

Del Prette, Z. A. P. (1999). *Psicologia, educação e LDB: Novos desafios para velhas questões?* Em Guzzo, R. L. (Org.) *Psicologia Escolar e a nova conjuntura educacional brasileira* (pp. 11-34). Campinas: Átomo.

## **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?**

Zilda Aparecida Pereira Del Prette  
*Universidade Federal de São Carlos (SP)*

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) é, em sua essência, o instrumento que define os objetivos e prioridades bem como as condições ou meios que devem reger a política educacional do país. O conhecimento de seu conteúdo é de extrema importância a todos os trabalhadores da Educação, aí incluindo-se os que se situam na interface Psicologia-Educação. Neste trabalho busca-se examinar alguns aspectos da nova LDB que reconfiguram essa interface e parecem pertinentes à discussão sobre as possibilidades e limites da atuação do psicólogo escolar e educacional.

A promulgação da nova LDB, no dia vinte de dezembro de 1996, representa a conclusão de uma longa trajetória de debates acadêmicos aliados a trâmites políticos, ao longo dos últimos dez anos, em que se explicitaram e se confrontaram interesses de grupos, de diferentes tendências, alguns com maior respaldo na chamada sociedade organizada. O texto finalmente aprovado reflete, especialmente sob a forma de omissões e de contradições, esse conflito de interesses, embora possa,

sob alguns aspectos, ser considerado um avanço em relação à legislação educacional anterior: as leis 5540/68 e 5692/71, que reformaram, respectivamente, a estrutura do ensino superior e do ensino médio estabelecida em nossa primeira LDB, a Lei 4024 de vinte de dezembro de 1961.

Por sua forma final e pelo processo que a gerou, a nova LDB vem sendo recebida com ceticismo por alguns setores educacionais e com alguma esperança por outros. De um lado questiona-se a sua potencialidade como bases (mais do que como diretrizes) para as transformações necessárias em nosso sistema educacional; de outro, espera-se que o seu caráter de acontecimento novo possa ser canalizado para tais transformações, dependendo de esforços nessa direção.

As insatisfações com a nova LDB têm geralmente se baseado na comparação entre sua forma final e as versões anteriores elaboradas e aperfeiçoadas, nas etapas iniciais de tramitação, pelos segmentos educacionais organizados, através de um sistema participativo de debates com esses segmentos. Saviani (1997) destaca vários pontos negativos do texto final da nova LDB, entre os quais, a clara orientação liberal e tecnocrática (abertura à iniciativa privada e às organizações não governamentais com redução das responsabilidades do Estado evidenciada no empenho em reduzir os gastos, custos e encargos do setor público), a supressão do conceito de Sistema Nacional de Educação e as lacunas quanto à forma de gerenciamento e condução das diretrizes, especialmente na regulamentação do direito à liberdade de ensino pela iniciativa privada, nas omissões em relação ao regime jurídico único para os professores e à responsabilidade da União pela manutenção das universidades, na supressão do Fórum Nacional de Educação (reivindicado pelas bases educacionais), nas

omissões quanto ao Plano Nacional de Educação e na descaracterização do Conselho Nacional de Educação, através da redução de detalhes importantes referentes à composição e atribuições. Esse último aspecto vem sendo há muito defendido por diversos autores (Azanha, 1993; Fávero, Horta & Frigotto, 1992; Silva, Davis, Spósito & Mello, 1993) como essencial na superação da descontinuidade da política educacional. As lacunas e contradições da nova LDB podem ser interpretadas, portanto, como uma forma de ajustar a política educacional à política social e econômica que vem se configurando em nosso país nos últimos anos.

Mais pertinente à questão da profissionalização do psicólogo que atua na interface Psicologia-Educação, pode ser destacado o artigo 71, que estabelece a definição de "despesas educacionais", e, em seu inciso IV, não apenas exclui o psicólogo, mas situa os seus serviços entre "outras formas de assistência social". Dentro dessa visão equivocada e restritiva quanto às possibilidades de atuação em Psicologia, não é de se admirar que tal atuação seja vista como despesa e não como investimento educacional. Embora reconhecendo-se o mérito do texto em excluir muitas despesas indevidamente consideradas como recursos financeiros para a educação, a exclusão dos serviços psicológicos soa estranha quando se considera a importância da Psicologia como um dos fundamentos da Educação. Um dos resultados práticos desse artigo 71 é a formalização da impossibilidade de se conceber a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola, restringindo o leque de alternativas de profissionalização nessa área.

No entanto, uma análise mais realística dessa limitação mostra que ela não altera, substancialmente, as

condições em que, há muito, vem atuando o psicólogo que trabalha com questões educacionais no Brasil. De um lado, têm-se os docentes pesquisadores das universidades, que priorizam a produção de conhecimento nessa área, eventualmente associando-a a experiências práticas de intervenção educacional; de outro têm-se os profissionais liberais, graduados em Psicologia, que exercem atividades profissionais em contextos educativos, geralmente sem maior preocupação de produzir conhecimento sobre suas intervenções ou de divulgar suas experiências e alocados, geralmente em escolas particulares, com raras exceções nas escolas públicas.

A superação da dicotomia entre atuação do psicólogo como profissional e como pesquisador tem sido objeto de análises (por exemplo, Del Prette, 1993; Del Prette & Del Prette, 1996a; Witter, 1997), geralmente incitando os pesquisadores a um maior investimento em pesquisas aplicadas e a uma maior articulação com os profissionais de outras instâncias educacionais, especialmente através de cursos de pós-graduação. As restrições impostas pela LDB à profissionalização do psicólogo na área educacional, além de agravar essa questão, recolocam em pauta antigas reflexões sobre as perspectivas de alteração desse quadro e de reconstrução da identidade e atuação nessa área (Almeida, 1992; Del Prette, 1993; 1996; Maluf, 1992).

Sem pretender, neste trabalho, uma análise detalhada da LDB (ver, para isso, Brzezinski, 1997; Muranaka & Minto, 1998; Saviani, 1997) pode-se identificar, ao lado de suas lacunas e controvérsias, alguns pontos cuja concretização remetem à aplicação e à produção de conhecimento psicológico e que implicam reconhecer a amplitude da interface Psicologia-Educação em termos de alternativas de prestação de serviços educacionais.

### **Os objetivos educacionais e o projeto pedagógico da escola**

A nova LDB mantém a filosofia geral de educação voltada para a construção da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do educando e a preparação para o trabalho e, embora formulada em termos excessivamente genéricos, preserva a legitimidade de definir os objetivos da educação escolar em torno de metas socialmente relevantes. Para a educação básica, verifica-se uma ênfase na articulação entre conhecimentos, valores, atitudes e habilidades associados à formação ética, ao desenvolvimento da capacidade de "aprender a aprender", à autonomia intelectual e ao pensamento crítico.

Todos esses itens há muito fazem parte de propostas "progressistas" de Educação (Gadotti, 1984; Giroux, 1987; Libâneo, 1984, Rodrigues, 1985; Saviani, 1984, Snyders, 1981) em particular das tendências que procuram integrar tendências sociopolíticas e acadêmicas (ver análise de Del Prette, 1990). Embora o texto da lei possa ser, nesse sentido, positivamente avaliado, sua concretização implica, de um lado, cuidadoso exame das relações entre os objetivos proclamados e as condições que permitem transformá-los em objetivos reais, e, de outro, análise dos produtos e subprodutos das condições efetivamente dispostas no contexto educacional, ou seja, do "currículo oculto" que elas podem inadvertidamente promover. O conhecimento psicológico sobre programação e avaliação de ensino constitui, aqui, uma importante ferramenta de análise e intervenção sobre o processo e os produtos educacionais associados às condições pedagógicas implementadas na escola.

Aliada aos amplos objetivos educacionais, a nova LDB prevê a flexibilização do currículo a partir de uma base nacional unificada que deve ser complementada por uma "diversificada", a ser definida pela própria unidade escolar. Na prática, essa determinação supõe e incentiva a autonomia, reflexão e articulação, necessárias para a construção de um projeto pedagógico que possa efetivamente ser assumido pelo conjunto dos agentes educacionais de cada escola.

A construção de um projeto pedagógico não se constitui tarefa simples, mesmo no âmbito mais restrito de uma única unidade escolar. Ela requer coesão em torno dos princípios e valores quanto à função social da educação, da escola e dos educadores e a sua tradução em ações e relações regidas por direitos e deveres coletivamente estabelecidos.

Assim, por exemplo, a noção de cidadania, usualmente interpretada em termos de democratização do acesso à escola e de garantia de um processo educativo de qualidade, representa uma parte inquestionável do conceito: o reconhecimento de que o acesso à cultura escolar contribui para o exercício da cidadania, o que é inquestionável. No entanto, ela pode ser entendida também como objetivo da educação escolar, ou seja, a aquisição de atitudes, habilidades e valores associados ao reconhecimento dos direitos e deveres de todos os seres humanos, o respeito aos diferentes, o combate à discriminação e o desenvolvimento da identidade positiva de enquanto agente consciente e crítico do processo histórico (Minto & Muranaka, 1995; Del Prette & Del Prette, 1996b). Assim, o conceito de cidadania, restrito pelos ventos neoliberais, à ênfase econômica na defesa dos direitos do consumidor, precisa ser objeto de ampla

discussão entre os educadores, para que sua inserção no projeto pedagógico signifique, de fato, consecução da função social proclamada para a escola. Aqui, um profissional habilitado, simultaneamente em questões educacionais, em análise organizacional e em promoção de relações humanas, poderia funcionar como mediador e catalizador de um processo efetivo e produtivo de construção e implementação desse projeto. Essa habilitação faz (ou deveria fazer) parte da formação geral do psicólogo que se especializa na área educacional.

O texto da nova LDB se inicia com a apresentação de uma concepção de educação que inclui "os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Título I, Artigo 1º). Assim, além da educação formal inerente ao contexto escolar, reconhece a importância de outros espaços e agentes educativos, em particular a família, claramente colocada no texto legal como coresponsável por esse processo. Embora essa cláusula possa ser vista com desconfiança (no sentido de reduzir a responsabilidade da escola), ela tem o mérito de reconhecer a necessidade de ampliar e explorar as relações entre os microsistemas sociais na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, coerentes com uma perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1996) e sociocultural (Vygotsky, 1984) da construção da subjetividade humana.

A busca de relações mais produtivas entre a escola e as demais instâncias educativas da sociedade, como a família, os meios de comunicação e a indústria cultural podem ser tomados como demandas potenciais que o psicólogo estaria habilitado a atender, especialmente em

convênios de prestação de serviços mais abrangentes e interdisciplinares. Por outro lado, o reconhecimento da necessidade do ensino de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, embora tenda a ser negligenciado com a municipalização do ensino fundamental, pode criar formalmente demandas de projetos adequados a esta faixa etária e, portanto, de serviços psicoeducacionais especificamente voltados para a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando uma adequada formação do psicólogo, pode-se afirmar que a assessoria e consultoria na elaboração e implementação de projetos de atendimento às demandas acima constituam alternativas viáveis e legítimas para a atuação do psicólogo.

### **O processo de ensino**

A nova LDB preconiza a divisão do ensino fundamental em ciclos, sem caráter de terminalidade, abrindo espaço para uma organização mais pedagógica e educacional do que burocrática do processo como um todo, baseada em uma avaliação mais ampla, cumulativa e diversificada. No entanto, conforme destacam Minto e Muranaka (1997), a avaliação preconizada na LDB refere-se apenas a produtos quantitativos em termos de rendimento escolar, não avançando na necessária direção de avaliações mais abrangentes e processuais. Para corresponder, de forma mais precisa, à filosofia e aos objetivos preconizados pela própria LDB, essa avaliação deveria ser, necessariamente, psicoeducacional, ou seja, incluir, além dos objetivos acadêmicos tradicionais, indicadores do desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades

que compõem a filosofia e os objetivos da educação básica. Por outro lado, para ser significativa e transformadora, a avaliação deveria incluir também a análise do processo em termos das condições imediatas e mediatas que geraram aqueles indicadores e se estender à avaliação externa da relevância social dos resultados obtidos. Essa concepção mais ampla de avaliação vai ao encontro das preocupações com mudanças na subcultura escolar (Del Prette, 1995) particularmente no que se refere ao estabelecimento de uma "cultura de avaliação" no interior das escolas (Gatti, 1993; Silva, Davis, Espósito & Mello, 1993). Aqui, a Psicologia e os psicólogos muito teriam a contribuir em termos de instrumentos e procedimentos válidos e confiáveis de avaliação e de interpretação dos dados obtidos.

A questão do número de alunos por professor, embora estabelecida genericamente pela nova LDB, em termos de um discurso de "alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor" (artigo 25) aliada à perspectiva de ampliação do período letivo diário (artigo 34), abre a possibilidade de propostas de inovações metodológicas e de atividades diversificadas para uma atenção mais específica às dificuldades de aprendizado dos alunos. Um entrave a essas prescrições tem sido representado, tradicionalmente, pela retenção dos alunos nas séries iniciais, dados os altos índices de repetência e evasão. No Estado de São Paulo, essa dificuldade está sendo amenizada através da eliminação da reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental, uma providência coerente com as perspectivas construtivistas adotadas ou pelo menos idealizadas pelos educadores no processo de alfabetização. A validação dessa medida

depende, criticamente, da qualidade desse processo, o que requer, entre outros aspectos, a tradução das teorias psicológicas em métodos pedagógicos. Essa tradução é permeada por muitas questões de pesquisa pertinentes à atuação do psicólogo, particularmente em parceria com outros profissionais da Educação.

No artigo 80, e consoante com a noção ampliada de educação, a nova LDB preconiza o empenho do setor público com programas de educação à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação continuada. Ao lado das críticas à indefinição do texto quanto ao significado e às condições que devem orientar essa modalidade de ensino, há que se reconhecer, aqui, um desafio adicional a todos os educadores, e em especial aos psicólogos que se dedicam à investigação no campo educacional. Embora não se ignore a importância dos meios de comunicação, como condições de ensino cada dia mais disseminadas nos países ricos, a pesquisa psicológica sobre as condições de ensino tem priorizado a análise e intervenção sobre as interações "presenciais" que ocorrem no contexto de sala de aula, com carência de estudos sobre os efeitos das novas tecnologias. Em países como o nosso, onde o acesso e a familiaridade com as inovações ocorrem tardiamente e a sua divulgação é incipiente até mesmo entre os pesquisadores, questões adicionais podem ser colocadas à investigação. Longe de aceitar acriticamente tais inovações ou de recusá-las *a priori*, as possibilidades e limites dessa modalidade de ensino ainda estão por ser estabelecidas através de pesquisas aplicadas para as quais o psicólogo está ou deveria estar preparado.

## A Educação Especial

O capítulo V da nova LDB situa, explicitamente, a Educação Especial como modalidade da educação escolar, com ênfase na inserção e integração das crianças com necessidades especiais no ensino regular. A diversidade e complexidade das relações entre fatores biológicos e psicossociais envolvidas em processos como os de retardo mental, de deficiências físicas e sensoriais e de altas habilidades (superdotação) justificam considerar a Psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção sobre esses processos e, portanto, de investigação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Questões como integração de crianças com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular, desenvolvimento de programas especiais de ensino, treinamento e orientação de pais, professores e outros paraprofissionais, estimulação precoce e outros de há algum tempo vêm sendo objeto de investigação em Psicologia.

O texto da nova LDB, no artigo 58 §1º, estabelece que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial". No entanto, se de fato a Educação Especial deve ser vista como uma modalidade do ensino regular, apesar da pertinência da atuação do psicólogo na prestação de serviços nesta área, a formulação acima pode entrar em conflito com o artigo 71 que exclui, das "despesas" educacionais, os programas suplementares de várias especialidades, aqui incluindo-se, portanto, o psicólogo.

As novas perspectivas para o ensino especial da Associação Americana de Retardo Mental (Luckasson et al., 1992) e, em particular, a ênfase na formação para o trabalho e nas habilidades funcionais cotidianas como comunicação, autocuidado, vida doméstica, uso de recursos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho incluem também muitas áreas de atendimento para as quais a contribuição da Psicologia pode ser fundamental.

Dado o exposto, pode-se identificar, no âmbito do ensino especial, um espaço a ser conquistado e ocupado legitimamente pelo psicólogo, dada a urgência e os desafios inerentes aos processos de inclusão, de integração e de preparação funcional dessa clientela.

### **A formação de professores**

O capítulo VI da nova LDB, que trata dos profissionais da educação, apresenta pontos avaliados como positivos e outros como negativos. Entre os pontos negativos, destaca-se a implantação dos "institutos superiores de educação" como instâncias formadoras de professores da educação básica, duramente criticados pela Associação Nacional de Profissionais de Ensino (conforme Aguiar, 1997) por se constituírem uma "rede paralela" e "aligeirada" de formação, centrada exclusivamente no ensino e ferindo o princípio de uma base nacional comum, defendido por aquela Associação, além de retirar da Universidade a sua finalidade de formação de professores, restringindo-a à formação de especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, que ocorrem através dos cursos de Pedagogia. O texto apresenta, portanto, uma visão tecnocrática

da formação do professor, concebendo-o como técnico mais do que como um educador em sentido amplo, aprofundando de forma arbitrária os desafios da divisão de trabalho na escola (Aguiar, 1997).

A redução nos requisitos da formação docente parece insuficiente para atingir os amplos objetivos proclamados para a Educação, que implicariam domínio dos fundamentos filosóficos, históricos, antropológicos etc. Pode-se prever, aqui, uma demanda futura, possivelmente endereçada à própria Universidade que, excluída da formação inicial, passaria a ser chamada para suprir as lacunas resultantes da preparação profissional dispensada pelos Institutos Superiores de Educação. O maior envolvimento da Universidade na formação de professores vem sendo há algum tempo defendido por vários autores (Catani, Miranda, Menezes & Fischmann, 1986), porém a forma como a nova LDB abre possibilidades de uma formação mínima em requisitos pedagógicos amplia essa tarefa.

A formação continuada de professores constitui uma das alternativas de atuação do psicólogo nos demais sistemas de ensino escolar. O conhecimento psicológico disponível sobre os fundamentos da educação e dos processos de ensino, sobre relações humanas e sobre alternativas construtivas na promoção de recursos profissionais e para-profissionais, aliado ao conhecimento das questões pedagógicas, culturais e políticas que caracterizam os atuais desafios da Educação conferem, ao psicólogo, uma habilitação particularmente desejável para a atuação efetiva nessa área.

As atuais parcerias entre as Universidades e a Secretaria da Educação e Delegacias de Ensino, no Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo, embora não se constituam, propriamente, uma alternativa de

profissionalização do psicólogo educacional, já que ela vem sendo exercida como atividade extensionista dos docentes universitários, permitiria uma análise mais detalhada dessas possibilidades. Exemplificando, a autora deste trabalho coordena, atualmente, um projeto de extensão nesse convênio, com o objetivo de sensibilizar e assessorar os professores para assumirem, paralelamente aos objetivos "acadêmicos", o desenvolvimento de atitudes e habilidades interpessoais que, no contexto dos novos paradigmas culturais, têm sido amplamente reconhecidas como pertinentes à educação escolar.

### **Outros aspectos**

A nova LDB, em seu artigo 87, instituiu a Década da Educação, cujas diretrizes e metas devem ser regidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), encaminhado pela União ao Congresso Nacional após o prazo previsto na própria LDB. O governo efetivamente produziu o seu PNE, porém ignorando os subsídios produzidos pelos amplos setores da sociedade organizada, nos Congressos Nacionais de Educação de Belo Horizonte em 1996 e 1997. Esses subsídios geraram o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (ANDES, 1997), apoiado pelas oposições e encaminhado à Câmara, sob a forma de projeto de lei, no início do presente ano e que atualmente busca cumprir a exigência regimental de um milhão de assinaturas para tramitar no Congresso Nacional como projeto de lei de iniciativa popular.

Essa situação é conseqüência direta das lacunas da LDB quanto ao Fórum Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação e seus papéis na elaboração do

PNE. O Plano do governo tem um caráter tecnocrático, com metas quantitativas insatisfatórias e inferiores àquelas definidas pelo projeto das oposições (Valente, 1998), que procurou preencher as lacunas da nova LDB, a partir de uma análise atualizada dos principais indicadores educacionais, propondo diretrizes e metas mais ousadas para os próximos dez anos, articuladas em torno de princípios éticos voltados para a igualdade e a justiça social. Entre tais diretrizes e metas pode-se destacar: a) a redefinição de conceitos importantes como democracia, autonomia, avaliação, Sistema Nacional de Educação e suas formas de gestão democrática em todos os níveis e modalidades; b) o restabelecimento do Conselho Nacional de Educação em suas funções e composição; c) a ampliação do percentual do PIB destinado à Educação Pública (de 3,7 para 10%); d) a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica, incluindo pré-escola e ampliação da educação infantil nas creches; e) o estabelecimento de políticas de formação e definição da carreira e da remuneração do professor; f) a ampliação gradativa dos requisitos de formação exigida em todos os níveis.

A consecução dos aspectos positivos da legislação educacional, assim como de qualquer legislação, depende, em grande parte, da capacidade de mobilização e, certamente também da fiscalização da sociedade. Como cidadão e intelectual (Del Prette, 1993), além de profissional, o psicólogo precisa participar dos movimentos em defesa da educação pública e de qualidade e, no caso específico da nova LDB, estar atento não apenas ao seu conteúdo mas também às suas possíveis distorções conjunturais, na medida do possível compondo os fóruns



em defesa das diretrizes legítimas aí estabelecidas.

Independentemente de qualquer avaliação quanto às condições reais que serão viabilizadas pelo governo federal, para a concretização dos aspectos positivos da nova LDB, o fato de estarem sendo previstos e regularizados em lei abre espaço para que se formem gradualmente novas e mais exigentes expectativas educacionais, legitimando a sua cobrança pelos setores mais comprometidos com a qualidade da educação no país.

### **Alguns encaminhamentos**

As análises anteriores buscaram pontuar possibilidades de pesquisa e de intervenção educacional pertinentes à formação do psicólogo e à contribuição da Psicologia à Educação. As alternativas de atuação do psicólogo na Educação supõem uma formação ampla em subáreas da própria Psicologia e nas Ciências da Educação. No primeiro caso, pode-se destacar o conhecimento sobre processos psicológicos básicos (motivação, percepção, emoção, aprendizagem, desenvolvimento, grupos) associados à Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem, Social, Organizacional, Clínica, Comunitária etc., ou seja, considerando a formação básica como referência da competência técnica e da identidade do psicólogo escolar e educacional. Os conhecimentos em Ciências da Educação incluem os da Sociologia, Filosofia e História da Educação, Sociolingüística, Psicolingüística e outras, cuja atualização constante, especialmente com relação às políticas educacionais, é indispensável para uma atuação profissional socialmente relevante.

Certamente, pode-se afirmar que a nova LDB recoloca, sob a forma de novos desafios, antigos problemas da interface Psicologia-Educação, entre os quais a identificação de seus contornos e possibilidades de profissionalização, que, a nosso ver, não devem estar restritos à escola e aos pais, mas a todos os contextos educativos da sociedade. Assim, independentemente da inserção no quadro funcional da escola, é importante que o psicólogo comprometido com questões educacionais reconheça as muitas opções de atuação que podem ser viabilizadas através de projetos de consultoria e que procure planejá-las articulando os objetivos de intervenção aos de produção de conhecimento.

A municipalização do ensino fundamental e a "atribuição" de uma margem de maior autonomia aos municípios no uso dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino incluem a "remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais de Educação" (Gracindo, 1997, p.189, *italico nosso*), criam novos interlocutores, certamente mais acessíveis, para o encaminhamento de propostas de atuação profissional do psicólogo na Educação. Por isso, pode ser importante, no processo de formação do psicólogo, o exercício de reconhecer a amplitude das ações pertinentes ao conhecimento e habilitação profissional em Psicologia e, simultaneamente, identificar questões relevantes de pesquisa associadas a essas opções. Considerando as alternativas já referidas neste texto e outras tradicionalmente associadas à atuação do psicólogo escolar, o quadro a seguir propõe um resumo de ações que poderiam orientar tal exercício, através da solicitação de elaboração de projetos de pesquisa-intervenção.

**Quadro 1.** Algumas alternativas relevantes de atuação do psicólogo na escola

- Assessoria na elaboração, implementação e avaliação permanente do projeto pedagógico, orientado por objetivos claramente definidos por todos os segmentos da unidade escolar (do diretor à faxineira, incluindo os pais);
- Assessoria na elaboração de instrumentos e procedimentos para avaliação dos alunos em conformidade com o projeto pedagógico da unidade escolar;
- Assessoria na elaboração de programas especiais de ensino para as atividades regulares de sala de aula, prioritariamente nas áreas de leitura, escrita, matemática e ciências, inclusive articulados às propostas de atendimento e integração dos portadores de necessidades educativas especiais;
- Assessoria na elaboração de programas e atividades complementares, em áreas pertinentes à consecução do projeto educativo, como desenvolvimento emocional e relações interpessoais, orientação vocacional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, desenvolvimento emocional, criatividade etc.);
- Análise e proposição de alternativas de reestruturação das relações funcionais entre os segmentos da escola, no sentido de maior participação de todos nas tomadas de decisão e na avaliação e monitoramento das ações e resultados;
- Análise e intervenção sobre a natureza e qualidade das interações de sala de aula, com criação de novas configurações e oportunidades educativas e melhor aproveitamento das relações professor-aluno, entre alunos e dos alunos com outros agentes educativos;
- Análise e dinamização dos espaços e eventos educativos da escola, para a superação do ritualismo das ações e arranjos ambientais, com vistas à sua exploração educativa;

**Quadro 1.** continuação

- Desenvolvimento de programas especiais para pais, por exemplo, com objetivos de apoio às tarefas de casa, de organização da rotina de estudo, de estimulação da motivação dos filhos para a aprendizagem, de promoção da *resiliência* psicológica etc., aqui incluindo-se os programas complementares para alunos portadores de necessidades educativas especiais;
- Elaboração e condução de programas junto a pais e cuidadores das crianças na promoção de condições de aprendizagem e de desenvolvimento integral do aluno e na prevenção de deficiências funcionais;
- Participação na orientação, treinamento e desenvolvimento técnico-profissional dos professores, com ênfase na assimilação e na aplicação, às metodologias de ensino, dos fundamentos psicológicos da Educação (conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento, relações educativas, avaliação, programação de ensino etc.) e no desenvolvimento do compromisso e da identidade positiva do professor em seu próprio papel de cidadão, intelectual e profissional;
- Diagnóstico e encaminhamento de problemas relacionados a queixas escolares.

Além das alternativas anteriores, que se caracterizam como intervenções no âmbito institucional da escola, é importante incluir, sob uma concepção mais abrangente da interface Psicologia-Educação, a análise de opções de serviços educacionais, exercidas usualmente em consultórios e a partir de demandas particulares, para a superação de problemas emocionais e de aprendizagem, déficits de atenção, hiperatividade, agressividade, abuso de drogas, problemas relacionados a queixas escolares, orientação vocacional e escolha profissional.

Por outro lado, pode ser importante que os alunos reconheçam a aplicação de muitas das alternativas ante-

riormente referidas a outros contextos educativos, além da escola e dos consultórios, por exemplo, a instituições não escolares de acolhimento infantil, a organizações comunitárias, a empresas e agências comerciais, aos meios de comunicação etc. Nesse último item, podem ser enfatizadas as alternativas de atuação do psicólogo na investigação das condições e da efetividade dos processos de educação à distância, do ensino computadorizado, da utilização da mídia como recurso adicional, entre outras.

A atuação do psicólogo na Educação tem sido, algumas vezes, entendida como a aplicação de um "olhar psicológico" sobre as questões educacionais. Considerando-se que a Psicologia é um dos "fundamentos da Educação", a assertiva acima é razoável, desde que esse "olhar" não se confunda com "psicologismo", ou seja, com explicações que focalizam o psiquismo isolando-o de seus determinantes históricos e sociais. O "olhar psicológico" privilegia sem dúvida o comportamento dos indivíduos (os observáveis e os não diretamente observáveis), mas concebe esse comportamento em suas interações com os determinantes físicos, biológicos e sociais, presentes e passados, que permitem aferir o significado das ações e das relações sociais que ocorrem nos diferentes contextos educativos. Daí porque a análise psicológica dos fenômenos educativos precisa incluir a compreensão do sistema educacional em termos das contingências sociais e políticas que sobre ele incidem. A LDB constitui uma dessas contingências, bem como os movimentos populares de resistência aos aspectos nela considerados ilegítimos ou contrários aos anseios dos educadores. A compreensão mais ampla dessas implicações e o compromisso com uma atuação articulada

com tais movimentos parecem constituir uma urgência a ser assumida tanto na formação dos novos psicólogos como na atuação dos pesquisadores que atuam na interface Psicologia-Educação.

Falar da alteração do currículo mínimo na formação do psicólogo e dos novos parâmetros curriculares que poderiam colaborar para uma melhor instrumentação do psicólogo na área educacional.

## Referências

- Aguiar, M. A. (1997). Institutos superiores de educação na nova LDB. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, S. F. C. (1992). Da formação do psicólogo escolar e de uma possível identidade profissional. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 187-189.
- Azanha, J. M. P. (1993). Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa* 85, 70-78.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brzezinski, I. (1997). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São paulo: Cortez.
- Catani, D. B.; Miranda, H. T.; Menezes, L. C. e Fischmann, R. (Orgs), (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. (1993). A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 125-138.
- Del Prette, Z. A. P. (1995). Subcultura escolar: desafios à atuação do psicólogo na escola. *Anais da XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas: Átomo, 254-257.
- Del Prette, Z. A. P. (1996). A articulação entre a graduação e a pós-graduação na formação e atuação do psicólogo escolar/educacional. Em M. H. Novaes e M. R. F. Brito (Orgs.), *Psicologia na Educação: integração entre a graduação e a pós e subsídios à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), 23-37.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996a). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 139-156.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996b). Psicologia, Identidade Social e cidadania: o espaço da Educação e dos Movimentos Sociais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia (MG), 10(20), 203-223.
- Fávero, O., Horta, J. S. B. & Frigotto, S. (1992). Políticas educacionais no Brasil, desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, 83, 5-14.
- Gadotti, M. (1984). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Gatti, B. (1993). Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 5-10.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Gracindo, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1984). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and systems of supports*. American Association on Mental Retardation, Washington (DC), 9<sup>a</sup> ed.
- Maluf, M. R. (1992). Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 170-176.
- Minto, C. A. & Muranaka, M. A. S. (1995). A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Cidadania. Em *Educação, Tributação e Cidadania*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda: Assistência de Promoção Tributária (APT), 95-108.
- Muranaka & Minto (1998). O capítulo "Da Educação Superior" na nova LDB: Uma análise. *Universidade e Sociedade*, VIII (15), 65-75.
- Rodrigues, N. (1985) *Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Santos, B. S. (1966). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* São Paulo: Cortez. (2a. ed.).
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Cortez: Autores Associados.
- Silva, R. N., Davis, C., Esposito, Y. L. & Mello, G. N. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 84, 5-16.
- ANDES - Sindicato Nacional (1997). *Plano Nacional de Educação: Proposta da sociedade brasileira*.

Snyders, G. *Escola, classe e luta de classes*. Albarra. Lisboa: Moraes, 1981 (2a. ed.).

Valente, I. (1998). Educação de qualidade. *Folha de São Paulo*, 07 de maio de 1998, p. 1-3.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Witter, G. P. (1977). *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino*. Tese de Livre-Docência. São Paulo: IPUSP.

## Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira

Ana Maria Torezan  
Pontifícia Universidade Católica De Campinas

Nas últimas décadas várias conferências de âmbito internacional se voltaram para a discussão do direito, especialmente no que diz respeito ao acesso à Educação, da pessoa com algum tipo de deficiência. Documentos produzidos em tais conferências, como por exemplo a Declaração de Salamanca (resultado da Conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha em 1994), ganharam repercussão internacional. Tal declaração reafirma o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças e enfatiza que a educação de pessoas com algum tipo de deficiência é parte integrante do sistema educativo. A idéia é que toda criança, com qualquer tipo de necessidade, deve estar na escola, trazendo à tona o conceito de escola inclusiva, ou seja, a escola capaz de receber e educar a todos, inclusive aqueles mais comprometidos seja do ponto de vista físico, intelectual, sensorial ou emocional.

O ideal "Educação para todos" tornou-se um compromisso assumido por vários países, inclusive o