 2.989.266         | <b>12,1</b> | 24.251.162           | <b>102</b> |
| 1989  | 27.557.542   | 140.983        | <b>0,5</b> | 15.755.120      | <b>57,2</b> | 8.218.455        | <b>29,8</b> | 3.442.984         | <b>12,5</b> | 27.509.374           | <b>100</b> |
| 1991  | 29.203.724   | 95.536         | <b>0,3</b> | 16.716.816      | <b>57,2</b> | 8.773.360        | <b>30,0</b> | 3.618.012         | <b>12,4</b> | 27.611.580           | <b>105</b> |
| 1996  | 33.131.270   | 33.564         | <b>0,1</b> | 18.468.772      | <b>55,7</b> | 10.921.037       | <b>33,0</b> | 3.707.897         | <b>11,2</b> | 28.525.815           | <b>116</b> |
| 1997  | 34.229.388   | 30.569         | <b>0,1</b> | 18.098.544      | <b>52,9</b> | 12.436.528       | <b>36,3</b> | 3.663.747         | <b>10,7</b> | 29.108.003           | <b>116</b> |
| 1998  | 35.792.554   | 29.181         | <b>0,1</b> | 17.266.355      | <b>48,2</b> | 15.113.669       | <b>42,2</b> | 3.383.349         | <b>9,5</b>  | 26.400.307           | <b>135</b> |
| 1999  | 36.059.742   | 28.571         | <b>0,1</b> | 16.589.455      | <b>46,4</b> | 16.164.369       | <b>44,5</b> | 3.377.347         | <b>9,0</b>  | 25.105.782           | <b>143</b> |
| 2000  | 35.717.948   | 27.810         | <b>0,1</b> | 15.806.726      | <b>44,3</b> | 16.694.171       | <b>46,7</b> | 3.189.241         | <b>8,9</b>  | 27.124.709           | <b>131</b> |
| 2001  | 35.298.089   | 27.416         | <b>0,1</b> | 14.917.534      | <b>42,3</b> | 17.144.853.745   | <b>48,6</b> | 3.208.286         | <b>9,1</b>  | <b>26.820.818</b>    | <b>132</b> |
| 2002  | 35.150.362   | 26.422         | <b>0,1</b> | 14.236.020      | <b>40,5</b> | 17.653.143       | <b>50,2</b> | 3.234.777         | <b>9,2</b>  | <b>27.040.644</b>    | <b>130</b> |

Fonte: MEC - Inep/ Secretaria de Estado e Cultura (SEEC) (1998), Inep/ Censos Escolares (1999, 2000, 2001, 2002) e IBGE (2001, 2001b). Não dispomos de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) para o ano, pois em 1975 foi realizado em seu lugar o Estudo Nacional da Despesa Familiar.

As tabelas 2 e 3 evidenciam outro aspecto dessa regularização do fluxo. A concentração de matrículas nas primeiras séries, notadamente na primeira, vem diminuindo e, em contraposição, o número de matriculados nas últimas séries vem aumentando. Isso indica que os alunos progredem mais ao longo do ensino fundamental do que o faziam há alguns anos.

Os dados indicam uma grande concentração de matrículas nas quatro primeiras séries, entre 1975 e 1999. Isto se deve ao fato destas séries manterem, historicamente, os

maiores índices de reprovação. Entretanto, é importante observar que, no período considerado, o percentual de matrícula das quatro séries iniciais tem diminuído, enquanto que nas quatro últimas séries ele tem aumentado, ainda que lentamente. Do início da década de 80 até 2002, o percentual de matrícula nas quatro primeiras séries cai de 71,2% para 55,1%, enquanto que o percentual das quatro últimas passa de 28,8% para 44,9%.

Isto revela uma importante tendência resultante da implementação generalizada de processos para regularização do fluxo escolar ao longo destas décadas, qual seja, a redução gradativa da exclusão no ensino fundamental por múltiplas reprovações ou evasão. Apesar dos números absolutos de matrícula nas séries iniciais revelarem a existência de um grande número de crianças fora da faixa etária esperada (7 a 10 anos), o crescimento do número de matriculados nas séries finais indica uma maior permanência e sucesso das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) aprofundou esta tendência, ao explicitar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a progressão acelerada, a recuperação paralela, a reclassificação, entre outras medidas, indicadas nos artigos 23, 24 e 32, parágrafos 1º e 2º. Tais medidas não eram proibidas pela legislação anterior, mas raramente implementadas pelos Sistemas de Ensino (CF. Arelaro, 1988).

Nas Tabelas 2 e 3 pode-se verificar esse processo série a série. Tanto em valores absolutos quanto em relativos, a primeira série, historicamente, concentrou o maior número de matrículas. Significa dizer, também, que esta série concentrou a maior parte das reprovações. A Tabela 2 mostra que o percentual de matrículas, em 2002, ainda é alto para a primeira série: 16,6%, apesar da diminuição verificada no período, pois para esta mesma série, durante a década de 70, este número girava em torno de 30%.

**Tabela 3 - Ensino Fundamental – Distribuição percentual da matrícula por série.  
Brasil 1975-2002.**

| Ano  | Matrícula por série |          |          |          |          |          |          |          |
|------|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|      | 1ª série            | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série |
| 1975 | 29,3                | 16,0     | 12,9     | 10,9     | 9,8      | 7,6      | 6,4      | 5,0      |
| 1978 | 30,8                | 16,4     | 13,0     | 10,9     | 9,6      | 7,7      | 6,4      | 5,2      |
| 1979 | 31,5                | 16,4     | 12,8     | 10,2     | 10,0     | 7,6      | 6,3      | 5,1      |
| 1980 | 31,0                | 16,4     | 13,3     | 10,5     | 10,1     | 7,6      | 6,2      | 5,0      |
| 1984 | 29,9                | 16,8     | 13,1     | 10,7     | 10,8     | 7,8      | 6,1      | 4,7      |
| 1985 | 27,2                | 18,1     | 13,6     | 11,0     | 11,1     | 7,9      | 6,2      | 4,8      |
| 1988 | 23,8                | 16,3     | 13,9     | 11,4     | 11,8     | 8,2      | 6,2      | 4,8      |
| 1989 | 23,1                | 16,1     | 14,0     | 11,4     | 12,0     | 8,4      | 6,3      | 4,9      |
| 1991 | 20,7                | 15,8     | 14,3     | 11,9     | 12,7     | 9,0      | 6,8      | 5,2      |
| 1996 | 19,3                | 15,7     | 13,6     | 11,9     | 13,3     | 10,5     | 8,7      | 7,1      |
| 1997 | 19,1                | 15,1     | 13,8     | 12,0     | 13,2     | 10,6     | 8,7      | 7,4      |
| 1998 | 19,7                | 14,4     | 13,08    | 12,3     | 13,0     | 10,71    | 9,0      | 7,7      |
| 1999 | 18,3                | 14,7     | 13,0     | 12,0     | 13,3     | 11,0     | 9,6      | 8,1      |
| 2000 | 17,0                | 14,2     | 13,4     | 12,0     | 13,3     | 11,3     | 10,0     | 8,8      |
| 2001 | 17,0                | 13,5     | 13,1     | 12,3     | 13,5     | 11,2     | 10,3     | 9,1      |
| 2002 | 16,6                | 13,6     | 12,8     | 12,3     | 13,7     | 11,3     | 10,4     | 9,5      |

Fonte: MEC/ Inep/ SEEC (1998). Inep/ Censo Escolares 1999, 2000, 2001 e 2002.

Comparando-se com as demais séries, percebe-se uma relativa melhoria em cada uma delas da distribuição percentual nos anos mais recentes. Concebendo-se um fluxo absolutamente homogêneo, a participação percentual ideal de cada série seria de 12,5% (100% de matrículas/ oito séries) e comparando estes dados com os dados da Tabela 2, observa-se que há uma tendência de convergência em torno deste percentual. As segunda, terceira, quarta, quinta e sexta séries já se aproximam bastante deste número ideal, enquanto que a sétima, a oitava e a primeira aproximam-se deste ponto mais lentamente.



**Tabela 4 - Ensino Fundamental- Matrícula inicial de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Brasil 1975-2001**

| Ano         | Matrícula por série |               |      |               |      |
|-------------|---------------------|---------------|------|---------------|------|
|             | Total               | 1ª a 4ª série | %    | 5ª a 8ª série | %    |
| <b>1975</b> | 19.549.249          | 13.924.849    | 71,2 | 5.624.400     | 28,8 |
| <b>1978</b> | 18.737.184          | 13.238.572    | 71,1 | 5.408.612     | 28,9 |
| <b>1979</b> | 21.886.805          | 15.525.047    | 70,9 | 6.361.758     | 29,1 |
| <b>1980</b> | 22.598.254          | 16.089.731    | 71,2 | 6.508.523     | 28,8 |
| <b>1984</b> | 24.787.318          | 17.486.899    | 70,5 | 7.300.419     | 29,5 |
| <b>1985</b> | 24.769.359          | 17.347.314    | 70,0 | 7.422.045     | 30,0 |
| <b>1988</b> | 26.734.501          | 18.462.036    | 69,1 | 8.272.465     | 30,9 |
| <b>1989</b> | 27.557.542          | 18.851.075    | 68,4 | 8.706.467     | 31,6 |
| <b>1993</b> | 30.548.879          | 19.783.273    | 64,8 | 10.765.606    | 35,2 |
| <b>1996</b> | 33.131.270          | 20.027.240    | 60,4 | 13.104.030    | 39,6 |
| <b>1997</b> | 34.229.388          | 20.568.128    | 60,1 | 13.661.260    | 39,9 |
| <b>1998</b> | 35.792.554          | 21.333.330    | 59,6 | 14.459.224    | 40,4 |
| <b>1999</b> | 36.170.643          | 21.013.899    | 58,1 | 15.156.744    | 41,9 |
| <b>2000</b> | 35.717.948          | 20.201.506    | 56,5 | 15.516.442    | 43,5 |
| <b>2001</b> | 35.370.016          | 19.727.684    | 55,7 | 15.642.332    | 44,3 |
| <b>2002</b> | 35.150.362          | 19.380.387    | 55,1 | 15.769.975    | 44,9 |

Fonte: MEC/ Inep/ SEEC (1998). Inep/ Censo Escolares 1999, 2000, 2001 e 2002.

Estas tabelas permitem visualizar outros processos. Pode-se dizer que a pirâmide educacional entre 1975 e 1980 está bem estabelecida, ou seja, há um maior número de matrículas na primeira série e um número absoluto ou percentual sempre decrescente até a oitava série. Entretanto, a partir de 1984, o número absoluto e percentual de matrículas na quinta série é sempre superior ao da quarta, indicando que além do atendimento aos alunos egressos da série anterior, pode ter havido a absorção de novos segmentos populacionais na quinta série, especialmente nos últimos anos. Outra possibilidade é que esta série concentre um número maior de reprovações que a série anterior.

Uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal "regularização" do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino. Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo "qualidade" em geral adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de

exclusão da escola, reprovações seguidas de evasão, está sendo minimizado, colocando o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças.

Além disso, essa regularização do fluxo tem outra consequência. Na medida em que se ampliam as taxas de conclusão do ensino fundamental, esta população passa a demandar acesso a etapas e níveis posteriores. Desde o início da década de 90 a matrícula no ensino médio passou de algo em torno de 2,7 milhões em 1990 para quase 9 milhões em 2002.

Esse aumento da demanda atinge, também, o ensino superior. A ampliação da matrícula é notável e a pressão pela expansão do sistema público, que oferta vagas gratuitas, também.

Nesse quadro, é possível compreendermos a lógica das reformas educacionais pelas quais passou o país nos últimos anos.

## **REFORMAS EDUCATIVAS NOS ANOS 90 – MUDANDO A LÓGICA DO SISTEMA**

As reformas implementadas no Brasil nos anos 90 buscaram redimensionar a polaridade centralização/descentralização, vale dizer, ao mesmo tempo em que, tendencialmente, descentralizou-se a gestão e o financiamento, centralizou-se o processo de avaliação e controle do sistema.

No que diz respeito à descentralização, sua manifestação mais evidente foi a Emenda Constitucional nº 14 (EC14/96), que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei 9.424/96. Sua principal característica é permitir o “desembarque” da União do financiamento desta etapa da educação básica com recursos orçamentários, transferindo esta responsabilidade para Estados, Distrito Federal e Municípios.

O outro pólo do processo, a centralização da avaliação do sistema, manifestou-se pelo estabelecimento de exames padronizados para todos os níveis, tais como: Sistema de Avaliação do Ensino Básico - Saeb, Exame Nacional de Ensino Médio - Enem, para o ensino básico e o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como “Provão” e a avaliação da pós-graduação, para o ensino superior, adotados em nível federal e outros processos avaliativos adotados em nível estadual e municipal. Ainda que com metodologias e objetivos distintos, que não vem ao caso discutir nos limites deste texto, do ponto de vista da gestão do sistema,

eles pretendem ser o instrumento que propicia, aos níveis decisórios, capacidade de “indução” de políticas. Esse redimensionamento faz com que quem define o que será examinado passe a deter poder indutor sobre o conjunto do sistema educacional, sem ter que arcar com o ônus de eventuais insucessos na gestão direta.

Essas modificações ocorrem em um contexto no qual, tendencialmente, regulariza-se o fluxo no Ensino Fundamental, impulsionado de forma ambígua tanto por uma perspectiva democratizante quanto por uma de economia de recursos. Isto fará com que, em breve, todos tenham oito anos de escolarização, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão do Ensino Fundamental, não a exclusão do acesso ao conhecimento. Modifica-se apenas a forma de manifestação da exclusão.

Paradoxalmente, como se sabe, mais educação gera como demanda mais educação. A universalização do ensino fundamental gerou duas novas demandas populares por acesso à educação. Uma ao conhecimento, materializada na tendência de uma busca de padrões mínimos de qualidade no ensino fundamental e outra, por matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, com uma implosão, ironicamente, da lógica de economia de recursos que originou as políticas de correção de fluxo. Contextualizamos um pouco esse processo.

## **OS ANOS 90 E A INFLEXÃO NEOLIBERAL**

O grande marco na tímida tentativa histórica de construção de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”. Promulgada num contexto político de retorno à democracia, de ascensão das lutas populares e sociais, a Constituição sintetizou as contradições do processo de redemocratização brasileira. Ao mesmo tempo em que reconheceu vários direitos sociais, pela primeira vez em nossa história, em muitas outras questões foi aprovado um texto ambíguo ou insuficiente face às demandas populares, permitindo a Florestan Fernandes utilizar o termo "Constituição Inacabada" para caracterizá-la.

Este "avanço pela metade" pode ser observado no impasse vivido por setores de esquerda quando de sua promulgação. Discutiu-se, à época, se os representantes populares deveriam assiná-la, pois apesar de reconhecerem-se alguns ganhos, estes estavam bastante distantes das reivindicações que lhes deram origem. Esse debate parece-me emblemático.

Cinco anos depois, em 1993, os conservadores, já majoritários por ocasião da promulgação da Constituição, capitaneavam ampla campanha para modificá-la e os setores críticos a ela cerravam fileiras em sua defesa.

Cinco anos haviam se passado, o texto constitucional era o mesmo, mas a correlação de forças em nível nacional e internacional mudara substantivamente. A queda do muro de Berlim seguida pela derrocada dos regimes do chamado socialismo real, a ofensiva neoliberal, a desorganização dos setores populares e os impasses políticos e ideológicos das organizações de esquerda possibilitaram aos conservadores a oportunidade para tentar revogar conquistas de 88.

Na área social, o único estatuto legal que talvez acompanhe o “clima” de 88 é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8069/90), coincidentemente a lei mais criticada pelos setores conservadores pelo “excesso” de direitos que garante e ausência de deveres prescritos. O ECA é, do ponto de vista da garantia de direitos, um dos marcos da transformação da visão de crianças e adolescentes em sujeitos de direitos, de maneira inédita em nossa legislação.

Na área da educação, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, cujos primeiros anteprojetos foram apresentados ainda em 1988, mas só aprovada em 1996, reflete essa mudança na correlação de forças. Se tomarmos as suas diferentes versões é possível observar que o texto vai se transformando. Paulatinamente vão se retirando as formulações que aumentariam o controle social sobre a educação nacional, excluindo-se as formulações mais democráticas e includentes. O salário-educação - tema sobre o qual os conservadores não tinham acordo entre si - é retirado do texto da lei, para tramitar separadamente. A organização do sistema e o papel do órgão normatizador, um Conselho, temas centrais para conformar um sistema mais democrático, são desfigurados pela “antecipação” do executivo à tramitação da lei. O executivo “decreta” por meio de medida provisória, posteriormente transformada em lei, a criação de um organismo subordinado ao Ministério da Educação sem os poderes e a composição necessária para normatizar a educação nacional com independência em relação ao Poder Executivo. Juntamente com a necessária dissolução do antigo Conselho Federal de Educação, introduz-se um organismo com ainda menos poderes que o anterior, o Conselho Nacional de Educação. Configura-se a visão hegemônica.

O argumento do excessivo detalhamento das versões anteriores da LDB, apesar de, em tese, aceitável, apenas serviu para justificar as posições contrárias ao projeto em

discussão. O texto “enxuto” e “flexível” aprovado incorpora aspectos extremamente detalhados de interesse dos setores hegemônicos.

O grande trunfo das reformas implantadas nos anos 90 é a possibilidade de incorporar pontos anteriormente defendidos pelos progressistas, (re) significando-os dentro de uma nova lógica. Esta peculiaridade faz com que a oposição às propostas hegemônicas seja muito difícil, pois pontualmente, podem ser defensáveis ou até mesmo reivindicações “progressistas” dos anos 80, como, por exemplo, as propostas de eleição de diretores, autonomia da escola e promoção automática ou adoção de ciclos de aprendizagem em substituição ao sistema seriado, explicitamente incorporado ao texto da LDB ou facultado por ele.

Ao mesmo tempo, combater essas propostas “globalmente” pode fazer com que seus críticos sejam obrigados a assumir, em aspectos específicos, posições conservadoras. Um exemplo disso é a crítica à proposição do Banco Mundial de priorização do Ensino Fundamental. Opor-se a ela significaria desconsiderar a luta de gerações de brasileiros pela universalização dessa etapa da educação básica. Não basta ser contra as “novas” propostas sem enfrentar os problemas que lhes deram origem, caso contrário, seus críticos podem vir a ser identificados com a situação anteriormente vigente, de modo algum defensável.

Dessa forma, o momento que se abre com a aprovação da LDB traz um desafio de natureza nova para a oposição, a necessidade de apresentar uma alternativa global que incorpore determinadas medidas pontuais adotadas, recontextualizando-as. Isso não tem sido conseguido, garantindo portanto, uma capacidade ofensiva ao projeto hegemônico. Em linhas gerais, o governo do Presidente Lula, eleito numa perspectiva distinta, foi incapaz de apresentar essa alternativa, perdendo-se nas propostas pontuais e fragmentadas.

Entre os temas difundidos dentro da primeira parte dessa perspectiva, o da descentralização, ganham força expressões e termos como “autonomia”, “participação”, “controle da comunidade”, “novo padrão de gestão”, “racionalização administrativa”, “repasse direto de recursos para a escola”, “indução ao estabelecimento de parcerias” e “municipalização”. Entre os da segunda, o da centralização, estão os termos “difusão de uma cultura de avaliação”, “padrão de qualidade”, “avaliação de sistema” e “competição”.

O ponto de partida das reformas é a visão de que caberia, finalmente, avançarmos numa distribuição mais precisa de competências entre as diferentes esferas da administração pública. Um olhar sobre a legislação nos dá uma boa idéia das modificações ocorridas nesta

complexa questão.

O equacionamento da questão na Constituição Federal de 1988 apresentava uma distribuição não muito precisa das competências entre as esferas da administração pública em relação a cada nível e modalidade de ensino<sup>5[4]</sup>. No texto original, a Constituição Federal (CF-88) determinava que o Ensino Fundamental fosse prioritário em relação aos demais por constituir-se no cerne do Direito à Educação, prescrevendo, no artigo 211, que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

§1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Na ocasião observei o seguinte:

[...] Aqui aparece a principal inovação do Texto de 1988 sobre o tema. Ao admitir-se a constituição de um ‘sistema municipal de educação’, deu-se estatuto jurídico à ação de uma esfera da administração que se subordinava aos sistemas estaduais, cuja atuação anterior se dava apenas por delegação do respectivo sistema estadual. Entretanto, há a necessidade de se regulamentar, via legislação complementar (a LDB, por exemplo), as atribuições deste sistema. Após a aprovação da LDB, parece ser necessária legislação municipal organizando-o. Por enquanto, só é possível a organização de tal sistema a partir de delegação de competências por parte do Conselho Estadual de Educação.

Por estes dispositivos, percebe-se que a distribuição das competências é bastante elástica, permitindo que, em princípio, cada nível da Administração Pública atenda qualquer nível de ensino. Mesmo a prescrição de que os Municípios atuarão ‘prioritariamente’ no nível fundamental e pré-escolar, não tem caráter imperativo. [...] (Oliveira, 1997:186-7)

A LDB procura avançar na definição das responsabilidades de cada esfera da administração pública com a educação. Apesar de manter certas ambigüidades, é bastante precisa na explicitação das novas responsabilidades da União estabelecidas nos artigos 8º e 9º.

O artigo 8º possibilita a cada esfera da administração pública organizar seu

---

<sup>5</sup> Em trabalho anterior (Oliveira, 1997) desenvolvi uma análise detalhada da distribuição de competências em relação à educação no Texto de 1988.

respectivo sistema de ensino, indicando-se o “regime de colaboração” entre estas como norma. No parágrafo primeiro, prescreve-se que à União caberá “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Mais específico em relação à idéia de uma redefinição do papel da União no sistema é o artigo 9º, redigido nos seguintes termos:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

- I. Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III. Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV. Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V. Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI. Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII. Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII. Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX. Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Neste artigo enfatiza-se o papel avaliativo e definidor de padrões da União, transferindo-se para Estados, Distrito Federal e Municípios os encargos de gestão direta do sistema. Os dois incisos relacionados com encargos de gestão, o II e o III, definem menos

tarefas que a legislação anterior. O II prevê a responsabilidade da União com seu sistema de ensino e a dos Territórios, extintos com a Constituição de 88. O III prevê a obrigação de prestar assistência “técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino (...)”. A União fica, assim, com a tarefa de definir as normas gerais, os padrões (os parâmetros curriculares nacionais) e de realizar a avaliação do sistema.

A responsabilidade direta pela oferta de serviços de educação básica fica a cargo dos demais entes federados, o que é mais claramente previsto nos artigos 10 e 11. Os Estados ficam com a responsabilidade de garantir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, os Municípios, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, permanecendo o Ensino Fundamental como responsabilidade concorrente de ambos. No caso do Ensino Superior, apesar de manter as universidades e instituições federais sob sua responsabilidade direta, o Governo Federal vem encaminhando propostas com vistas a torná-las “autônomas”.

Configura-se assim o sentido de “descentralização” incorporado nessa legislação. Este termo é entendido como a transferência para Estados, Distrito Federal e Municípios da responsabilidade de gerir diretamente as diferentes redes de escolas. Ao mesmo tempo, introduz-se nova concepção de controle, agora realizado indiretamente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes sistêmicos. Passa-se a controlar o “produto” do sistema e não o “processo” que o originou. Nesta lógica, a “autonomia” da escola passa a ter outro sentido, pois a instituição passa a ser “monitorada” de outra maneira, não mais pelo controle burocrático-hierárquico direto.

A seguir vou deter-me um pouco mais nas estratégias centrais utilizadas para operacionalizar essas concepções.

## **DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO**

A temática da “descentralização” não é nova na educação brasileira, podendo-se dizer que faz parte de um “programa” bastante antigo de tentativa de rompimento com a tradição cultural e política herdada do Império Português. Tal perspectiva foi bastante acentuada ao se tentar acabar com as concepções e práticas difundidas durante o Estado Novo Vargasista.

Na fundamentação dessa proposição, pode-se vislumbrar uma dupla inspiração. De um lado, aquela que se vincula com as concepções ideológicas sob a influência do



catolicismo e, de outro, a que toma como referência os modelos de gestão pública dos Estados Unidos (Cf. Oliveira, 1997). Em ambas pode-se perceber uma vertente autoritária e outra democrática. Na primeira, a oposição entre católicos conservadores e progressistas e, na segunda, os neoliberais e os escolanovistas.

Entretanto, nos últimos anos tem se reduzido a temática da descentralização à municipalização. Apesar de o discurso municipalista estar presente, enquanto discurso genérico do campo conservador desde, pelo menos, a Lei n.º 5692/71 que reformou o Ensino Fundamental e médio durante o período da ditadura militar, a forma de implementar esta concepção, prevista indicativamente na legislação era pontual, ou dependente de sua aceitação por parte da esfera administrativa municipal. Dessa forma, sua implantação deu-se de maneira bastante desigual, predominando no Nordeste e tornando-se a exceção no Sudeste, particularmente em São Paulo e Minas Gerais.

A década de 90 viria a conhecer um mecanismo indutor dessa municipalização com maior “poder de convencimento”, o Fundef. Este fundo, de natureza contábil, foi instituído pela EC-14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96. A Emenda 14 é uma reformulação de alguns artigos da Constituição Federal que incide sobre o conjunto dos sistemas de maneira acentuada. Esta emenda foi originada, em termos jurídicos, tanto pela necessidade de se precisar a distribuição de competências quanto a de permitir que a União se desvencilhasse do ‘imbróglio’ em que se encontrava por não cumprir, até aquele momento, o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Em termos gerais, o Fundef é o que se poderia chamar de “jóia da coroa” das medidas de política educacional difundidas nos Governos de Fernando Henrique Cardoso.

O artigo 60 do ADCT previa que pelo menos 50% dos recursos vinculados seriam destinados “à universalização do Ensino Fundamental e à erradicação do analfabetismo”. Apesar das polêmicas que gerou, consolidou-se o entendimento que esta prescrição referia-se a cada nível da administração pública isoladamente. Isto significaria uma modificação substantiva na aplicação dos recursos por parte do governo federal.

Até aquele momento, como de resto até hoje, mais de 50% dos recursos desta esfera para a educação destinam-se ao Ensino Superior. Aplicar 50% no Ensino Fundamental sem aumentar os valores totais, significaria uma transferência de recursos do Ensino Superior para o Ensino Fundamental que nem mesmo a ditadura militar conseguira. A resistência política das universidades seria muito grande. Ante a decisão política de não investir mais em educação, a alternativa foi não cumprir a Constituição. (Cf. Oliveira, 1995, 1997)

A necessidade de alterar essa incômoda situação e, ao mesmo tempo, redefinir, dentro de uma nova lógica, a estrutura do sistema fez com que a EC-14 incorporasse o cerne das iniciativas políticas em curso na década em termos de educação.

A redação dada ao artigo 211 não altera o *caput* original, mas modifica seus dois primeiros parágrafos e acrescenta dois novos, nos seguintes termos:

§1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A principal alteração introduzida nesse artigo é a delimitação do que cabe a cada ente federado, definição também consagrada na LDB. Entretanto, no que diz respeito à União, insere sua função “redistributiva e supletiva” em um patamar secundário em relação a Estados e Municípios que não aparece de maneira tão explícita em nenhum dos documentos legais anteriormente citados.

A nova redação do *caput* do artigo 60 dos ADCTs apresenta a mesma secundarização da União na divisão de responsabilidades para com a educação básica. O artigo passa a vigor como segue:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o ‘*caput*’ do artigo 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Transformada pela propaganda governamental de então e pela convivência da

mídia em iniciativa federal e priorizando o Ensino Fundamental, este artigo é uma obra prima de ilusionismo jurídico-político. Ao mesmo tempo em que aumenta os recursos a serem aplicados no Ensino Fundamental por parte de estados, Distrito Federal e municípios (de 50 para 60% dos recursos vinculados, ou seja, para os demais entes federados), silencia sobre as responsabilidades da União com ele relacionadas, tratando do tema apenas nos incisos do referido artigo, situação explicitamente secundária em relação aos outros.

No parágrafo terceiro prescreve-se que a União complementarará os recursos dos Estados que não atingirem uma possibilidade de gasto per capita mínima definida nacionalmente e apenas no parágrafo sexto estabelece-se que:

A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o parágrafo terceiro, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o ‘*caput*’ do artigo 212 da Constituição Federal. (grifo do autor)

A contribuição da União aparece num parágrafo, evidenciando uma complementaridade à contribuição de Estados e Municípios inexistente anteriormente. Isso já evidencia uma secundarização da responsabilidade desta em relação a Estados e Municípios. Além do mais, a presença da palavra “equivalente” nesse parágrafo permite a interpretação que os recursos destinados à essa complementação não necessariamente serão provenientes daqueles previstos no artigo 212, os vinculados constitucionalmente, mas que estes servirão apenas de parâmetro para estabelecer o “quantum” da contribuição da União, podendo provir de outras fontes, especificamente do salário-educação<sup>6</sup>, como se verá a seguir.

De fato, ao regulamentar-se o Fundef, o legislativo tentou impedir que recursos do salário-educação fossem destinados a essa complementação, pelo fato de esta contribuição social já ser destinada exclusivamente ao Ensino Fundamental. Esta restrição foi vetada pelo Presidente da República. Dessa forma, os recursos utilizados para “complementar” o per capita mínimo de cada Estado têm se originado de uma fonte que obrigatoriamente, pela sua natureza, deve ser aplicada neste nível de ensino. Equivale dizer que o governo federal não precisa utilizar recursos orçamentários para tal, “desembarcando” de seu financiamento com

---

<sup>6</sup> O salário-educação é uma contribuição social devida pelas empresas destinada à educação fundamental, regular ou supletiva, podendo ser destinada à educação de seus funcionários ou aos filhos destes ou recolhida aos cofres públicos com aplicação vinculada a esta etapa da educação básica, previsto no § 5.º do art. 212 da CF, não fazendo parte dos recursos vinculados constitucionalmente à educação.

recursos orçamentários.

Assim, o prodígio das iniciativas políticas tomadas em 1996 consistiu no governo federal se desobrigar de gastar com o Ensino Fundamental utilizando recursos orçamentários, aumentar a responsabilidade dos demais entes federados e conseguir passar-se por um governo que priorizava esta etapa da educação básica. Trata-se de uma hábil manobra política que seria impossível sem a conivência da mídia. Isto revela uma faceta da estratégia de implementação dessas reformas, a utilização de forma bastante agressiva da propaganda das medidas adotadas e a preocupação em garantir a “adesão” dos meios de comunicação. Alternativamente, como forma de enfrentar os problemas decorrentes da concentração de recursos no ensino fundamental realizada pelo Fundef, que asfixia as demais etapas da educação básica, ainda no período de campanha eleitoral, Lula da Silva apresenta a proposta de um Fundo para a educação básica, o Fundeb. Em tese, tal fundo resolveria os problemas de isolamento das demais etapas gerados pelo Fundef, entretanto, esbarra em dois problemas complexos. De um lado, pela consciência dos diferentes atores políticos quanto a quem “ganha” e quem “perde” com o Fundo, consciência inexistente quando da aprovação do Fundef. Isso faz com que quem vier a “perder” recursos seja muito resistente à proposta. De outro, a pouca credibilidade da União, tendo em vista seu sistemático descumprimento da Lei do Fundef no que diz respeito aos repasses aos estados que estejam abaixo dos valores médios nacionais. Dado isso, estados e municípios tenderiam a estar pouco dispostos a aceitar qualquer garantia de que a União, neste caso, cumpriria o que estipulasse a lei. Dessa forma, pelo menos por hora, possíveis modificações na legislação relativa ao financiamento, tendem a ser postergadas para outro momento, quando o fim do Fundef estiver mais próximo (2006) e a disposição para negociação aumente ante a possibilidade de um descontrole generalizado do sistema.

## **CENTRALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE SISTEMA: UM NOVO PADRÃO DE CONTROLE**

O outro pólo característico das reformas implantadas consistiu numa centralização do sistema de avaliação, implementando um novo padrão de controle que substituiria o controle direto realizado por meio de uma estrutura hierárquica formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de “inspeção” e “supervisão”, por mecanismos de aferição do controle do “produto”, ou seja, os exames padronizados.

A substituição de um padrão pelo outro é bastante desigual no País devido às dificuldades políticas de implementação, já havendo, entretanto, indícios de que o processo já foi deflagrado. Vejamos com mais detalhe em que consistiu esse processo de centralização dos mecanismos de avaliação.

Num primeiro momento, procurou-se “disseminar uma cultura de avaliação.” Sua forma mais visível foi o estabelecimento de diversos tipos de avaliações sistêmicas, o Saeb, o Enem, o ENC, substituídas pelo Sistema Nacional do Ensino Superior (Sinaes) que introduz elementos qualitativos no processo de avaliação em dimensão superior ao que se verificava no caso do ENC, e a avaliação da pós-graduação.

Esta “difusão de uma cultura avaliativa” baseia-se na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induziria à melhoria de qualidade, tanto por meio de iniciativas autônomas dos próprios sistemas e escolas quanto como resultado de uma maior pressão da comunidade de usuários.

Tomando como referência a polaridade de modelos de reforma educacional apresentada por Myron Lieberman (1986) da “voz” ou “saída”, tratar-se-ia da hipótese da “voz”, os usuários pressionariam a escola e/ou o sistema escolar para se alterarem os padrões de qualidade. Lieberman estabelece como “modelos básicos de ação da comunidade” a “voz” ou a “saída” (voice or exit). A primeira seria a possibilidade dos usuários expressarem (“voz”) suas demandas à escola/sistema escolar; a outra seria tomar essas instituições como não passíveis de modificações por meio de ação interna e, cabendo à comunidade adaptar-se ou sair e procurar escolher (*choice*) uma escola mais adequada aos seus interesses, exercendo, assim, uma pressão por mudanças se retirando das escolas que não atendessem às suas expectativas ou ao “padrão de qualidade” desejado. O primeiro “modelo” poderia ser associado à idéia de uma “democratização” do sistema no que diz respeito aos seus mecanismos de gestão e o segundo à iniciativas como vouchers e charter-schools<sup>7</sup>.

A visão de transformação do sistema subjacente a essa expectativa baseia-se na crença de que os instrumentos de avaliação teriam o poder de induzir aperfeiçoamentos pelo simples fato de existirem. As conseqüências dessa visão do ponto de vista de gestão do sistema são de duas ordens:

---

<sup>7</sup> Voucher é o “vale educação”, modelo tipicamente neoliberal em que os pais receberiam os recursos para escolher no mercado a escola que melhor lhes conviesse, enquanto que as “*charter schools*” seriam escolas públicas geridas por cooperativas de pais, professores ou mesmo empresas, com ou sem finalidade lucrativa.

- a) Os órgãos centrais podem “descentralizar” e passar a assumir um papel de “monitoramento” da qualidade do sistema, transferindo a responsabilidade da gestão (e de seu eventual fracasso) cada vez mais para a ponta, no limite, até a escola;
- b) Os órgãos administrativos intermediários, particularmente aqueles destinados ao “controle”, à “inspeção” e à “supervisão”, tornam-se obsoletos, podendo, tendencialmente, desaparecer.

Tanto em um caso quanto noutro, já temos indícios dessas conseqüências. As iniciativas de repassar recursos diretamente para a escola, deixando a esta a tarefa de definir prioridades e, eventualmente, buscar fontes alternativas de financiamento, têm sido implementadas há algum tempo. Em contrapartida, isso aumenta sua responsabilização pelos resultados alcançados pelos alunos, “isentando-se” os níveis hierárquicos superiores pelo eventual fracasso destes nos testes sistêmicos. A educação passa a ser responsabilidade da escola, cabendo à administração pública garantir um mínimo de recursos e divulgar os resultados alcançados em cada uma delas. Na medida em que o controle passa a ser realizado por meio dos resultados obtidos nos processos de avaliação sistêmica, os instrumentos tradicionais de seu exercício pela estrutura hierárquica, tendencialmente, tornam-se obsoletos. Até o momento, temos presenciado o processo de “enxugamento” destes níveis intermediários: em Minas Gerais, no período de 1991 a 1998, chegou-se a não se utilizar do sistema de inspeção existente, sendo a gestão realizada diretamente pelo Secretário de Educação junto ao corpo dos diretores de escola.

Esse re-arranjo possibilita ao centro do sistema uma grande capacidade de induzir políticas. O Fundef e os exames padronizados seriam exemplos bem sucedidos dessa característica. Talvez nunca na história da educação brasileira um Ministério da Educação tenha detido tanto poder de fato como o que presenciamos nos dois governos Cardoso, ao mesmo tempo em que “formalmente” seus “poderes” diminuiram pelas modificações legais implantadas. O impacto “municipalista” do Fundef tem sido impressionante, fazendo com que os municípios concentrem, desde 2002, mais da metade das matrículas do Ensino Fundamental no país, tendo aumentado mesmo na Região Nordeste onde a matrícula nas redes municipais já era acentuadamente maior que nas estaduais (ver Tabela 2).

Este processo, de um lado, possibilita diversas formas de organização dos Sistemas, supressão ou diminuição significativa de organismos intermediários, diminuição da responsabilidade com a gestão e o financiamento por parte do centro do sistema e a “autonomização” da escola. Apesar de esboçada desde os primeiros anos da década de 90,

esta configuração se delinea plenamente com a aprovação da LDB.

A segunda consequência é a difusão de uma nova noção do que vem a ser qualidade de ensino. O desempenho nos testes sistêmicos é o indicador que se generaliza, já fazendo parte dos objetivos de inúmeras instituições melhorar seu desempenho no Provão, no Saeb etc. Aumentam também os sistemas estaduais ou municipais que definem como objetivo estratégico atingir determinada marca relativa no Saeb, mesmo que pelas características da amostragem utilizada até o momento pelo Saeb isso não tenha significado estatístico.

A proposição de uma alternativa a esse conjunto de iniciativas tem de enfrentar duas ordens de dificuldades: de um lado, a necessidade de um mecanismo de avaliação geral, de modo a permitir comparações e subsidiar a tomada de decisões político-administrativas e, ao mesmo tempo, de um mecanismo que dialogue com as especificidades locais.

A ausência de tal modelo alternativo faz com que a testagem sistêmica se legitime, uma vez que parece indefensável a inexistência de avaliação, como alguns insistem em formular. Apesar das resistências generalizadas, como se observou por ocasião da introdução do Provão, o passar do tempo tem feito com que tais mecanismos ampliem sua abrangência passando a servir de referência para o debate sobre qualidade de ensino nos diversos níveis, mesmo que se reconheça seus limites. (Cf. Sousa & Oliveira, 2003 e Oliveira & Araújo, 2005)

Parece interessante discutir a premissa que os justifica do ponto de vista da gestão do sistema, ou seja, sua suposta capacidade de indução de qualidade pela via da competição. É inegável o estímulo em busca de melhoria que a divulgação dos resultados das avaliações gera nas mais diversas instituições. No caso do Ensino Superior, um importante indicador é o efeito que o Provão e o seu sucedâneo tem induzido em inúmeras instituições de buscar contratar profissionais mais capacitados. Mesmo a existência de “respostas” não desejadas, como os “cursinhos” preparatórios para o exame que algumas instituições realizam, é uma confirmação do impacto da avaliação. Da mesma maneira, os impactos que a avaliação da pós-graduação têm produzido são evidentes e impressionantes. As instituições procuram “ajustar-se” aos parâmetros da avaliação e, em função disso, serem bem avaliadas.

Entretanto, tal qual os exames vestibulares, o exemplo mais antigo do que poderíamos chamar de avaliação, ainda que não proposto e organizado com essa finalidade, os efeitos administrativos desses mecanismos só continuarão a produzir a indução de movimentos por melhoria se não se permitir a estabilização dos seus resultados. Se estes

instrumentos tiverem a capacidade de introduzir constantemente elementos dinamizadores, de forma que cada um busque melhores resultados. O risco é que, depois de alguns anos de resultados negativos, determinadas instituições “desistam”, da mesma forma que determinados alunos “desistem” de buscar aprovação nos exames vestibulares mais competitivos. Entendo que estes mecanismos só têm a capacidade de induzir melhorias se todos acreditarem que estão no jogo “em igualdade de condições”. No momento em que essa “crença” deixar de existir, tais processos avaliativos tornam-se apenas a realização de uma “profecia”, ratificando resultados de antemão conhecidos por todos, tal qual acontece em muitos processos de avaliação do aprendizado.

Mesmo o meio utilizado nos países anglo-saxões para orientar a aplicação de recursos, segundo os resultados nos processos de avaliação sistêmica, é bastante discutível enquanto mecanismo de aperfeiçoamento de longo prazo. Têm sido discutidas duas opções, “premiar” com mais recursos os melhores resultados e, em tese, aprofundar o fosso entre os melhores e piores resultados ou redirecionar os recursos para os grupos com os piores resultados, buscando assim diminuir as desigualdades no interior do sistema e, nesse caso, sofrer a crítica de que se estaria “premiando” os “ineficientes”. Não são alternativas fáceis de equacionar, mas que podem ser antevistas com a generalização dos mecanismos de avaliação sistêmica. A “opção” dos atuais gestores de esses resultados virem a subsidiar a tomada de decisões, no tocante à distribuição de recursos, não tem sido implementada em alguns casos, o mais conhecido deles é o caso dos cursos de pós-graduação. A avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é utilizada como critério para a distribuição de recursos entre os diferentes programas, repassando-se mais recursos para os melhores classificados.

Os processos de avaliação sistêmica têm ampliado sua influência nos últimos anos e se constituído em mecanismos eficientes de indução de políticas. Modificações na forma de avaliar têm gerado comportamentos adaptativos nas escolas, de forma que os mecanismos de avaliação cumprem importante papel na sua “gestão” por “controle remoto”.

## **NOVA GERAÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS**

Mesmo que se reconheça o sucesso relativo de implementação dessa nova visão de gestão do sistema, permanecem dificuldades significativas, ao mesmo tempo em que as primeiras conseqüências dessas reformas apresentam novos desafios. Vamos enumerar alguns



deles.

A confluência dessas reformas pode ser observada no processo de regularização do fluxo no Ensino Fundamental. Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino.

Mesmo a redução da matrícula no Ensino Fundamental, no momento em que se regularizar o fluxo, não deverá compensar a necessidade de novos investimentos com vistas a expandir o ensino médio e, mais adiante o ensino superior. Com o tempo, pode ser que esses movimentos se compensem, gerando uma “soma zero”, entretanto, de imediato, ainda não se completou o processo de regularização do fluxo no Ensino Fundamental e a demanda por expansão de vagas no Ensino Médio vem crescendo vertiginosamente.

Enfrentar a complexa questão de aumentar o montante dos recursos aplicados em educação pode estar se colocando como uma tarefa de primeira hora. O significado disso em termos políticos não é desprezível, uma vez que para tal há necessidade de se diminuir o investimento em alguma outra área. Definir qual, é um problema delicado.

Ainda relacionado ao financiamento, atingir os supostos e prometidos efeitos redistributivos do Fundef torna-se problema de dimensões crescentes. Mesmo aceitando-se a polêmica premissa de que cada fundo estadual possa vir a ter um significado interno equalizador, o efeito redistributivo global fica comprometido tanto no interior de cada ente federado, quanto entre os diferentes fundos estaduais, e entre níveis e modalidades de ensino. Ao mesmo tempo, o subdimensionamento do valor médio nacional do gasto por aluno, implementado pela União, faz com que sua própria política perca credibilidade.

A transferência de responsabilidade para estados e municípios pode vir a forçar a perenidade do Fundef, no momento transitório, com vigência até 2006, sob risco de colapso do sistema ante sua eventual supressão. Ao mesmo tempo, as dificuldades de financiamento dos demais níveis e modalidades de ensino, particularmente o Ensino Médio e a Educação Infantil, sugerem que a pressão pela sua redefinição em um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico - Fundeb, também pode vir a explicitar de maneira mais clara a insuficiência de recursos totais.

Por outro lado, a indefinição do que fazer com os resultados dos processos de avaliação, a longo prazo, pode fazer com que o impacto positivo de sua adoção se perca.

Além disso, a convivência de mecanismos competitivos de gestão do sistema com prescrições legais de igualdade de acesso-permanência e sucesso só é possível enquanto o sistema está se expandindo. Em um sistema estabilizado, representaria inaceitável fonte geradora de desigualdade no acesso à educação, passível mesmo de sanção judicial. Por exemplo, quem é o responsável legal pela emissão de um diploma de Ensino Fundamental para um aluno que não domina os conteúdos educacionais previstos nesta fase da escolarização? Segundo entendo, é cabível responsabilizar os gestores dos sistemas de ensino por essa formação inadequada. No caso de uma escola particular há, inclusive, possibilidade de acionar os proprietários da escola com base no Código de Defesa do Consumidor.

Numa outra perspectiva, a busca de um modelo alternativo, mais solidário e democrático, tem esbarrado na dificuldade de seus defensores proporem um projeto que seja capaz de verdadeiramente representar um movimento contra-hegemônico, apesar de importantes experiências locais como nas administrações municipais de São Paulo (1989-1992), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre, notadamente de 1993 até o momento entre outras. O governo do Presidente Lula que, em tese, representaria uma possibilidade de implementar essa contra-hegemonia naufragou desde o início, por falta de clareza acerca dos desafios a serem enfrentados. As políticas implementadas pelos seus três Ministros da Educação, caracterizam-se pela desarticulação, sendo incapazes de conformar uma alternativa coerente ao bem estruturado projeto de feições mais claramente neoliberais implementado nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Tal objetivo não será alcançado, enquanto não se encarar o desafio de elaborar novas propostas, levando em conta os efeitos das modificações geradas pelas políticas dos anos 90, e confrontar, decididamente, as dificuldades estruturais remanescentes de um período em que se concebia a mera construção de escolas como política educacional que atendia ao interesse dos setores populares. Entre essas, a espinhosa questão da formação e avaliação do desempenho do magistério.

A escola pública, democrática, laica e de qualidade para todos, utopia perseguida na educação brasileira desde, pelos menos, os anos trinta, não pode prosperar desconsiderando as modificações introduzidas por essas reformas, ao mesmo tempo em que não será atingida com elas.

## BIBLIOGRAFIA

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (Ex) Tensão do Ensino Básico no Brasil: O Averso de um direito democrático.** São Paulo, Tese de Doutorado, FEUSP, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Legislação Brasileira da Educação** (Leis n. 9394/96, n. 9424/96, MP. n. 1519/96 e Emenda Constitucional n. 14/96).
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**, de 05/10/1988.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**, com as modificações introduzidas pela EC n. 14. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1997.
- BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL N. 14**, de 13/09/96.
- BRASIL. **LEI N. 8.069, DE 13/07/1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- BRASIL. **LEI N. 9.131, DE 24/11/1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20/12/1961, e dá outras providências.
- BRASIL. **LEI N. 9.394, DE 20/12/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **LEI N. 9.424, DE 24/12/96.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, e 1967 e suas alterações.** Brasília, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2 vols, 1986.
- LIEBERMAN, Myron. *Privatization and Educational Choice.* New York, St. Martin's Press, 1986.
- MANSANO Fº, Ricardo, OLIVEIRA, Romualdo Portela de & CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Tendências da matrícula no Ensino Fundamental regular no Brasil.** In. OLIVEIRA, Cleiton de et alli. *A Municipalização do Ensino no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O financiamento público da educação e seus problemas.** In. *Política Educacional: impasses e alternativas.* São Paulo, Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Municipalização do Ensino no Brasil.** In. OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas Educativas no Brasil na década de 90.** In. CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil.** *Educação e Sociedade*, 24(84):873-895, setembro 2003.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** *Revista Brasileira de Educação*, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

### **III. PROJETO “ATUAÇÕES DOS PSICÓLOGOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS”**

A preocupação com a atuação da categoria no contexto educacional foi o que mobilizou o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia para a criação do Projeto do Banco Social (BS) - Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais.

#### **1. Considerações Conceituais Sobre a Inserção da Psicologia na Educação**

Psicologia e Educação: uma relação antiga e importante. No entanto, não isenta de problemas que merecem ser debatidos e superados.

A Psicologia serviu de base à Pedagogia e teve seu desenvolvimento relacionado a esta tarefa. Enquanto a escola foi pensada como um lugar de transmissão de uma Cultura pronta, concebendo o desenvolvimento das crianças como uma atualização de uma natureza humana da quais todos os seres humanos seriam dotados e para que isso se desse da melhor forma bastasse colocar as crianças frente a modelos adultos adequados, a Psicologia não surgiu como uma necessidade. A Escola Tradicional não precisou da Psicologia porque se colocou a tarefa de reprodução de modelos adultos já prontos que deveriam ser copiados.

Foi a Escola Nova, que no século XX, trouxe a necessidade da Psicologia no campo da Educação. Para esta Escola, as crianças dotadas de uma natureza humana não deveriam se desenvolver à imagem e semelhança dos adultos, mas deveriam desenvolver-se mantendo o que possuíam de puro e espontâneo. Essa perspectiva para a educação trouxe uma questão importante: como se apresenta a natureza humana nas crianças? O que se deve preservar com a educação? A Psicologia foi então convocada para esta tarefa: sistematizar um saber sobre a criança e seu desenvolvimento.

A Escola Nova era, sem dúvida, uma perspectiva revolucionária à época. No entanto, não escapou da concepção de natureza humana como essência universal e eterna do ser humano. Ao se instituir como perspectiva no campo da educação e ser acompanhada da Psicologia, ambas produziram, ou melhor, fortaleceram a concepção naturalizante do humano.

As crianças, pensadas como seres dotados de uma natureza humana pura,

deveriam ser preservadas neste estado pela educação escolar. Cabia à escola cultivar a espontaneidade e a criatividade das crianças, oferecendo à elas um ambiente de liberdade e de comunicação; um ambiente isento de modelos que pudessem prejudicar a manutenção dos aspectos positivos da infância. A escola deveria então se organizar de forma a garantir as condições necessárias e a Psicologia deveria oferecer à ela as orientações sobre a natureza infantil, tornando-se a referência essencial do processo escolar. A criança estava dotada de todas as qualidades boas do humano e se as condições de cultivo fossem adequadas não haveria erro: cada criança seria um adulto capaz de melhorar a sociedade.

A idéia de um ser humano dotado, já desde a sua origem, de capacidades e características da espécie exigiu um processo educacional capaz, apenas, de atualizar estas potencialidades. Enfatizou-se o ensino, a cultura transmitida, as situações de aprendizagem e as técnicas, tudo permitindo que as condições de ensino fossem as melhores, garantindo as possibilidades do desenvolvimento ideal do humano. A cada um seriam oferecidas as melhores condições e de cada um se esperava o esforço de aproveitamento das oportunidades.

Não é preciso muito esforço para perceber que as dificuldades no processo seriam lidas como dificuldades de aprendizagem. A responsabilidade estaria colocada sobre os sujeitos que aprendem, pois, se todos são iguais em sua natureza que é humana e as melhores e iguais condições estavam dadas e não ocorria a aprendizagem, a falta só poderia estar na criança que não estaria aproveitando as oportunidades oferecidas pela sociedade e pela escola da melhor forma.

É importante compreendermos que a Pedagogia da Escola Nova e a Psicologia que a embasou concebiam o humano como natural, o processo de escolarização como atualização de condições e características também naturais e as dificuldades como de responsabilidade do educando, que, por algum motivo pessoal, não estaria aproveitando as oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades. Pedagogia e Psicologia produziram e fortaleceram concepções naturalizantes em nossa sociedade.

Assim, tradicionalmente os psicólogos se colocaram no processo educacional a partir destas concepções dominantes em nossa sociedade e atuaram nas escolas, contribuindo para responsabilizar os educandos pelas dificuldades do processo.

Já sabemos que tradicionalmente é esse o papel que os psicólogos desempenharam nas escolas: como psicometristas e fornecedores de laudos justificam a segregação no espaço escolar, a exclusão dele, a deteriorização de identidades, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a auto-responsabilização pelo fracasso e o conformismo social. Quem ainda não

ouviu um cidadão a quem foi negado o direito à escolarização dizer que não estudou porque ‘a cabeça não deu para o estudo’? Quando se expressa nesses termos, o oprimido fala como boneco de ventríloquo: não é ele quem fala, mas uma ciência da psique que reproduz a visão de mundo do opressor. (Patto, 2005, p.97)<sup>8</sup>

A Psicologia, em sua trajetória, tem tido um papel de ocultamento das condições sociais desiguais que se reproduzem na escola e tem feito isto apresentando uma leitura naturalizante do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento escolar do educando.

A Psicologia nas escolas públicas não é algo novo. Patto nos aponta a “... Primeira República como momento decisivo na constituição da Psicologia aplicada à população infantil que começava a freqüentar a rede pública de ensino” (Patto, 2005, p.110)<sup>8</sup>.

Os psicólogos atravessaram o século XX fazendo atendimento em serviços de saúde do escolar Diagnosticavam os supostos problemas de aprendizagem e, durante um período, foram os responsáveis pela classificação das crianças e a montagem das classes especiais. Têm sido vistos como profissionais do diagnóstico dos “problemas pessoais” das crianças e jovens e Patto ao estudar laudos apresentados por psicólogos apresenta sua indignação de forma contundente.

O olhar que os constitui é um olhar diagnóstico: as dificuldades vividas na escola são tidas como sintomas de uma doença individual que é preciso identificar. Tomados como objetos mensuráveis, os examinados são situados em escalas normativas, motivo pelo qual uma de suas características pessoais pode ser ‘não entra na tabela’ (!)... As concepções, por exemplo, sobre as dinâmicas subjetivas e familiar presentes nesses pareceres não passam de caricaturas de conceitos psicanalíticos.

Os psicólogos que os emitiram (se refere aos laudos estudados) sentem-se autorizados a dizer qualquer coisa que lhes venha à cabeça. No limite do despreparo e da irresponsabilidade, usam expressões como ‘dissimulação do caráter’, ‘personalidade primitiva’, ‘instinto’, ‘dificuldade de criação de símbolos gráficos desconhecidos’ (??), ‘instabilidade emocional para as relações’, e assim por diante. Prováveis efeitos de uma história escolar traumática são tomados como causas dessa história, numa inversão típica da ideologia. A sociedade de classes, desigual e injusta, aparece como um abstrato ‘meio’, termo feito de lacunas que são a marca do discurso ideológico. (Patto, 2005, p.124-125)<sup>8</sup>.

A Psicologia tem cumprido assim um papel ideológico, de ocultamento dos fatores sociais que são constitutivos das dificuldades que se constroem no processo de ensino-aprendizagem. A realidade da vida cotidiana dos educandos não tem estado presente como

---

<sup>8</sup> PATTO, M.H.S. –*Exercícios de Indignação- escritos de educação e psicologia* – Ed. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

elemento importante de ser considerado pelos educadores que enfrentam, sem dúvida, as dificuldades. Aqui, não se pretende negar as dificuldades vividas no processo educacional, mas se alertar para o papel ideológico de ocultamento, que a Psicologia tem cumprido quando explica ou compreende essas dificuldades apenas a partir das condições cognitivas e afetivas do educando.

O processo de ensino-aprendizagem apresenta uma complexidade por envolver relações, conteúdos, técnicas, afetos; mas também por estar inserido em uma instituição que é social, ou seja, uma instituição que serve à sociedade e aos interesses das camadas dominantes, classes estas que definem as políticas públicas do setor; e ainda por reproduzir os valores também dominantes na sociedade, que mantém uma distância muito grande da realidade da maioria da população que frequenta as escolas públicas. A Psicologia tem estado de costas para estes aspectos do processo, reduzindo suas explicações a fatores familiares e individuais. A leitura feita carrega as concepções dominantes sobre família, por exemplo, partindo do pressuposto de que a criança que tem dificuldades na escola é vítima de uma família “desestruturada”. Na maioria das vezes, os psicólogos nem se dão conta de que estão aplicando mecanicamente os valores dominantes.

Outro engano ideológico que é comum na psicologia aplicada à escola é a idéia de que a criança deve se adaptar à escola e não o inverso: a escola deve conhecer a criança que assiste e adaptar-se à sua realidade e às suas necessidades. Fruto das visões naturalizantes, anteriormente analisadas, a Psicologia e a Pedagogia se desdobram para adaptar as crianças; não lhes passa pela cabeça trabalhar o sentido inverso.

As conseqüências destas perspectivas são muitas. Pode-se citar mais algumas delas: distanciamento do Estado em relação à realidade da escola; desvalorização da política como construção das metas, das práticas e das regras cotidianas; patologização da pobreza, responsabilização da família, desvalorização do saber comum e uma visão ingênua da escola.<sup>9</sup>

Não resta dúvida que é preciso mudar. É preciso mudar as concepções da Psicologia; as relações da Psicologia com a Pedagogia; a inserção da Psicologia na educação.

Foi nessa direção que o projeto do Banco Social de Serviços em Psicologia se instituiu. Foi com esta tarefa que ele se colocou: instituir e fortalecer novas concepções e

---

<sup>9</sup> Para aprofundar essa discussão ver BOCK, A.M.B. e AGUIAR, W.M.J. - *Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação comprometida*. In BOCK, A.M.B. (org) *A Perspectiva Sócio-histórica na formação em Psicologia*. Ed.Vozes, Petrópolis, 2003.

fazer da Psicologia na educação para que se possa contribuir para que ocorram as mudanças necessárias no processo educacional brasileiro.

Neste projeto de mudanças um elemento é inicial e essencial: toda mudança deve passar pela qualificação do professor e seu fortalecimento como agente fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Muitas medidas vêm sendo tomadas pelo governo para o aprimoramento dos professores e a qualificação do processo educacional. É, sem dúvida, um setor aonde muitas políticas vem sendo desenvolvidas. O projeto do Banco visa a apresentar a possibilidade de inclusão de novas concepções da Psicologia e novas formas de trabalho nestas políticas, apresentando e fortalecendo a presença da dimensão subjetiva como um elemento do processo de ensino-aprendizagem.

Valorizar uma formação/ atuação crítica do psicólogo que atende demanda educacional é um dos objetivos do projeto. Aqui se procurou afirmar o desejo de romper com a tradição da Psicologia educacional e valorizar vertentes e experiências que, de forma crítica, inovaram no campo, propondo uma prática que desnaturalizou o processo educacional e o desenvolvimento do educando. Desnaturalizar significa introduzir uma perspectiva histórica no campo que permita ler as questões e dificuldades do processo como de responsabilidade de todos os agentes envolvidos e como uma questão da escola e do processo educacional, merecendo medidas que sejam do âmbito da educação.

Outro objetivo foi o de construir espaços de reflexão sobre o papel da escola e sua relação com a família e comunidade. A Psicologia pode contribuir significativamente neste campo, pois, ao trabalhar para desnaturalizar o processo educacional, cabe-lhe pensar o desenvolvimento dos educandos de outro modo que não a simples atualização de potencialidades naturais dos sujeitos e oferecer como novas referências aos educadores.

A Escola, a partir das perspectivas naturalizantes foi vista como uma fortaleza da infância e da adolescência. O isolamento da escola em relação à sociedade foi construído intencionalmente para que se pudesse isolar a criança e o jovem das relações sociais que eram vistas como danosas para o desabrochar dos sujeitos. A escola deveria se isentar e se isolar dos problemas sociais, constituindo uma outra realidade purificada: a realidade escolar. Seu papel, nestas concepções, é de lugar de “cultura”, uma cultura purificada e neutra, capaz de servir como ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades. Assim, os conhecimentos transmitidos não tinham a ver com a realidade vivida pelos alunos. Este



distanciamento era intencional e visto como pedagógico. A Psicologia construiu, a partir daí, técnicas de motivação que ocultaram o distanciamento da escola em relação à realidade como um dos fatores mais fortes na geração da falta de motivação para os conteúdos escolares. A Psicologia tem que participar da mudança refazendo suas concepções e orientações.

Outro objetivo foi o de contribuir para a promoção do respeito à diversidade de valores, opiniões e modos de vida. Sem dúvida, a imposição de uma moral por meio de um discurso científico tem sido um dos grandes problemas a serem ultrapassados. A Psicologia ocultou seu compromisso com a moral dominante e apresentou esta moral por meio de seus conceitos e teorias sem indicar a relação existente. Com isso contribuiu para a disseminação de uma moral de um grupo social como se fosse uma moral universal. Além disso, ao impor uma visão moral por meio do discurso científico, a Psicologia criou as condições para a “patologização” das diferenças e das dificuldades. Criou categorias diagnósticas para toda e qualquer dificuldade surgida no processo de ensino-aprendizagem. Psicologizou o processo educacional de tal forma que, a qualquer dificuldade surgida, se encaminha o aluno para um psicólogo que sem demora apresenta seu diagnóstico explicativo, como apontou Patto em citação acima.

A Psicologia precisa superar estas visões e oferecer aos educadores referências mais abrangentes, que reconheçam a diversidade e as diferenças e possam contribuir para que a escola esteja sempre pronta para acolhê-las.

Objetiva ainda a valorização de uma visão crítica sobre as histórias de fracasso escolar. Patto tem apresentado aos psicólogos a visão crítica sobre esse aspecto e tem sido incansável na construção das superações.

A História das explicações do chamado ‘fracasso escolar’ das crianças das classes populares é feita de uma seqüência de idéias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológicas: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural (...) portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos (...) (essas teorias) serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta ‘igualdade de oportunidades’. (Patto, 1997, p.282-283)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M.H.S. (org). Introdução à Psicologia Escolar. 3.ed. ver.e atu. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Essas teorias procuram explicações que não questionam o sistema de ensino, a baixa remuneração dos professores, o dia-a-dia da sala de aula, a história do encontro de um determinado professor com certo grupo de alunos. E a Psicologia tem sua responsabilidade nestas construções. As justificativas que temos ouvido sobre o fracasso são cada vez mais psicologizantes e por isso a Psicologia precisa estar no trabalho de transformação da educação, pois lhe cabe ajudar a superar estas leituras estreitas que produziram uma estigmatização e uma patologização da pobreza.

E por fim, é também objetivo do projeto valorizar o papel ativo do professor, coordenadores e equipe de gestão das escolas públicas. Não se pode pensar em reformular a educação sem que se tome a qualificação das equipes de educadores como prioridade ou como ferramenta fundamental da transformação. Os psicólogos não devem atuar, em nenhuma hipótese, de modo a esvaziar a função docente. Ao contrário, deve-se atuar sempre para fortalecer o papel do professor como o agente principal da educação. O que se deseja é colocar o conhecimento da Psicologia a serviço desta qualificação e, talvez, mais do que isso, se reformular as referências que estiveram à disposição dos professores advindas do campo da Psicologia.

O projeto caracterizou-se portanto como a construção de espaços de reflexão, entre os educadores, sobre temas como a concepção de escola, relação família-escola-comunidade, concepção de sucesso e fracasso escolar e relação professor aluno, além de temas como afetividade, indisciplina, autoridade, medo e violência. Toda a reflexão esteve guiada pela busca da desnaturalização do ser humano, do processo de desenvolvimento e do processo educacional.

As ferramentas utilizadas foram exposição dos temas, discussões de casos, debates em pequenos grupos, exibição de vídeos, enfim formas diversificadas para estimular o debate e quebrar as visões cristalizadas, preparando os educadores para a possibilidade da transformação, transformação esta que deveria surgir do encontro e do debate.

A educação tem sempre uma finalidade social. A prática educacional sempre estimula um determinado tipo de cidadão e de sociedade. Não pode ser pensada como uma prática neutra.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma ventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do

espírito. Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de matérias; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (Freire, 1999, p.78)<sup>11</sup>

Assim, é preciso estimular os educadores a assumirem o sentido que atribuem à educação e a finalidade que desejam para seus fazeres educacionais. E a Psicologia pode contribuir e os psicólogos que atuam nessa área devem se desenvolver para poderem ter essa contribuição específica.

Uma idéia importante neste desenvolvimento é a idéia de Promoção de Saúde na escola.

Tal perspectiva nos fornece uma direção e uma intencionalidade. A proposta de promoção de saúde vincula o profissional e sua atuação à saúde, no sentido amplo, de melhores condições de vida e relações saudáveis, e volta seu olhar para o indivíduo inserido em um contexto sociocultural, exatamente para poder, assim, planejar uma ação capaz de contribuir para a promoção de saúde. Aponta para uma intervenção que coloque seu foco não mais na doença, mas na saúde, nas possibilidades de se trabalhar com o indivíduo a partir de suas relações sociais, permitindo uma compreensão delas e de sua transformação necessária. (Bock e Aguiar, 2003, p.151)<sup>12</sup>

Promover saúde deve significar a ampliação da consciência que os educandos possuem sobre a realidade que os cerca e a conseqüente potencialização deles para atuarem de modo transformador nessa realidade.

A escola tem papel fundamental nesta construção e pode contar com a colaboração de uma Psicologia crítica que vê o sujeito como construído e construtor de sua realidade; que toma a subjetividade como uma construção a partir das relações sociais vividas pelos sujeitos, relações estas inseridas em um contexto cultural e histórico. A escola é lugar de relações, portanto é lugar de construção de subjetividades. Olhá-la desta forma deve ajudar os educadores a entenderem que além de conteúdos a serem aprendidos, há um sujeito se constituindo. Esse sujeito precisa ser acolhido com sua história e com a realidade que vive

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo –*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

<sup>12</sup> BOCK, A.M.B. e AGUIAR, W.M.J. - *Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In BOCK, A.M.B. (org) *A Perspectiva Sócio-histórica na formação em Psicologia*. Ed.Vozes, Petrópolis, 2003.

cotidianamente para além da escola; esse sujeito traz consigo construções subjetivas já constituídas, a partir da vida vivida; esse sujeito deverá ter na experiência escolar uma fonte de novas transformações subjetivas que o aproximem da realidade social em que vive, fornecendo instrumentos de saber que ampliem sua visão e sua compreensão desta realidade e que o potencializem para as transformações necessárias em seu mundo cotidiano e coletivo. Escola é lugar de aprender e de apreender; escola é lugar de saber e de fazer; escola é lugar de tornar-se e a dimensão subjetiva deve ser meta e preocupação de qualquer construção pedagógica. Mundo psicológico não é explicação para o fracasso ou para o sucesso escolar; mundo psicológico é parte do processo educativo e como tal deve ser tomado pelos educadores. Busca-se escapar da psicologização do processo educacional; mas isso não significa esvaziar o processo de ensino-aprendizagem da sua dimensão subjetiva. Ela está lá, onde estão os sujeitos em relação social.

Os psicólogos querem participar da transformação da educação brasileira, colaborando na construção de políticas públicas que estejam norteadas pelos princípios democráticos do acesso universal à uma educação de qualidade; mas querem também contribuir com a especificidade da leitura da Psicologia, trazendo, para esse campo, a importância da dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. A Proposta Inicial**

### **JUSTIFICATIVA**

A Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que regulamenta as Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, estabelece que a educação é dever da família e do Estado e, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No seu artigo terceiro “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” afirma que o ensino deve ser ministrado com os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em relação ao ensino fundamental, estabelece na Seção III – “Do ensino Fundamental”, artigo 32, que o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em relação às normas de gestão do ensino público, estabelece no artigo 14 do Título IV, “Da Organização da Educação Nacional” 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: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, as políticas educacionais estabelecem, dentre outros aspectos, a garantia do acesso e a permanência dos alunos na escola por, pelo menos, oito anos (ensino fundamental completo); a necessidade de propiciar o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história, de forma democrática, solidária, qualitativa e articulada à família e à comunidade; para isto, a gestão do ensino público deve ser democrática, o profissional da educação escolar tem de ser valorizado e o ensino fundamental poderá ser desdobrado em ciclos.

Embora haja uma indicação para que a escola esteja articulada à comunidade, ainda não há instrumentos oficiais que avaliem a efetividade desta proposição. Há apenas pesquisas que revelam dados sobre a qualidade do ensino e a permanência na escola, tais como:

O Censo Escolar, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais

de educação de todas as unidades da Federação. São coletadas informações sobre matrícula, docentes e infra-estrutura nos diversos níveis e modalidades de ensino, além de indicadores de rendimento e dados como número de aprovados, reprovados e concluintes.

Há também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que coleta informações sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Participam desta pesquisa professores e diretores, bem como alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, que fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os dados do Censo Escolar de 2003 indicaram que o ensino fundamental regular teve quatro milhões de alunos reprovados e foi abandonado por 2,8 milhões de estudantes em 2002. Os aprovados somavam 27,8 milhões.

A taxa de aprovação foi significativamente maior que a de reprovação e de abandono. Houve, contudo, um pequeno acréscimo de reprovados em todas as séries do Ensino Fundamental. Embora a taxa de aprovados seja significativa, a média de desempenho ainda é crítica, ou seja, as crianças passam de ano, mudam de série, mas não aprendem conteúdos básicos compatíveis com a série cursada: o sistema educacional continua a formar analfabetos.

Estes dados indicam que a exclusão escolar vem assumindo formas distintas: enquanto os anos 80 foram marcados pelos altos índices de reprovação e evasão, os anos 90 e primeiros anos do novo século apresentam formas mais sutis de produção do fracasso escolar. Esta mudança decorreu de diversos fatores. Entre eles pode-se citar a inadequada implementação das políticas de regularização de fluxo escolar e de projetos que aceleram os conteúdos para que a idade do aluno seja compatível com a série escolar cursada, bem como o crescente sucateamento que a educação pública vem sofrendo em todos os níveis. Como afirma Saviani:

[...] a partir de 1990 a 'racionalidade financeira' é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.<sup>13</sup>

O cenário apresentado indica que as leis que regulamentam o Sistema

---

<sup>13</sup> SAVIANI, Dermeval - Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios; Educação e Sociedade. vol. 20 n.69. Campinas Dec. 1999.

Educacional brasileiro ainda não estão efetivamente contempladas, há um distanciamento entre a legislação e a eficiência do sistema escolar, especialmente no que diz respeito à qualidade de ensino, à aprendizagem de todos os alunos e ao respeito à diversidade. Nesse contexto acredita-se que a psicologia pode contribuir para a criação de espaços de reflexão sobre o papel da escola, sua relação com a comunidade, a relação ensino-aprendizagem, a possibilidade de resolução coletiva de conflitos. E, com base nessas concepções, o presente projeto foi elaborado.

## **PÚBLICO ALVO**

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

## **OBJETIVOS DO PROJETO**

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

## **PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

Este projeto foi voltado para o Ensino Fundamental (da 1º a 8º série). Este nível de ensino foi escolhido porque, segundo dados do MEC<sup>14</sup> cerca de 55% das crianças que cursam o ensino fundamental não aprendem todos os conteúdos ministrados pela escola.

---

<sup>14</sup> Site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Tradicionalmente, as crianças e adolescentes que “não aprendem os conteúdos escolares” são considerados anormais, incompetentes, doentes. Às vezes uma ampliação no campo de observação inclui os problemas familiares como responsáveis pela não aprendizagem das crianças. Assim, crianças e familiares são encaminhados para atendimento com especialistas - neurologistas, psiquiatras e, especialmente psicólogos. Estes, embasados em um pressuposto ontológico de normalidade, prescrevem tratamentos e diagnósticos para contornar, eliminar, amenizar o que está sendo considerado errado/equivocado.

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

As teorias psicológicas, tradicionalmente, procuram explicações que não questionam o sistema de ensino, a baixa remuneração dos professores, o dia-a-dia da sala de aula, a história do encontro de um determinado professor com certo grupo de alunos<sup>15</sup>, as políticas educacionais, bem como a busca da saídas coletivas/ institucionais.

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

O projeto “Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais” esteve, portanto, pautado nos pressupostos de uma vertente da psicologia educacional<sup>16</sup>, que cada vez mais ganha relevância, contribui com a modificação paradigmática da psicologia brasileira e aponta para as contradições existentes no interior da própria psicologia.

---

<sup>15</sup> Para aprofundar essas discussões, ver: PATTO, Maria Helena Souza em *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (1984) e *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990).

<sup>16</sup> Representada pelas profs.drás. Maria Helena Souza Patto, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, Adriana Marcondes Machado, entre outros.



## **ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS**

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

Para as primeiras reuniões com as Secretarias de Educação, o gerente regional deveria apresentar informações sobre o Banco Social e sobre o Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais.

Nesse encontro esperava-se conhecer a realidade do sistema de educação vigente no município. Além disso, era importante obter: uma lista das escolas de ensino fundamental; o número de escolas que atendiam ao ensino fundamental; a localização das escolas – endereço e telefone e se as escolas mantinham horário definido para reuniões da equipe de professores.

Algumas secretarias de educação definiriam critérios para a indicação de escolas: àquelas que eles acreditavam que iriam se beneficiar do trabalho de psicólogos. A partir dos endereços das escolas, oferecidos pela Secretaria de Educação, a dupla de protagonista escolheria o local de atuação e a equipe do BS agendava a apresentação do Projeto para a equipe de gestão da escola. A presença do protagonista desde esse encontro inicial deveria ser incentivada e valorizada. Apesar da indicação da Secretaria, as escolas definiam se aceitavam a parceria com o Banco Social.

Além disso, seria fundamental salientar com a secretaria parceira que os protagonistas escolheriam as escolas em função da localização: aquelas que ficassem perto de suas casas ou do trabalho. Também deveria se discutir que o Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais não previa a prática de atendimento psicoterápico com alunos, pais ou professores, sendo valorizados os equipamentos de saúde e clínicas-escola existentes na comunidade.

## **O TRABALHO NAS ESCOLAS**

- A proposta era que os trabalhos fossem desenvolvidos em duplas. Antes da atuação propriamente dita, os psicólogos deveriam visitar a escola / comunidade para conhecerem o contexto em que iriam trabalhar. Também, era sugerida a

participação em reuniões com a Direção da escola e com grupo de professores para, juntos, escolherem os temas que guiariam a intervenção.

- Foi prevista a realização de cerca de 8 encontros grupais de acolhimento/reflexão com, em média, 15 funcionários da escola. Cada encontro grupal teria duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Assim que o tema da intervenção fosse definido, as duplas elaborariam um projeto de intervenção que seria apresentado à equipe das escolas. Nesse projeto constava o objetivo da intervenção, número de participantes, datas, horário e os temas discutidos nos encontros.

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

### **3. Captação, Formação e Acompanhamento dos Protagonistas**

Para mobilizar psicólogos interessados em trabalhar no Banco Social algumas estratégias comuns a todos os projetos foram utilizadas: envio de correspondência com material informativo do BS e convite para participar do Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais, envio de e-mails para o mailing dos CRPs, divulgação em cursos de especialização em psicologia, atendimento aos psicólogos recém formados que procuram o CRP para obtenção de registro profissional e consultas periódicas ao site do Banco Social para contato com os inscritos no Projeto.

Após o levantamento dos psicólogos interessados, foi desenvolvido um processo de formação que contemplou algumas ações, como uma primeira reunião para conhecer as pessoas que procuraram o Banco Social para trabalhar voluntariamente: o trajeto profissional, o que fazem, se possuem ou não experiência neste campo de atuação e por que escolheram este projeto.

Nesse processo foram abordadas considerações sobre a organização do trabalho do protagonista vinculado ao projeto do Banco Social: participação nas aulas de formação inicial; necessidade de realizar o trabalho em dupla; quantidade de horas necessárias para

realização do trabalho nas instituições; participação em reuniões/supervisões semanais ou quinzenais; elaboração de relatórios periódicos; necessidade de efetuar leituras sobre o tema. E uma discussão aprofundada sobre o Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais – justificativa, objetivos, metodologia, público-alvo, considerações teóricas, também foi fundamental.

Autores que pesquisam e trabalham com o tema foram discutidos e o estudo de textos sobre psicologia escolar, dentro da concepção teórica do Projeto foi necessário.

Para complementar a formação sobre o assunto os protagonistas foram incentivados a participar de cursos, palestras, seminários oferecidos pelos parceiros do Banco Social, ou outras instituições.

Fomentar nos protagonistas o conhecimento de um arcabouço teórico/metodológico sobre psicologia escolar/educacional fez-se necessário para fundamentar a prática dos psicólogos que trabalharam no projeto, proporcionando às escolas uma atuação pertinente às suas necessidades. Além de atender um dos objetivos do Banco Social de proporcionar uma atuação e formação crítica aos psicólogos brasileiros.

A discussão sobre a atuação tradicional (intervenções individuais com os alunos e as famílias) do psicólogo escolar foi realizada, pois, como foi afirmado anteriormente, a opção desse projeto foi de realizar o trabalho com a equipe de profissionais. Ao fortalecer os profissionais das escolas públicas de ensino fundamental a psicologia contribui para a melhoria das condições de trabalho dos educadores; pode discutir temas relacionados com o cotidiano da escola e da sala de aula, bem como discutir questões macro estruturais (política educacional; papel da escola na sociedade atual; relação escola, família e comunidade etc), que atravessam o trabalho com as crianças e jovens. Dessa forma, a psicologia e os psicólogos contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Antes do início do trabalho nas escolas os protagonistas foram convidados a participarem de reuniões com a consultora<sup>17</sup> do Projeto, a Equipe do Banco Social, os responsáveis pelo desenvolvimento do BS em cada CRP e também participaram de encontros de formação de cerca de 20 horas. Para desenvolver esse trabalho foram convidados psicólogos/ pesquisadores que atuam na área educacional, têm amplo conhecimento sobre os assuntos pertinentes à proposta de trabalho e concordam com a concepção teórica do Projeto.

---

<sup>17</sup> Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Professora Doutora em Psicologia Social e Professora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Educação da PUC-SP.

Nesse processo foram discutidos os seguintes temas, eixos da proposta de intervenção:

- c) Concepção de escola na sociedade atual, o Projeto Político-Pedagógico, características da unidade escolar e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola.
- Concepção de escola na sociedade atual. Por intermédio deste tema, salientou-se que o Projeto não se referiu à uma escola abstrata, mas que esta é fruto de um contexto marcado por princípios neoliberais, portanto marcado pelo individualismo, pela competição, pelo sucateamento dos serviços públicos etc. Este cenário repercute com maior ou menor grau no acontecer institucional. E, conforme Bock e Aguiar (2003)<sup>18</sup>.

A escola, como uma instituição fundamental ao capitalismo, tem como função difundir valores, normas, conhecimentos, que justifiquem as relações sociais estabelecidas. Ela consegue seu intento não só através dos conteúdos transmitidos, mas na sua organização, nas relações que ali constrói e no modo como se relaciona com a sociedade (...) Não se pode negar que a escola, dentro de nossa sociedade capitalista, tem a função de servir ao capital, se constituindo, portanto, numa escola de classe, sendo desta forma os fins pedagógicos, fins de classe. No entanto, não nos esqueçamos que, como parte da totalidade social, como mediação social, a escola vai encarnar e reproduzir as contradições sociais. Assim, a escola deve ser compreendida como mediação social, entendida como 'expressão do social' (Mészáros-1981), fazendo surgir, na e através da escola, as próprias contradições e as possibilidades de sua superação, como uma instituição ao mesmo tempo conservadora e transformadora.

As dimensões política e econômica atreladas às dimensões éticas e técnica engendram complexas conjunturas que podem facilitar ou dificultar a efetivação da atribuição fundamental da escola: propiciar o aprendizado a todos os alunos. Assim, seria primordial compreender como a escola que recebesse o trabalho do Banco Social se posicionava diante deste cenário apresentado: diante da contradição conservar X transformar, perante a complementaridade e a contradição que há entre capitalismo e democracia.

- O Projeto Político-Pedagógico (PPP). É um projeto central que articula ações e concepções orientadoras do trabalho realizado na escola, delinea a identidade

---

<sup>18</sup> BOCK, A. e AGUIAR, W.M.J. - Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. (org): *Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. São Paulo, Editora Vozes, 2003.

daquele serviço, permite significar a ação dos funcionários, bem como estruturar o trabalho a ser realizado. Deve ser, portanto, o resultado de discussões sobre a escola e a sociedade. Cada escola deve elaborar o seu PPP. Todavia, nem sempre ele é elaborado com a participação de representantes da comunidade, professores, alunos, funcionários, direção. Para a intervenção, era importante saber se a escola tinha um projeto político-pedagógico, como foi feito e se era posto em prática.

- Características da unidade escolar e condições de trabalho. As políticas educacionais em cada região são diferentes em relação à organização da aprendizagem por ciclos ou por séries. Essa estrutura educacional altera o trabalho dos professores, a forma de avaliação da aprendizagem das crianças, o dia-a-dia escolar. Cada escola tem uma história própria, um determinado número de salas, alunos, funcionários. Enfim, cada unidade é um campo de confluência de várias particularidades, por vezes de desassossego e turbulências paralisantes, por vezes de inquietude transformadora, mas que, em comum há o desafio de promover a aprendizagem considerando a proposta política, o baixo salário e as diferenças que há entre os profissionais, as práticas, os alunos.

#### d) Relação escola-família-comunidade.

A escola está distante da realidade. A aproximação escola-família-comunidade precisa ser incentivada, não apenas porque a LDB preconiza, mas sobretudo porque esta é a forma mais efetiva, genuína e eficiente de se promover uma aprendizagem com sentido, articulada aos acontecimentos da vida; do contrário, as informações veiculadas pela escola poderão ser transformadas em fórmulas, números, regras, palavras estereis, sem que haja verdadeira apropriação do conhecimento, bem como poderá fortalecer a cisão entre saber acadêmico e não acadêmico, como se o saber fosse uma coisa privada (privilégio dos que estudaram) e como se, portanto, alguns fossem intelectualmente incompetentes.

Formas de facilitar a criação desta articulação podem ocorrer quando, por exemplo:

- A escola percebe que pode aprender com o aluno, sua família e com a comunidade;
- A escola rompe a concepção de família desestruturada para famílias com diferentes formas de habitar a vida;

- Elementos do cotidiano são utilizados para alicerçar/ ilustrar uma determinada matéria;
- A família, legitimada em seu saber, é convidada a participar (contribuir) de diferentes atividades da escola, tais como: elaboração do projeto político pedagógico, festas, atividades culturais, de lazer, esportivas;
- A comunidade é convidada a participar destas atividades;
- As relações são de troca, o que não significa dizer que são harmônicas, visto que as diferenças e contradições podem ser molas propulsoras de movimento/ aprendizagem.

e) Concepções de sucesso e fracasso escolar.

Os protagonistas deveriam desvendar, junto com a equipe da escola, quais concepções de sujeito, pobreza, aprendizagem, sucesso e fracasso, a escola tinha. Se havia uma concepção hegemônica, ambivalente, contraditória. Se a escola considerava bem sucedido o aluno passivo, se depreciava o aluno que não tirava boas notas e que fora da escola demonstrava habilidades. Se o professor era considerado fracassado quando seus alunos não aprendiam. Se a escola valorizava as outras habilidades dos alunos. E se a escola conseguia, considerando os vários atravessamentos institucionais, manter viva a vontade de aprender e de ensinar.

f) A relação professor-aluno, temas como: afetividade, indisciplina, autoridade, medo, violência.

O campo da aprendizagem é necessariamente intersubjetivo e a relação professor-aluno é a matriz deste campo. Relação que, por princípio, é hierárquica e, por vezes, permeada por dificuldades, medos, agressividade, ideais, poder... questões intrinsecamente humanas, mas que freqüentemente são transformadas em intempéries quase intransponíveis, sobretudo quando não contextualizadas. Neste caso, a escola pode ser beneficiada com a presença dos protagonistas, interlocutores que procuraram fortalecer os educadores, ajudando-os a olhar, indagar, construir propostas para tais dificuldades.

Assim, antes de entrar na escola, o psicólogo teve acesso a textos teóricos sobre as concepções críticas de psicologia e educação, conheceu os princípios norteadores da política

educacional brasileira. O propósito era que na escola procurasse entender a dinâmica dessa instituição, compreendendo as relações que aconteciam (para além da aparência), quais concepções (sujeito, mundo, cidadania, escola, aprendizagem, normalidade, família, equipe, afeto, direção etc) norteavam o cotidiano institucional, dentre outros aspectos. Este olhar que considera os fenômenos institucionais possibilitaria intervenções que buscassem saídas não individuais.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, os protagonistas participaram de encontros para compartilharem o trabalho realizado, tiraram dúvidas, deram sugestões e discutiram conceitualmente sobre temas relacionados ao campo da psicologia educacional.

Para estas discussões os protagonistas contaram com a colaboração da consultora do projeto, que ofereceu subsídios teóricos e técnicos necessários para a intervenção. Cada CRP, também, contou com a colaboração de especialistas neste campo de atuação, que eram da sua região.

## IV. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Banco Social de Serviços em Psicologia lançou o Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais em Agosto de 2004. Uma intervenção piloto foi executada em São Paulo, de agosto a dezembro de 2004 (respeitando o período letivo), pelo Conselho Regional de Psicologia - 06.

De março a junho de 2005, o projeto foi executado por dois Conselhos de Psicologia. O CRP 06- São Paulo implantou-o nos municípios de São Paulo, São José do Rio Preto e Guarujá. O CRP 12- Santa Catarina implantou o projeto no município de Criciúma.

Uma parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) viabilizou a implantação do Projeto, com algumas modificações, no Programa Escola da Família, no município de São Paulo.

No total, participaram do Projeto 40 protagonistas<sup>19</sup> e 231 usuários, assim distribuídos:

**Tabela 5 - Distribuição de Protagonistas por Conselhos e Cidades**

| CRP       | Cidade                | Nº de Protagonistas | Nº de Usuários |
|-----------|-----------------------|---------------------|----------------|
| <b>06</b> | São Paulo             | 23                  | 108            |
|           | Santos                | 08                  | 30             |
|           | São José do Rio Preto | 04                  | 30             |
|           | <b>Subtotal</b>       | <b>35</b>           | <b>168</b>     |
| <b>12</b> | Criciúma              | 04                  | 63             |
|           | <b>Total</b>          | <b>39</b>           | <b>231</b>     |

Fonte: Relatórios Finais dos Protagonistas

<sup>19</sup> Participaram do Projeto no município de São Paulo 12 protagonistas em 2004, 04 em 2004 e 2005 e 07 só em 2005, totalizando 23 protagonistas.



## 1. CRP 06 - São Paulo

### INTERVENÇÃO REALIZADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF'S)

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mantém sob sua responsabilidade o Ensino Fundamental. Para melhor organizar os trabalhos, a Secretaria divide a administração das escolas em Coordenadorias de Educação, responsáveis por escolas de uma determinada área geográfica da cidade.

O Banco Social de Serviços em Psicologia firmou parceria com essa secretaria por intermédio do Departamento de Orientação Técnica – DOT. Esse departamento foi o responsável pela divulgação do Projeto do Banco Social: a coordenação de DOT enviou um ofício para as Coordenadorias de Educação comunicarem às escolas sobre a possibilidade de receberem os protagonistas do BS. Algumas escolas optaram por receber os psicólogos, outras foram indicadas pela coordenadoria de educação de sua região.

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

Ao ter uma definição da escolha dos protagonistas, a equipe do Banco Social entrava em contato com a direção da unidade escolar e apresentava, num primeiro momento por telefone, o projeto. Quando havia interesse e compatibilidade entre os horários da JEI<sup>20</sup>, reuniões para apresentação da proposta também eram marcadas. Em algumas escolas, só participaram a equipe gestora, em outras, a equipe gestora e um grupo de professores compareceram nessas reuniões. Os protagonistas também acompanharam essa apresentação.

Quando a equipe de profissionais da escola aceitava a proposta do Banco Social, estes e os protagonistas organizavam o cronograma de trabalho: na primeira reunião com a equipe de profissionais das escolas, o projeto era novamente explicitado e os temas a serem trabalhados eram escolhidos. Esses temas foram discutidos de forma contextualizada em cada unidade escolar.

---

<sup>20</sup> Jornada Especial Integrada – consiste em horário, previsto na jornada dos professores, para planejamento e discussão coletivos.

Os temas discutidos nas escolas: trabalho em equipe; relação professor-aluno (afetividade e indisciplina), relação escola – família – comunidade; concepções sobre sucesso e fracasso escolar; estavam descritos no Projeto. Porém, cada escola apropriou-se da oportunidade de maneira diversa, de acordo com a realidade vivida por seus funcionários, alunos e familiares.

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

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

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

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

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

- Falta de vínculos afetivos nas famílias;
- Alunos agressivos (tanto física como verbalmente);
- Falta afetividade dos alunos e dos pais para com os professores (reconhecimento);
- Os pais não comparecem nas reuniões, as famílias não participam;
- A escola está assumindo as funções de educar da família;
- Questões emocionais das crianças que interferem no desenvolvimento individual e coletivo;
- Falta de princípios básicos: higiene, respeito;
- Os alunos não conseguem um bom aproveitamento e a culpa recai sempre sobre o professor;
- Muitos professores têm dupla jornada e trabalham em ritmo acelerado.
- ECA (“os alunos só têm direitos”), progressão continuada, as outras instituições que atendem os alunos no contraturno do horário letivo.

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

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

A proposta do Projeto, no entanto, apontava na perspectiva de não responsabilização individual das dificuldades encontradas, de compreensão dos processos mais amplos envolvidos e do fortalecimento da equipe diretiva de escola e de seu corpo docente para enfrentar as dificuldades apontadas

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

O psicólogo é o mediador que ajuda ampliar a visão do trabalho que cada unidade escolar tem dentro do seu projeto pedagógico.” (Prof. fund. I.).

Ao final da intervenção professores começaram a pensar mais em uma ação integrada junto aos alunos e não apenas junto aos ‘alunos-problemas’.” (Protagonista).

O psicólogo tem o papel de orientador, mediador, uma vez que nos incita ao diálogo e à busca de nossas próprias possibilidades de soluções. (Prof. Fund. I).

O Projeto propiciou que eu repensasse a prática em sala de aula e buscase as opiniões do grupo. (Professor).

O Projeto levou a gente a mudar de foco, a se valorizar, a se avaliar e tentar se colocar na posição do outro. (Orientadora de sala de leitura).

Percebemos a importância do conflito para amadurecimento do grupo. (Professor).

As discussões proporcionaram uma visão crítica sobre a prática em sala de aula, trouxeram reflexões sobre interdisciplinariedade. Houve uma nova postura da coordenadora pedagógica no trabalho pedagógico. (Professora).

O projeto foi um momento para o professor colocar para fora as suas ansiedades e frustrações. (Professor).

Foi aberto um espaço, um tempo para reflexão das ações do corpo docente e administrativo no relacionamento com os alunos. (Professor).

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

No entanto, embora pesquisas e experiências bem sucedidas sobre essas possibilidades de ação foram, e estejam sendo, desenvolvidas por algumas faculdades brasileiras de psicologia e tenha sido a partir desse arcabouço teórico-prático que o trabalho se pautou, elas ainda não são realidade na maioria das faculdades de psicologia.

Os protagonistas avaliaram que a formação acadêmica recebida por eles durante a graduação não foi suficiente para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. E indicaram a

participação nesse Projeto do Banco Social como fundamental para a ampliação de seus conhecimentos.

Deveria incluir no curso de psicologia uma disciplina específica para a formação do psicólogo na área educacional, com leituras teóricas específicas em intervenções escolares. (Protagonista).

Apesar de trabalhar na área de educação há alguns anos como professora, encontrava certa dificuldade para pensar um projeto de trabalho dentro da escola enquanto psicóloga. Considero que minha graduação deixou a desejar quanto a esta importante área de atuação dos psicólogos, porém a participação neste projeto contribuiu muito para minha formação. (Protagonista).

O psicólogo na escola tem muitas possibilidades de trabalho. O que esta experiência deixou em mim foi uma necessidade muito grande dos professores de sentirem apoio, acolhimento, atenção. Necessidades estas que eles precisam [ser atendidas] para que o exercício da profissão possa fluir de maneira limpa e harmoniosa, tendo em vista o equilíbrio pessoal tão necessário para que as relações possam ser vivenciadas com profissionalismo e amor. (Protagonista).

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

A melhora consiste em dar continuidade para que possamos receber orientações quanto aos inúmeros problemas disciplinares que nos afligem. (Professor).

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

Interessante, porém deveria ser desenvolvido durante o ano todo, com “feedback”, constantes durante o processo. (Professor).

Considero que a intervenção foi positiva: os professores gostariam que houvesse continuidade, para poderem extravasar a angústia.” (Coordenadora Pedagógica).

Gostaria que esses encontros continuassem e, se possível, ocorressem também com pais e alunos. (Professor Fund. I).

## **INTERVENÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

### **O contexto**

O Programa Escola da Família surge em 2000, por iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que parte da constatação de que uma das principais causas de violência entre os adolescentes decorre da falta de opções culturais, de lazer e de perspectivas de vida. Propõe, então, a abertura de escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades junto às crianças, adolescentes e adultos. Hoje, já é realidade em 8 estados do País.

No Estado de São Paulo, o programa acontece no espaço das escolas públicas da rede estadual que abrem aos finais de semana para os alunos e comunidades, com a realização de ações socioeducativas nas áreas de esportes, cultura, saúde e qualificação profissional. Os seus objetivos são:

Desenvolver a cultura de paz; ampliar horizontes culturais e perspectivas de vida de crianças, jovens e adultos, promovendo a qualidade de vida e a inclusão social; vincular as atividades dos finais de semana ao projeto pedagógico da escola, garantindo seu caráter educativo; incentivar a comunidade a apropriar-se, com responsabilidade, dos espaços escolares; contribuir para a redução do índice de violência, por meio de ações preventivas e socioeducativas<sup>21</sup>.

As atividades do programa são desenvolvidas por universitários que recebem uma bolsa-auxílio e por voluntários. Essas atividades são supervisionadas por educador contratado, pelos supervisores das Diretorias de Ensino responsáveis pelas escolas em que o projeto está acontecendo e pela direção da escola, a qual se insere no programa por adesão. Os diretores dessas escolas recebem um adicional na sua remuneração por serem os responsáveis pelo uso do equipamento público no final de semana e, também, gestores do Programa.

### **A INTERVENÇÃO**

O trabalho aconteceu por meio de uma parceria entre o Banco Social de Serviços em Psicologia, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Programa Escola da Família, no município de São Paulo e a Unesco.

---

<sup>21</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Programa Escola da Família, s.d.

A proposta do Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais sofreu algumas alterações para se adaptar ao Programa Escola da Família. Dessa forma, previu-se um encontro mensal de 3 horas de duração com os supervisores, educadores profissionais, universitários e gestores – diretores e vices-diretores das escolas - devendo acontecer no período de abril a junho. Além disso, priorizou o tratamento dos temas mais adequados à realidade do programa: a concepção da escola na sociedade atual, características da unidade escolar; a relação escola – família - comunidade; a relação educador – educando, contemplando questões como afetividade, indisciplina, violência, medo, autoridade.

No entanto, em decorrência de sucessivos adiamentos provocados por problemas de cronograma do Programa, a proposta sofreu modificações e a intervenção aconteceu em dois encontros de quatro horas cada um. As estratégias e o enfoque foram revistos e direcionados para a sensibilização frente às questões levantadas pelos profissionais da Escola da Família.

O trabalho aconteceu em três Diretorias de Ensino da capital, entre os dias 18 de junho e 2 de julho e contou com a participação de duas protagonistas em cada grupo, exceto em uma delas, com três psicólogas. Cada Diretoria teve, em média, a participação de 12 integrantes por encontro.

No desenvolvimento do trabalho, uma dificuldade enfrentada por um dos grupos foi provocada pela forma de convocação: com pouco tempo de antecedência e sem esclarecimentos suficientes sobre os objetivos dos encontros.

Nesse grupo, os participantes demandaram trabalhar somente as questões da escola regular, alegando não terem problemas com a Escola da Família e questionaram o fato de terem sido convocados para o trabalho: “Por que nós?” Em outro grupo, embora não tão intensas, surgiram dificuldades iniciais de envolvimento com a tarefa proposta por falta de clareza quanto aos objetivos do trabalho, inclusive com a demanda por resultados imediatos. Em ambos os grupos, a partir da habilidade das protagonistas em esclarecer os objetivos do trabalho, em oferecer uma escuta para os descontentamentos e atender à demanda de discussão da problemática mais emergente - o dia a dia da escola regular - foi possível dar continuidade ao trabalho.

No desenvolvimento da intervenção foram usadas técnicas expressivas, de dinâmicas de grupo, dramatizações, leituras de texto e diálogo com os participantes que favoreceram a integração grupal e a discussão dos temas.

De modo geral, todos os grupos abordaram as dificuldades de integração entre a Escola da Família e a escola regular. Além disso, com ênfase diferente em cada um dos grupos, foram trabalhadas questões relativas ao Programa: em um dos grupos foi enfocada a dificuldade de integração da própria equipe da Escola da Família, segundo os participantes, devido à falta de compromisso de muitos voluntários; em outro, as dificuldades de atuação de parte dos universitários; e, finalmente, no terceiro, a falta de interesse da comunidade para participar do Programa. No decorrer do trabalho, foi possível pensar em alternativas para enfrentar esses problemas: o papel da equipe de direção da escola regular como gestores e promotores de superação dessas dificuldades; a divulgação do programa na comunidade; a sugestão de um trabalho de formação mais intenso junto aos universitários e uma maior aproximação com as Diretorias de Ensino.

Ao mesmo tempo, essas discussões apontaram uma segmentação entre a escola regular e a Escola da Família, sendo que a integração com a família e a comunidade foi vista como sendo de responsabilidade do Programa Escola da Família.

### **ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO/ RESULTADOS**

Com base nas avaliações dos profissionais, foi possível perceber que muitos deles tiveram dificuldade em analisar a intervenção, já que avaliaram o próprio Programa Escola da Família. Isso levanta algumas perguntas: faltou clareza na formulação das questões do instrumento de avaliação ou as dificuldades vividas por eles eram tão intensas que dificultavam o distanciamento delas para perceberem outras dimensões envolvidas? Considerando-se essa última alternativa, a mais provável, isso remete à necessidade de um trabalho com esses profissionais que permita uma melhor elaboração dessas dificuldades.

Essa hipótese também é confirmada pelas respostas que, claramente, enfocaram a intervenção realizada, pois em sua maioria valorizaram a integração do grupo, seguida da valorização da troca de experiências, das reflexões realizadas e da busca de alternativas. Nesse grupo de respostas também aparece a valorização do papel da equipe diretiva das escolas como gestores da implementação do Programa.

O instrumento de avaliação também se propunha a pesquisar qual o papel do psicólogo na instituição. Foram significativas as respostas que indicavam o psicólogo como aquele que “apresenta soluções”, em detrimento das que apontam esse profissional contribuindo nas reflexões realizadas, “dando apoio”, “ajudando a resolver questões”.



Também foi expressivo o número de respostas sugerindo a presença do psicólogo “dentro da escola” para atender aos alunos com dificuldades. Essas respostas demonstraram que, embora a intervenção tenha sido valorizada pela possibilidade de reflexão, o psicólogo ainda é reconhecido pelo seu papel tradicional.

A partir do relato das intervenções e das avaliações dos profissionais e dos representantes das entidades parceiras, é possível considerar que o trabalho realizado propiciou a percepção de alternativas para o enfrentamento coletivo das dificuldades e da necessidade de encontros periódicos entre os profissionais e equipes centrais de coordenação do Programa.

### **1.1. GUARUJÁ –SP**

No município o Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais aconteceu a partir de demanda da Secretaria Municipal de Educação – SME - que teve conhecimento da proposta por intermédio da psicóloga de sua assessoria.

No dia 20 de janeiro de 2005 foi realizada uma reunião com o Secretário de Educação, a assessora e representantes do Banco Social e do CRP-06 para apresentação da proposta do Banco Social de Serviços em Psicologia e do Projeto.

As negociações realizadas resultaram em reunião no dia 18 de março de 2005 com a interlocutora da SME, representantes do CRP-06, da equipe do Banco Social e equipes de direção de seis escolas indicadas para o desenvolvimento do trabalho, que, após apresentação da proposta, afirmaram pretender realizar o Projeto em suas escolas. No entanto, na medida em que o número de duplas de protagonistas era inferior ao número de escolas, a intervenção aconteceu em quatro delas, escolhidas de acordo com compatibilidade entre os horários e locais das escolas e a disponibilidade de participação dos oito protagonistas inscritos.

As escolas que participaram da intervenção estão situadas em diversos bairros do município, atendem de 470 a 1500 alunos. Na maioria delas, alunos oriundos de famílias de baixa renda. São de ensino fundamental, sendo que uma é escola especial, com alunos divididos em dois grupos bastante segmentados: alunos autistas e alunos com deficiências mentais. Naquele momento passava por um processo de mudança quanto à forma de trabalhar com a população atendida até então, na perspectiva da educação inclusiva.

Antes do início do trabalho os protagonistas participaram de um processo de

formação similar ao realizado na capital que teve continuidade durante o desenvolvimento do trabalho, com reuniões quinzenais para supervisão e acompanhamento da intervenção.<sup>22</sup>

O número de profissionais que participaram dos trabalhos foi em torno de 30, havendo uma média de 8 participantes por grupos, os quais tiveram uma composição variada: professores, diretores, coordenadores pedagógicos e educacionais, merendeiras e inspetores de alunos. Em uma das escolas também participaram como ouvintes dois professores da rede estadual de ensino.

A intervenção teve início nos primeiros dias de abril e foi até meados de julho. O número de encontros variou de 2 encontros em uma escola <sup>23</sup>a nove nas demais.

Em todas elas o encontro inicial foi feito pela supervisora do Projeto em Santos que, juntamente com as protagonistas, apresentou a proposta e fez um levantamento de expectativas iniciais. De modo geral, as demandas foram voltadas para a discussão de questões da relação professor aluno e dos problemas familiares dos alunos.

Durante o desenvolvimento da intervenção, outras temáticas relacionadas abaixo foram trazidas pelos participantes:

- A interferência de variáveis psicológicas e psicossociais na aprendizagem e na relação professor/ aluno: agressividade, desrespeito às figuras de autoridade, dificuldades frente às demandas dos alunos, desestruturação familiar. Esses temas foram mencionados pelas 04 escolas. Cabe destacar que a questão de “desestruturação familiar” trazida pelos profissionais das escolas, como um dos fatores que explicam os problemas de aprendizagem e outras dificuldades dos alunos, foi problematizada pelos protagonistas.
- Profissionais do corpo docente de três escolas trouxeram sentimentos de fracasso no desempenho de seu papel profissional em relação aos próprios alunos, acrescido de não se perceberem valorizados pela equipe diretiva.
- A necessidade de promover reuniões pedagógicas e de espaços de reflexão<sup>24</sup> a respeito das atuações dos profissionais frente aos problemas encontrados na

---

<sup>22</sup> Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Professora Assistente, Doutora e Orientadora do Programa de Pós Graduação do Curso de Psicologia da UNESP de Assis.

<sup>23</sup> No terceiro encontro a coordenação dessa escola alegou problemas de horário para interromper o trabalho e sugeriu que os psicólogos procurassem outra escola com “mais problemas” que aquela.

<sup>24</sup> Embora previsto na regulamentação da jornada de trabalho dos professores do município, os profissionais, tradicionalmente, não têm horário reservado para discussões coletivas.

unidade escolar (grupos de estudos temáticos) foi abordada por profissionais de duas escolas.

- Profissionais de duas escolas trouxeram as dificuldades de comunicação entre os colegas de trabalho: estereotipia de papéis e sobrecarga de trabalho interferindo na comunicação.
- A necessidade de uma equipe de consultoria interdisciplinar na unidade escolar para subsidiar as intervenções junto ao aluno, favorecendo as relações e a aprendizagem foi apontada por 02 escolas.

Na escola de educação especial, agregou-se também o questionamento quanto às perspectivas de mudança da forma de atuação dessa escola, o que tem gerando muitas ansiedades frente ao futuro profissional, pois a proposta é que passariam a atuar de forma itinerante nas escolas regulares, junto aos alunos com necessidades especiais.

No desenvolvimento do trabalho foram utilizadas estratégias e recursos tais como técnicas de dinâmica de grupo, auto-avaliação grupal, discussão de pontos críticos e oferecimento de uma escuta.

### **ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO/ RESULTADOS**

Os resultados da intervenção realizada nas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Guarujá foram analisados com base nos relatos das intervenções e avaliações realizadas pelos participantes do trabalho, protagonistas, representante da instituição parceira e supervisor do projeto em Santos.

Conforme já apontado neste relatório, esse trabalho aconteceu a partir de demanda da secretaria e em um momento de mudança decorrente de alteração no executivo depois das eleições municipais.

As diretoras das escolas indicadas demonstraram interesse na proposta. Mas, apesar dessa aparente aceitação, surgiram algumas resistências no desenvolvimento do trabalho. Os motivos podem estar relacionados com o fato de as escolas considerarem a proposta do Banco Social como um projeto da Secretaria, cuja atuação vinha sendo questionada por alguns profissionais das escolas. Esses profissionais julgavam que as suas dificuldades cotidianas não estavam sendo reconhecidas. Esse aspecto pode ter contribuído

para que alguns dos profissionais das escolas e, especialmente, a direção da escola que suspendeu o trabalho no terceiro encontro, tenha visto essa proposta como ameaçadora.

Em uma das escolas os profissionais consideraram que o trabalho foi voltado para “as questões pessoais” dos professores. No entanto, parece, que os professores entenderam como questões pessoais a explicitação das angústias frente às expectativas de mudanças a serem promovidas pela nova gestão municipal e também relativas às dificuldades de atuação na sala de aula. Essa questão aparece, quer valorizando esse aspecto positivamente, quer negativamente, como pode ser constatado nos depoimentos abaixo:

“Infelizmente, enfocou muito o pessoal de alguns profissionais.” (Pedagogo).

“[O trabalho] deu oportunidade de colocar prá fora as minhas angústias no momento de transição das mudanças que virão.” (Professor)

Outro aspecto relevante foi a expectativa/necessidade de que os protagonistas trabalhassem apenas as questões dos alunos, pois muitos profissionais dessa escola sugeriram que o projeto deveria realizar um trabalho direcionado para os alunos: “um debate específico com os alunos/somente com os alunos [com quem] temos dificuldades.” (Pedagogo).

Nas outras duas escolas as avaliações apontaram ganhos, além daquele de expressar sentimentos, como o da possibilidade de reverem conceitos e posturas e de refletir sobre a “nossa atuação e sobre o nosso papel como educadores junto aos pais, alunos e colegas de trabalho” (Profissional da escola, 06/05).

Essa avaliação favorável foi confirmada pelas demandas de continuidade do trabalho por parte da maioria dos profissionais e, certamente, refletem um avanço frente às expectativas iniciais que se referiam preponderantemente ao trabalho com alunos com dificuldades e suas famílias.

Quanto à instituição parceira, a interlocutora do projeto na SME considerou positivamente a participação dos protagonistas e apontou o interesse na continuidade do trabalho. Entretanto, alguns aspectos negativos foram colocados: a falta de conhecimentos das protagonistas no que se refere à educação inclusiva à realidade educacional do município e ao contexto local das escolas. Cita também a demora na implantação do projeto e a necessidade de uma maior articulação entre as instituições parceiras.

Embora muitos dos aspectos citados sejam pertinentes, parecem indicar uma expectativa maior do que estava previsto no Projeto. Não considerou, portanto, a duração de 8

encontros nem a carga horária disponibilizada pelos protagonistas, pois não poderiam utilizar na intervenção horas direcionadas para o trabalho remunerado.

Finalmente, considerando os objetivos do projeto Banco Social de Serviços em Psicologia quanto à formação dos psicólogos e atuação a partir de uma perspectiva crítica, é possível afirmar que a intervenção e o processo de formação vividos propiciaram uma ampliação de compreensão das questões educacionais e do papel do psicólogo escolar, conforme expressa este depoimento que pode ser representativo das avaliações dos demais protagonistas:

A intervenção e as supervisões do trabalho contribuíram para entender as dificuldades que o psicólogo escolar enfrenta e continuará enfrentando até que sejam desmistificadas as atuações que eram feitas no passado. O novo psicólogo escolar é mais dinâmico e não fixa o olhar apenas no aluno. A instituição escolar é um campo vasto onde podemos atuar no todo, do ambiente escolar, passando pela equipe técnica e demais envolvidos na instituição, até os alunos e seus familiares (Protagonista).

## **1.2. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP**

O Projeto Atuações em Processos Educacionais do Banco Social de Serviços em Psicologia aconteceu no município de São José do Rio Preto a partir das tratativas realizadas pela Comissão Gestora da Sub-Sede local do CRP-06 com a Secretaria Municipal de Educação.

Essa intervenção, diferentemente da proposta inicial, direcionada às escolas e ao seu corpo de funcionários, ocorreu, por sugestão da Secretária, com os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares da rede pública municipal.

O trabalho foi desenvolvido por duas duplas de protagonistas que coordenaram dois grupos. No período de 13/05/05 a 04/07/05 foram realizados 8 encontros com cada grupo e com a presença de 15 profissionais em cada um deles, totalizando 30 participantes. Os protagonistas participaram de encontros de formação e foram supervisionados<sup>25</sup> durante o desenvolvimento do trabalho.

A partir de um levantamento inicial de temas de interesse e expectativas foram trabalhadas e discutidas as seguintes questões: o papel do diretor na gestão da escola; a

---

<sup>25</sup> Luiz Tadeu Pessutto, Psicólogo, psicanalista, Membro Associado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e Sub-Coordenador da Sub-Sede do CRP de São José do Rio Preto.

relação entre os membros equipe diretiva da escola; a comunicação entre esse grupo e os demais atores da vida escolar, tais como alunos, professores e funcionários; a motivação/desmotivação do corpo docente; a relação escola-família e, também, a agressividade e violência por parte dos alunos.

Para o desenvolvimento do trabalho, além de dinâmicas de grupo, vivências e dramatizações de situações de interesse, foram feitas discussões em grupo, que ampliaram a percepção e compreensão da temática abordada.

Em um dos grupos, houve evasão de participantes a partir do quinto encontro, mas os protagonistas consideraram que para os demais profissionais o trabalho foi produtivo e enriquecedor, já que estavam interessados e participativos. Essa impressão foi confirmada pela avaliação realizada, pois demandaram a continuidade do trabalho voltado para a reflexão da prática cotidiana.

#### **ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO/ RESULTADOS**

Considerando a avaliação do trabalho realizada pelas protagonistas e instituição parceira, foi possível concluir que a intervenção foi importante para os profissionais: houve troca de experiências; possibilitou discutir a realidade da escola atual; e o papel do diretor enquanto gestor da unidade escolar, suas dificuldades e potencialidades.

Quanto aos protagonistas, a realização de uma intervenção no contexto educacional mostrou as possibilidades de trabalho nessa área e ampliou a visão dos psicólogos quanto à realidade educacional da cidade e quanto à contribuição desse profissional para alterar esse contexto.

## **2. CRP 12 – Santa Catarina**

### **2.1. CRICIÚMA - SC**

A Rede Municipal de Educação de Criciúma possui 69 escolas e atende cerca de 16.000 alunos do ensino infantil, com idades de 4 a 6 anos, ensino fundamental, da 1ª a 4ª séries e do Proeja (Projeto Educação para Jovens e Adultos), sendo que apenas 13 escolas atendem até a 8ª série.

A parceria para efetivar o desenvolvimento da proposta se deu entre o Conselho Regional de Psicologia e a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma.

Trabalharam 4 protagonistas, em sua maioria, recém-formados, portanto com pouca experiência. Diante disso, foi fundamental o processo de formação<sup>26</sup>, antes e durante a intervenção, com a realização de encontros semanais de 3 horas de duração para planejamento conjunto, grupos de discussão, supervisão e estudo de textos.

O desenvolvimento do trabalho aconteceu em duas escolas, com a participação de 63 profissionais: professores, coordenação, diretores e funcionários.

Os encontros aconteceram no período de abril a junho de 2005, totalizando 20 horas de atividades em cada escola quando foram trabalhados os seguintes temas: concepção de escola; trabalho em equipe; considerações sobre indisciplina; o projeto político-pedagógico, entre outros.

Para isso foram utilizadas técnicas de dinâmica em grupo, discussão de textos e apresentação e discussão de vídeos.

### **ANÁLISE DO PROCESSO/RESULTADOS**

Com base nos depoimentos dos profissionais participantes, dos protagonistas e dos representantes da instituição parceira pode-se afirmar que a grande contribuição desse projeto foi a possibilidade de reflexão, troca de experiências, integração entre os participantes, discussões coletivas das dificuldades e acertos, favorecendo um enfrentamento menos

---

<sup>26</sup> Jaira Rodrigues, supervisora dos Projetos Apoio Psicológico ao Trabalhador em Situação de Desemprego e Atuação nos Processos Educacionais, no município de Criciúma.

imediatista das questões.

Um aspecto a ressaltar é que tanto os profissionais e os protagonistas, como o representante da Gerência Regional de Ensino de Criciúma avaliaram que a duração da intervenção foi curta, inviabilizando novas parcerias e o aprofundamento das discussões realizadas. Assim, houve uma demanda por continuidade do trabalho..

Para finalizar, são apresentadas as falas dos próprios participantes do Projeto, que expressam o significado da experiência para eles:

Gostaríamos de ter esse tipo de profissional no nosso dia-a-dia, pois precisamos de mais encontros. Pudemos vivenciar as experiências dos colegas e isso nos enriqueceu, nos fez sair da rotina e refletir sobre o nosso papel profissional (Professor).

O trabalho enriqueceu meus conhecimentos e mostrou que é possível implantar mudanças nas instituições. O trabalho com os protagonistas também demonstrou a importância de discutir-se o papel de cada um no grupo, além da troca de experiências na construção do projeto e no seu próprio exercício (Professor).

Por outro lado, é possível afirmar que a experiência concreta mostrou a riqueza desse processo de reflexão coletiva, a importância da inserção dos psicólogos nas políticas públicas e os cuidados para que ela seja eficaz, como a busca de adesão e envolvimento dos atores que dela participarão, por parte dos gestores.

Outro resultado relevante consistiu na ampliação por parte dos protagonistas da compreensão das potencialidades do trabalho do psicólogo, a partir de uma perspectiva crítica.



## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROJETO

Com esse Projeto esperava-se colaborar com o fortalecimento de uma prática dos psicólogos voltada não para a patologização do comportamento humano e para o sintoma (por exemplo, a agressividade ou indisciplina de um aluno), mas, ao contrário, uma prática que procurasse contextualizar tais acontecimentos e entendê-los como produtos de um processo institucional maior e mais complexo.

Pretendia-se, também, contribuir para a busca de saídas concretas, pertinentes à realidade de cada escola, entendendo que não existem respostas genéricas para escolas genéricas, que essas devem ser construídas coletivamente. A proposta esperava abrir espaço à palavra para a problematização e a busca de alternativas coletivas para os problemas enfrentados no cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental.

Considerando que, se de um lado a escola produz e reproduz paralisias, estereótipos, dificuldades, acredita-se que também, produz possibilidades de mudança. A escola é lugar de conflito, de embates e de relações construtivas que precisam ser analisadas e compreendidas, de modo que seus atores (alunos, familiares, educadores) possam intervir e interferir na construção de novas possibilidades de ação.

O objetivo do trabalho, então, foi o de procurar resgatar a história e o percurso daquela unidade escolar e daquele grupo de professores, suas contradições, suas determinações e suas possibilidades.

Conforme apontado no relato da experiência, especialmente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef's) de São Paulo e do Guarujá e no Programa Escola da Família, houve, no início, dificuldades de aceitação do projeto do Banco Social de Serviços em Psicologia.

A primeira referia-se às expectativas de uma intervenção diferente da oferecida, pois os profissionais das escolas demandaram que os protagonistas trabalhassem apenas com os alunos e suas famílias. Essa expectativa refletia a visão da atuação dos psicólogos no contexto educacional como o profissional que vai resolver o problema "daquela" criança, ou da família, "desestruturada", "ausente", "carente", destituída de possibilidades. Dessa forma, entendendo que eles são responsáveis pelas suas próprias dificuldades.

Uma outra apareceu nos questionamentos quanto aos motivos de escolha da escola

ou daquele grupo de educadores para participarem do Projeto, levando-os a recusar, interromper a intervenção ou a demonstrar resistências iniciais para o desenvolvimento da proposta. Esses questionamentos assumiram diversas formas: “Por que a minha escola?”, “O trabalho deve ser realizado em outra escola com mais problemas que a minha.” É possível supor que esse questionamento fosse o motivo da não aceitação da proposta, mesmo quando outras razões foram apontadas tais como: a falta de disponibilidade para a realização do trabalho no semestre, “pois os horários de JEI já estavam sendo utilizados para outras atividades.”

Essa postura intrinsecamente ligada à primeira parece entender o papel do psicólogo como o responsável em diagnosticar e identificar problemas, não apenas do aluno, mas também da escola e dos seus educadores. O psicólogo seria, assim, responsável por avaliar o trabalho dos alunos e desses profissionais, concepção essa construída, como explicitado em capítulo anterior, a partir da prática dos próprios psicólogos.

Como já apontado em outros tópicos deste relatório<sup>27</sup> a escola não vem cumprindo o seu papel de transmitir os conhecimentos histórica e socialmente acumulados a todos os seus alunos, gerando novas formas de exclusão, não mais do acesso ao ensino fundamental, mas ao próprio conhecimento. Diante desse quadro é possível supor que as equipes escolares se sintam responsáveis e responsabilizadas pelo fracasso escolar de seus alunos.

A proposta de trabalho não tinha como objetivo culpabilizar esses profissionais pelos problemas educacionais de seus alunos. Conforme já assinalado nas Considerações Conceituais, foi também propósito da intervenção valorizar o papel ativo do professor, coordenadores e equipe de gestão das escolas públicas e os psicólogos não deveriam atuar, em nenhuma hipótese, de modo a esvaziar essas funções. Ao contrário, deveriam buscar fortalecer o papel do professor como o agente principal da educação. O que se esperava era colocar o conhecimento da Psicologia a serviço desse processo e, talvez, mais do que isso, reformular as referências que estiveram à disposição dos professores advindas do campo da Psicologia.

No entanto, a escola não pôde, pelo menos de início, compreender essa perspectiva, pois de fato está sendo responsabilizada pelos resultados escolares dos seus alunos. Seja quando os poderes públicos nos âmbitos municipal e estadual investem na formação dos profissionais, sem paralelamente buscar alterar condições em que o processo

---

<sup>27</sup> Texto de Romualdo Portela de Oliveira e no item Justificativas.

educacional ocorre, tais como baixa remuneração dos professores, número excessivo de alunos nas salas de aula, entre outras. Ou então, quando no âmbito nacional, as políticas de avaliação sistêmica e descentralização de recursos implantadas a partir dos anos 90 responsabilizam a escola pelos resultados alcançados por seus alunos, “‘isentando-se’ os níveis hierárquicos superiores pelo eventual fracasso destes nos testes sistêmicos. A educação passa a ser responsabilidade da escola, cabendo à administração pública garantir um mínimo de recursos e divulgar os resultados alcançados em cada uma delas” (Oliveira, neste Relatório).

Quanto às escolas que aceitaram o desenvolvimento da proposta, foi possível constatar que houve possibilidades de refletir sobre sua realidade de forma mais ampla. Valorizaram a experiência e se sentiram fortalecidos para enfrentar as dificuldades diante do quadro adverso, conforme constatado no seguinte depoimento de um professor que considerou positivo "o interesse, o empenho dos psicólogos em ajudar a repensar, refletir situações-problema". Os profissionais também relataram a importância da discussão coletiva e da possibilidade de superar o receio de se exporem e poderem falar sobre suas angústias e dificuldades, a partir da continência oferecida pelo trabalho psicológico. Um outro resultado evidenciado foi a percepção da importância de criação de espaços de discussões coletivas por parte de muitos gestores das escolas e das secretarias envolvidas.

Muitos profissionais das escolas demandaram o trabalho com os alunos e seus familiares, isso pode ser visto como uma manifestação daquelas concepções que responsabilizam os alunos e seus familiares pelas dificuldades encontradas.

As concepções, construídas ao longo de décadas, não foram superadas pela intervenção, pois o tempo foi reduzido e insuficiente para o aprofundamento das questões levantadas.

Pode-se considerar que outra dificuldade para superar essas concepções esteve relacionada à formação dos psicólogos, pois, conforme já apontado anteriormente, os protagonistas avaliaram que a graduação de psicologia não deu subsídios técnicos e teóricos para lidar com essas contradições.

Por outro lado, foi possível entender essa demanda como um pedido de ajuda no sentido de enfrentar a solidão em que a escola está colocada. Ou seja, enfrentar as questões trazidas pela complexidade da realidade da escola hoje, decorrente da precariedade das condições de trabalho, da falta de reconhecimento e valorização de seus profissionais e do

agravamento das questões sociais que incidem fortemente no contexto escolar.

O Projeto Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais teve uma abrangência limitada já que foi desenvolvido apenas no Estado de São Paulo e em Santa Catarina. No entanto demonstrou as possibilidades de inserção dos psicólogos nas políticas públicas de educação, contribuindo para a qualidade da educação nas escolas em que atuou. Outro resultado relevante consistiu na ampliação por parte dos protagonistas da compreensão das potencialidades do trabalho do psicólogo, a partir de uma perspectiva crítica.

Essa experiência reafirmou a necessidade inadiável desse enfoque ser contemplado nos cursos de graduação em psicologia.

Mostrou, também, que a entrada de qualquer profissional em uma instituição com a complexidade da escola de hoje deve se dar de maneira cautelosa, com explicitação clara dos objetivos para todos os profissionais e comprometimento das instâncias decisórias com o processo.

Finalmente, a partir da experiência dessa intervenção e das reflexões propiciadas pelas leituras realizadas, pode-se afirmar que os psicólogos devem atuar também com os outros atores do contexto educacional, atuação essa pautada em concepções críticas da psicologia e da educação, em uma perspectiva emancipatória e comprometida ética e politicamente com a qualidade da educação.

## **VI. PROPOSTAS DE INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A Política Pública, entendida como ação estatal regulatória, é derivada de várias forças da sociedade que intervêm com seus interesses. É uma política do Estado que visa responder ou atender a direitos e necessidades da coletividade.

A Psicologia pode e deve contribuir em um aspecto importante da elaboração e da execução das políticas públicas: sua humanização.

É este aspecto que queremos defender nesse documento como o aspecto central da colaboração da Psicologia. Humanizar políticas, significa ir além das questões técnicas e dos diversos interesses que estão em jogo na construção delas. Humanizar políticas públicas significa considerar a dimensão do sujeito cidadão.

As políticas públicas têm dificuldades de conhecer e dialogar com o sujeito cidadão, pois elas são pautadas nos princípios da impessoalidade, economia, racionalidade e devem ser universais. Estes princípios afastam ou dificultam a aproximação dos sujeitos no sentido de humanizar as políticas públicas. É necessário incorporar na concepção democrática das Políticas Públicas (suposta aqui como a concepção desejável) um alargamento que inclui o reconhecimento da condição de sujeito. Os cidadãos devem ser pensados como sujeitos e isto traz a exigência de considerar a sua dimensão subjetiva, isto é, os cidadãos são sujeitos que têm sentimentos, valores, ideologias, significados e se relacionam com o mundo a partir destas construções singulares.

A Psicologia entra aqui com sua contribuição: a possibilidade de lidar, na construção e principalmente na execução das políticas públicas, com a dimensão subjetiva de cada situação-problema vivida que as políticas visam solucionar ou responder.

A dimensão subjetiva está aqui entendida de maneira ampla, abarcando as várias e diversas teorias da Psicologia, ou seja, os aspectos simbólicos, afetivos, comportamentais, conscientes ou não, que os sujeitos desenvolvem durante a vida e que contém e reflete as condições e situações vividas. São medos, lembranças, sentimentos, imagens, sentidos e significados, concepções de si e do mundo que vão compondo esta dimensão e que têm papel importante na capacidade do sujeito de enfrentamento das situações da vida.

Os sujeitos em movimento renovam sempre essas construções psicológicas e esse movimento pode ser na direção da saúde ou não. Caminhar na direção da saúde significa

aproveitar as experiências vividas para construir novos elementos para comporem a dimensão subjetiva. Muitas vezes, o sujeito se encontra em situação em que aproveita pouco o que se coloca em sua vivência, o que o torna menos potente frente à realidade social, ou seja, menos capaz de resolver a contento as necessidades pessoais e da comunidade onde se insere. Poderíamos dizer que o sujeito, nestas condições, se cristaliza e perde seu poder de intervenção ativa na realidade.

A busca de construção de políticas públicas democráticas deve considerar a importância de estimular sujeitos ativos que possam participar da construção das soluções ou respostas visadas pelas políticas. Para isso é preciso levar em conta a dimensão subjetiva, pois é ela a fonte da potência ativa e transformadora dos sujeitos. É preciso executar as políticas de modo a desenvolvermos práticas que alterem o lugar dos sujeitos no coletivo e que sejam capazes de romper com os processos de fragilização e despotencialização a que estão submetidos os sujeitos que participam das políticas, como usuários.

Aliás é, exatamente, a noção de usuário, objeto, alvo, clientela e beneficiário que se está querendo superar, pois estas noções refletem uma perspectiva coisificante do cidadão, para trazermos à cena da proposição, elaboração e principalmente da execução e avaliação das políticas públicas um sujeito ativo, transformador, construtor do seu próprio direito e da satisfação das suas necessidades.

O que se defende aqui é a relação entre o fortalecimento do sujeito e a construção de determinados aspectos psicológicos (idéias, sentimentos, imagens, registros etc...); aspectos estes entendidos como potencializadores da capacidade de transformação do ser humano. O ser humano é o único ser vivo que constrói as formas de satisfação de suas próprias necessidades e faz isso com os outros humanos. O mundo psicológico é o mundo dos registros simbólicos que permite a cada um cumprir com esta função.

A proposta é se tomar os campos das políticas públicas, onde o Estado se coloca a tarefa de responder às necessidades e demandas da sociedade, como referência e buscar compreender e interferir considerando a dimensão subjetiva que está presente nestas situações sociais. Desemprego, conflito com a lei, retorno à condição de cidadão, vivência do processo escolar e os modelos veiculados pela mídia são situações objeto da construção de políticas públicas. A contribuição dos psicólogos é de apoio psicológico, no sentido de interferir no movimento dos sujeitos buscando a potência de sua capacidade de intervenção e transformação do meio social onde vive. Este fortalecimento pessoal significa, acima de tudo, considerar a dimensão do sujeito cidadão, ou seja, humanizar as políticas públicas.

A Psicologia é a perspectiva profissional que pode contribuir no processo de tradução e diálogo com o sujeito na sua singularidade a partir da universalidade da política.

A Psicologia pode trazer à política pública um espaço de ancoragem, pois traz o diferencial de um profissional que pode operar no campo simbólico da expressividade e da interpretação. Estes são recursos que os psicólogos podem utilizar, no campo da política pública, para provocar mudanças qualitativas; mudanças que promovem e incentivam a existência do sujeito ativo, caracterizando-se como políticas humanizadas e libertadoras.

Assim, pensar e executar políticas para o desemprego não devem significar apenas formas de obtenção de qualificação ou oportunidades de emprego; devem significar a possibilidade de fortalecimento do sujeito na sua capacidade de enfrentamento da situação-problema vivida. Pensar e executar políticas de resgate da condição de cidadão para quem sai de um presídio ou de um manicômio não devem significar apenas abrir as portas e/ou oferecer local de moradia e trabalho; devem significar a possibilidade de fortalecimento do sujeito, ou seja, a reconstrução de significados que permitam ao sujeito colocar-se inteiro e ativo na nova condição de vida, não apenas recebendo oportunidades, mas construindo formas de sobrevivência autônoma. Pensar e executar políticas para a educação, seja escolar, seja na aplicação de medidas sócio-educativas não devem significar apenas construir oportunidades de educação como obtenção de conhecimentos e condutas consideradas necessárias pela sociedade adulta; deve se constituir como meio de desenvolvimento das condições subjetivas (valores, ideologias, significados) que se traduzam em autonomia, responsabilidade e ética na inserção ativa na sociedade. Pensar e executar políticas para a comunicação por meio dos veículos de comunicação de massa não deve significar construir programas instrutivos/educativos do ponto de vista dos valores dominantes na sociedade, mas deve significar a possibilidade de utilização destes meios para o movimento de construção subjetiva dos sujeitos, potencializando-os para a atuação transformadora. Há um sujeito que precisa ser sempre considerado, pois há sempre um resultado da política pública no âmbito dos sujeitos, na dimensão subjetiva, que pode ser de alienação ou de libertação. A Psicologia quer contribuir para que estes resultados sejam planejados e possam ser direcionados para a libertação. Esse é o compromisso da Psicologia com as políticas públicas.

## **VII. CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

É importante registrar, de início, que o Centro é decisão do V Congresso Nacional da Psicologia, realizado em junho de 2004 em Brasília e que reuniu delegados eleitos nos 15 Congressos Regionais realizados em todo o Brasil. Por isso, o Centro é projeto da categoria profissional que os Conselhos implementam.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas é o projeto que dá continuidade ao Banco Social de Serviços em Psicologia e neste sentido é uma nova etapa no relacionamento dos psicólogos com as políticas públicas.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas é uma nova etapa na construção da presença social da profissão de psicólogo no Brasil, pois, na última década, o grupo profissional dos psicólogos, por meio de suas instituições representativas, no caso os Conselhos de Psicologia e o Fórum Nacional de Entidades Nacionais da Psicologia têm feito um esforço significativo no sentido da produção de uma nova identidade profissional, profundamente associada a prestação de serviços a indivíduos, grupos e instituições, sobretudo aqueles grupos vinculados às principais áreas de necessidades sociais. Pode-se dizer que precede à instalação do Centro uma caminhada que tem como referência a adesão do lema: Psicologia e o Compromisso Social, como a forma de identificar um novo esforço da Psicologia, no sentido de romper com certos modelos tradicionais de oferta de serviços e passar a se interrogar mais amplamente sobre as necessidades de certas camadas da população que não têm tido acesso ao serviço liberal da psicologia; a adoção do lema da psicologia como compromisso social foi sucedida pela realização da I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia: Psicologia e Compromisso Social, quando se buscou dar visibilidade para este tipo de intervenção e torná-las mais conhecidas, de modo que se pudesse perceber que já existia, naquele momento, um conjunto de práticas, mais espontâneas, direcionadas a estes problemas.

Em seguida, o Sistema Conselhos de Psicologia adotou o lema: Psicologia e Protagonismo Social, visando, por meio da iniciativa do Banco Social de Serviços em Psicologia, criar um espaço de exercício desta perspectiva pelos psicólogos e uma experiência, pelos Conselhos, do processo de negociação com o Estado, dos interesses da categoria; um processo que permitiu a participação direta dos Psicólogos e a criação e



ampliação da concepção social e governamental acerca das contribuições da psicologia para as políticas públicas, além da geração de novas referências para o exercício da profissão de psicologia no interior da sociedade. O Banco Social de Serviços pode ser considerado uma etapa experimental, que, ao término do experimento, se coloca o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas como um esforço do Sistema Conselhos de organizar, de forma profissionalizada, um espaço que possa identificar a existência de práticas relevantes, que possa sistematizar e documentar essas práticas e disponibilizar essas práticas para toda a sociedade.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas tem como conceito principal a idéia da produção de informação qualificada o que o Sistema Conselhos pretende adotar. O Centro de Referência Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas uma unidade constitucional que possa trabalhar no sentido de produzir uma informação qualificada que visa ampliar a capacitação dos psicólogos na compreensão das políticas públicas de modo geral e da compreensão teórico e técnico do processo de elaboração, planejamento, execução das políticas públicas nas diversas áreas específicas: saúde, educação, assistência social, criança e adolescente e outras.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas deve fazer, permanentemente, um esforço de identificar as práticas dos psicólogos no interior das políticas públicas, práticas estas que estão dispersas, desorganizadas ou são eventuais e convocar os seus protagonistas, ou seja, aqueles psicólogos que são pioneiros ou que estão respondendo por essa prática, no sentido de que eles se organizem para produzir referências sobre essa atuação, para que depois possam ser documentadas e possam ser colocadas à disposição daqueles que as necessitam. Essas referências devem estar à disposição dos psicólogos que desejam trabalhar nessa esfera de políticas públicas, dos contratantes dos psicólogos, no sentido que eles possam ter clareza da contribuição específica e das expectativas legítimas que podem ser cultivadas acerca da participação da psicologia nessas políticas públicas, e das universidades e centros de formação, no sentido de que o conhecimento dessas práticas possa orientar o preparo dos futuros psicólogos já sintonizados com a realidade do mercado profissional.

O Centro de Referência caracteriza-se essencialmente como organização da informação para qualificação de uma profissão e ampliação de seu lugar social. Significa um avanço nas formas de atuação das entidades organizativas dos psicólogos, pois o Centro é potencialização da informação: é busca da informação dentre os próprios psicólogos que estão

trabalhando nas diversas áreas e, ao buscar informação, promove um esforço de visibilidade das práticas profissionais e produz uma rede ou uma articulação entre aqueles atores dessas práticas que trazem subsídios para elaboração de uma referência comum para a categoria. O processo de organização deverá envolver, inclusive, a produção de espaços coletivos, grupos de trabalho, seminários, onde os psicólogos, envolvidos nas práticas dessas políticas, possam ser, eles mesmos, os principais referenciadores do que devem ser essas práticas.

O Centro tem um sentido estratégico também importante de ser apresentado. O Centro combina aspectos importantes que podem parecer contraditórios: de um lado uma avaliação acerca das necessidades do grupo profissional dos psicólogos, do ponto de vista da sua empregabilidade e por outro lado as necessidades da ampliação da cidadania na sociedade brasileira, à medida em que se trabalha com a concepção de que o estado democrático de direito tem que ser provedor das políticas públicas necessárias para o bem estar da sociedade e se busca, então, uma ferramenta para que os psicólogos possam intervir nesta questão como mentores fundamentais do estado democrático de direito. A proposta do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas conjuga esses dois aspectos: de um lado, ele possibilita aos psicólogos formularem um projeto associado ao tema da empregabilidade da categoria e por outro, o aspecto do interesse corporativo da profissão de psicólogos em participar, efetivamente, da vida social brasileira, oferecendo os seus serviços para responder às necessidades e urgências da sociedade. A questão da empregabilidade é fruto do processo de multiplicação dos psicólogos na sociedade e da expansão extraordinária do ensino universitário que faz com que cada vez mais esse grupo profissional cresça sendo necessário oferecer uma perspectiva de continente para esse crescimento, garantindo que os psicólogos possam encontrar uma forma de trabalhar e de prestar os seus serviços. A questão da cidadania e da participação social é fruto do avanço do projeto da profissão, na sociedade brasileira.

Os Conselhos Regionais de Psicologia e o Conselho Federal também inauguram, com o Centro de Referência, uma nova etapa no relacionamento político da corporação profissional dos psicólogos com o Estado brasileiro e com suas várias esferas: Executivo, Legislativo, Judiciário e com as autoridades governamentais responsáveis pelo governo. O Centro terá uma estrutura profissionalizada com sede no Conselho Federal de Psicologia e ramificações nos Conselhos Regionais de Psicologia, de modo que todos contarão com pelo menos um agente/coordenador, o que vai permitir as mudanças de qualidade no relacionamento dos psicólogos com o Estado, seja no sentido de identificar o contexto e a

conjuntura de cada uma das políticas públicas específicas e dirigidas para a área de atendimento das necessidades sociais, seja no sentido de negociar com as diversas esferas governamentais e instituições estatais as possibilidades da psicologia participar destas políticas públicas, oferecendo neste diálogo uma referência sistematizada do que os psicólogos podem realizar e de quais são as contribuições que a psicologia pode oferecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento destas políticas públicas. O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas pretende, no primeiro momento, para cumprir esta tarefa, identificando o conjunto de políticas que o Estado estabelece. A partir daí, fazer uma hierarquia de prioridades entre estas políticas públicas, definindo uma agenda de trabalho a cada etapa da sua construção, localizando as políticas públicas mais estratégicas para a presença social da psicologia, ou seja, aquelas onde a psicologia já tem história, onde a psicologia já tem tradição ou já tem tecnologia demonstrada.

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas deve permitir aos psicólogos e à Psicologia iniciarem uma nova etapa na história da sua inserção na sociedade e do lugar social da profissão no Brasil. Um lugar de compromisso com as urgências e as necessidades da maioria da população e de compromisso com a construção de melhores condições de vida.

## FICHA TÉCNICA

### NOMES DOS PROTAGONISTAS

#### CRP 06 - SÃO PAULO

|                               |          |                                    |          |
|-------------------------------|----------|------------------------------------|----------|
| Aline Paiva Dantas            | 06/75366 | Luciana Castilho de Souza          | 06/76168 |
| Ana Luisa Filomena Ferro      | 06/19379 | Lucilene Martorelli O. P. Medeiros | 06/6999  |
| Andrea dos Santos             | 06/60535 | Maria Angela W. Shimizu            | 06/3021  |
| Aracy Vieira Coqueiro         | 06/31279 | Maria Aparecida Isak de Seta       | 06/19379 |
| Arlete Mammana Concilio       | 06/3896  | Maria do Carmo F. Peral            | 06/49453 |
| Cleide Aparecida Romero       | 06/67378 | Maria do Carmo Pena Toledo         | 06/19716 |
| Cleide de M. Machado          | 06/74310 | Maria Lucia de Barros              | 06/73902 |
| Corina Lopes Ribeiro          | 06/62503 | Maria Stella T. Meirelles          | 06/3644  |
| Cristiane Hemi Yokota         | 06/69225 | Mariana Braga de Milani            | 06/35945 |
| Danielle Sousa Pacheco        | 06/77535 | Mayra Bianca Oliveira              | 06/75744 |
| Deborah C. B. de Jesus Garcia | 06/62436 | Norma Miguel                       | 06/31899 |
| Eloiza Santos Rodrigues       | 06/78682 | Raquel Chechetto Salles            | 06/69721 |
| Flavia Cristina de Carvalho   | 06/74331 | Rosana Horácia Fernandes           | 06/5281  |
| Glaucilaine Lourenzo Jovino   | 06/59401 | Rosiane Lopes da Silva             | 06/74207 |
| Ivy Benitelli José de Souza   | 06/7384  | Simone de Azevedo                  | 06/58207 |
| Jacqueline M. F. Cavalcanti   | 06/67838 | Solange Reis da Silva              | 06/76757 |
| Katia Ap Teixeira             | 06/33306 | Vera Santos Reche                  | 06/26965 |
| Katia Santos de Menezes       | 06/45459 | Zurval José de Oliveira            | 06/58308 |
| Luciana C. A. Moreira         | 06/78677 |                                    |          |

#### CRP 12 - SANTA CATARINA

|                                |          |
|--------------------------------|----------|
| Dosalina de Mattia Patel       | 12/01624 |
| Fabricio de Oliveira Barbosa   | 12/05456 |
| Leticia Roehe Bicca            | 12/03214 |
| Soraia de Medeiros F. Philippi | 12/01559 |

## **BANCO SOCIAL DE SERVIÇOS EM PSICOLOGIA**

### **Consultora:**

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

### **Equipe Nacional:**

Responsável pela elaboração  
deste Relatório:

**Coordenadora Nacional**  
Maria Otacília Lima Battistelli

**Gerentes de Projetos**  
Cristina Almeida de Souza  
Eliane S. Costa  
Rodrigo Souza Amador Pereira  
Vanessa Mies Bombardi

**Apoio Técnico**  
Aline Fagundes de Almeida

### **Revisão de Texto:**

Sonia Maria Araújo da Silva

**RESPONSÁVEIS E GERENTES REGIONAIS ENVOLVIDOS NA  
IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS DO PROGRAMA BANCO  
SOCIAL DE SERVIÇOS EM PSICOLOGIA**

**CRP01 - DF/ AC/ AM/ RO/ RR**

Aryadne Muniz  
Marcela Ribeiro  
Rosa Albanezi

**CRP02 – PE/ FN**

Cristina Veras  
Eurídice Couto  
Marcus Adams

**CRP03 - BA/ SE**

Leonardo Silveira  
Viviane Hermida

**CRP04 – MG**

Daisy Fátima Xavier  
Humberto Costa Verona  
Lecy Rodrigues Moreira  
Marta Elizabeth de Souza  
Walkyria Sales

**CRP06 – SP**

Marina Bragante  
Cristina Almeida de Souza

**Subsede Santo André – SP**

Sueli Schiavo

**Subsede São José do Rio Preto – SP**

Luiz Tadeu Pessutto  
Maria José Berto

**Subsede Santos – SP**

Zuleika Oliven  
Beatriz Belluzzo

**Subsede de Ribeirão Preto – SP**

Tatiane Brustelo

**CRP07 - RS**

Carla Tomasi  
Célia Trevisse

**CRP09 - GO/ TO**

Heloísa Massanaro

**CRP10 - PA/ AM**

Antonio Nobre

**CRP11 - CE/ PI/ MA**

Adriana Alencar

**CRP12 - SC**

Ana Lopes  
Deise Maria do Nascimento  
João Galego  
Lígia Tumolo

**CRP13 - PB/ RN**

Maria de Nazaré Zenaide  
Edézia Gomes

**CRP14 - MS/ MT**

Dilma Costa

**CRP15 - AL**

Vera Lúcia Calado

**FORAM RESPONSÁVEIS PELO PROGRAMA BANCO SOCIAL DE  
SERVIÇOS EM PSICOLOGIA DUAS GESTÕES DO CONSELHO  
FEDERAL DE PSICOLOGIA**

**Gestão 2001/2004**

**Conselho Federal de Psicologia  
XII Plenário**

**DIRETORIA**

Odair Furtado / Ricardo Figueiredo Moretzsohn  
*Presidente*  
Ana Luiza de Souza Castro  
*Vice-Presidente*  
Miguel Angel Cal González  
*Secretário*  
Francisco José Machado Viana / Deusdet do Carmo Martins  
*Tesoureiro*

**CONSELHEIROS EFETIVOS**

Sônia Cristina Árias Bahia  
*Secretária Região Norte*  
Aluizio Lopes de Brito  
*Secretário Região Nordeste e Secretário de  
Orientação e Ética*  
Deusdet do Carmo Martins  
*Secretária Região Centro-Oeste*  
Ricardo Figueiredo Moretzsohn  
*Secretário Região Sudeste e Secretário de  
Comunicação Social*  
Analice de Lima Palombini  
*Secretária Região Sul*

**CONSELHEIROS SUPLENTES**

Eleuní Antônio de Andrade Melo  
Francisco de Assis Nobre Souto  
Gislene Maia de Macedo  
Marcus Adams de Azevedo Pinheiro  
Margarete de Paiva Simões Ferreira  
Mariana Moreira Gomes Freire  
Rebeca Litvin  
Rosimeire Aparecida da Silva  
Sandra Maria Francisco de Amorim

**PSICÓLOGOS CONVIDADOS**

Adriana Marcondes Machado  
Diva Lúcia Gautério Conde  
Marilene Proença Rebello de Souza  
Paulo Roberto Martins Maldos

**Gestão 2004/2007**

**Conselho Federal de Psicologia  
XIII Plenário**

**DIRETORIA**

Ana Mercês Bahia Bock  
*Presidente*  
Marcus Vinícius de Oliveira Silva  
*Vice-Presidente*  
Maria Christina Barbosa Veras  
*Secretária*  
André Isnard Leonardi  
*Tesoureiro*

**CONSELHEIROS EFETIVOS**

Acácia Aparecida Angeli dos Santos  
*Secretária Região Sudeste*  
Adriana de Alencar Gomes Pinheiro  
*Secretária Região Nordeste*  
Ana Maria Pereira Lopes  
*Secretária Região Sul*  
Iolete Ribeiro da Silva  
*Secretária Região Norte*  
Nanci Soares de Carvalho  
*Secretária Região Centro-Oeste*

**CONSELHEIROS SUPLENTES**

Alexandra Ayach Anache  
Andréa dos Santos Nascimento  
Giovani Cantarelli  
Maria de Fátima Lobo Boschi  
Maria Teresa Castelo Branco  
Monalisa Nascimento dos Santos Barros  
Odair Furtado  
Rejane Maria Oliveira Cavalcanti  
Rodolfo Valentim Carvalho Nascimento

**PSICÓLOGOS CONVIDADOS**

Maria Luiza Moura Oliveira  
Marta Helena Freitas  
Regina Helena de Freitas Campos  
Vera Lúcia Giraldez Canabrava