

A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica

School Psychology and Inclusive Education:
A Critical Reading

La Psicología Escolar y la Educación Inclusiva:
Una Lectura Crítica

**Maria Virgínia
Machado Dazzani**

Universidade Federal
da Bahia

Artigo



Resumo: Este ensaio elabora uma crítica sobre o lugar e a importância da Psicologia escolar e educacional no contexto do processo de consolidação de um discurso democratizante da educação brasileira. Nesse sentido, seu principal objetivo é articular uma discussão que envolva a referência a três problemas centrais: a) o problema da democracia, dos direitos humanos e da *inclusão social* nas sociedades atuais; b) a tarefa da educação e da escola formal na consolidação da democracia e na defesa dos direitos humanos e c) a importância do debate sobre o lugar da Psicologia na consecução de uma educação para a democracia. O texto desenvolve um argumento crítico em relação à tendência de simplesmente transferir as teorias originárias da prática clínica para os contextos educacionais, o que levou à *psicologização* dos processos pedagógicos e ao abandono da investigação dos processos socioculturais. É analisada aqui uma literatura recente que reflete sobre o papel do psicólogo na escola e no horizonte de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência, sobre a produção institucional da queixa escolar e do *fracasso escolar*, e, sobretudo, a idéia da invenção de um novo perfil (competências, habilidades e compromisso ético-político) do psicólogo necessário à realidade social brasileira, além do estabelecimento de um campo de atuação que implica noções como saúde, qualidade de vida e cidadania.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Inclusão escolar. Direitos humanos. Democracia.

Abstract: This essay discusses critically the place and the importance of school and educational psychology, taking into consideration the process of consolidation of a democratic discourse in Brazilian education. Therefore, its main objective is to provoke a discussion about three central problems: a) the problem of democracy, human rights and social inclusion in societies today; b) the role of education and formal schooling in particular in the consolidation of democracy and in the defense of human rights, and c) the importance of the debate about the place of psychology in the attainment of an education for democracy. The text develops a critical argument regarding the traditional view of school psychology, especially in relation to the tendency to simply transfer theories derived from clinical practice into educational contexts. This has led to the *psychologization* of pedagogical processes and to the abandonment of the investigation of socio-cultural processes. A broad, but not exhaustive, recent literature dealing with the role of psychologists in schools and in the development of public policies for the protection of childhood and adolescence was analyzed. The essay also deals with the institutional production of school complaint and school failure and above all with the idea of inventing a profile (competences, abilities, sociopolitical and ethical commitment) for psychologists, a profile that meets the needs of Brazilian social and educational reality and establishes a new field of work for school/educational psychologists, encompassing notions such as health, quality of life and citizenship.

Keywords: School psychology. School inclusion. Human rights. Democracy.

Resumen: Este ensayo elabora una crítica sobre el lugar y la importancia de la Psicología escolar y educacional en el contexto del proceso de consolidación de un discurso democratizador de la educación brasileña. En ese sentido, su principal objetivo es articular una discusión que involucre la referencia a tres problemas centrales: a) el problema de la democracia, de los derechos humanos y de la *inclusión social* en las sociedades actuales; b) la tarea de la educación y de la escuela formal en la consolidación de la democracia y en la defensa de los derechos humanos y c) la importancia del debate sobre el lugar de la Psicología en la consecución de una educación para la democracia. El texto desarrolla un argumento crítico en relación a la tendencia de simplemente transferir las teorías originarias de la práctica clínica para los contextos educacionales, lo que llevó a la *psicologización* de los procesos pedagógicos y al abandono de la investigación de los procesos socioculturales. Es analizada aquí una literatura reciente que refleja sobre el papel del psicólogo en la escuela y en el horizonte de políticas públicas de protección a la infancia y a la adolescencia, sobre la producción institucional de la queja escolar y del *fracaso escolar*, y, sobretudo, la idea de la invención de un nuevo perfil (competencias, habilidades y compromiso ético-político) del psicólogo necesario a la realidad social brasileña, además del establecimiento de un campo de actuación que implica nociones como salud, calidad de vida y ciudadanía.

Palabras clave: Psicología escolar. Inclusión escolar. Derechos humanos. Democracia

Democracia, escola e Psicologia: problemas e desafios históricos

Nos últimos anos, tornou-se praticamente consensual que as investigações em Psicologia são fundamentais para a compreensão dos processos educacionais e escolares. Observa-se que, no Brasil, a literatura sobre Psicologia e educação se torna mais profícua a partir da década de 70 do século passado e intensifica-

se nos últimos 15 anos, principalmente a partir de 1996, tendo como fundo a LDB (Del Prette, 2002). Esse movimento tem oferecido uma importante reflexão sobre a *formação* e a *identidade* dos agentes educativos, entre eles o psicólogo, e, em particular, sobre sua atuação no contexto escolar (Del Prette,

Os processos de redemocratização do Brasil e a popularização da Psicologia têm levado os psicólogos, como categoria profissional, a uma reflexão sobre o contexto ideológico, econômico e político, sobre a realidade concreta da pobreza e da injustiça e, sobretudo, sobre os problemas vinculados aos direitos humanos (Silva, 2005).

2001; Machado, Veiga Neto, Neves, Silva, Prieto, Ranña, 2005; Martínez, 2005a; Meira & Antunes, 2003; Patto, 1999; Wechsler, 2001).

Considerando esse movimento da reflexão sobre as relações entre Psicologia e educação, este ensaio trata especificamente do tema da *inclusão escolar* ou *educacional* (Loureiro, 1997; Martínez, 2005b; Patto, 1997, 1999). Note-se que comumente a noção de inclusão social e educacional (e de temas próximos, como o da *diversidade*), assim como o lugar da Psicologia no contexto político brasileiro atual, se reveste não só de aspectos teóricos e metodológicos mas também de um forte tom crítico e, em certa medida, militante, que expressa o surgimento de um discurso sobre a formação e a prática do psicólogo e passa a referir-se explicitamente a um compromisso ético-político com a democracia, a cidadania e os direitos humanos (Padilha, 2007). Um exemplo importante do *discurso* encontra-se na ação do Conselho Federal de Psicologia e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP (Martinez, 2005; Machado et al., 2005; Wechsler, 2001).

Esse *discurso* – que integra o problema da democracia e dos direitos humanos, a tarefa da escola formal na consolidação da democracia e a importância de um novo perfil da Psicologia no contexto escolar e educacional – coincide com dois movimentos: o processo de redemocratização do Brasil e a popularização da Psicologia (com a grande expansão dos cursos de formação de psicólogos e a desmistificação do sentido do seu trabalho) que fez com que o profissional estivesse, pela primeira vez, diante das demandas das classes sociais pobres e do sistema público de atendimento clínico e escolar.

Os processos de redemocratização do Brasil e a popularização da Psicologia têm levado

os psicólogos, como categoria profissional, a uma reflexão sobre o contexto ideológico, econômico e político, sobre a realidade concreta da pobreza e da injustiça e, sobretudo, sobre os problemas vinculados aos direitos humanos (Silva, 2005). Podemos verificar, sobretudo, a preocupação e a busca por uma convergência entre o saber técnico e o compromisso ético. Assim, a Psicologia escolar e educacional passa a refletir sobre o seu papel, lançando um olhar crítico sobre sua trajetória histórica e seus desafios futuros.

No que diz respeito ao tema específico deste ensaio, do ponto de vista político-social, um dos problemas mais graves nas práticas escolares é a *inclusão/exclusão social e escolar*.

A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no País e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e um certo grau de compreensível ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável. (Martínez, 2005b, p. 95)

Na Declaração de Salamanca (1996), podemos ler:

O princípio que orienta essa estrutura (de ação em educação especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e

crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. (p. 3)

O desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam *desvantagens* severas.

Ora, a *exclusão social e escolar* é compreendida como forma de violação dos direitos humanos e do ideal da democracia (do mesmo modo como outras violações dos direitos humanos, como o que ocorre no sistema prisional e no manicomial).

Originalmente, a expressão *educação inclusiva* surgiu na luta de profissionais da área de educação especial e na reivindicação do ingresso de alunos, chamados de *portadores de necessidades educativas especiais* (antes chamados de *portadores de deficiência*) nas escolas regulares, e não apenas nas *escolas especiais* (Anache & Martínez, 2007; Mittler, 2003), o que exigiu uma luta social por políticas públicas de educação que garantissem esse direito (Patto, 1999; Prieto, 2005). Uma outra noção intimamente ligada à *educação inclusiva* é a de *diversidade e diferença* e a exigência de que a escola seja um espaço que acolha a pluralidade étnica, social e religiosa (Kassar, Arruda, & Benatti, 2007; Patto, 1999; Prieto, 2005). Mas, recentemente, as *políticas de ação afirmativa* também configuram um discurso de inclusão (Oliveira, 2005).

Exclusão escolar e social

Consideremos aqui apenas a exclusão escolar. O primeiro aspecto que se deve examinar é

o fato de que, a partir de certos marcos, a exclusão na nossa sociedade é compreendida não como um fenômeno isolado, anômalo, acidental, mas, ao contrário, diretamente ligada a certas formas de organização institucional e de produção do poder que fabricam engrenagens causadoras do isolamento, do alheamento e da estigmatização de determinados cidadãos (Kassar et al., 2007; Mittler, 2003), ou seja, nem sempre a exclusão se resume ao fato de que a criança está *fora* do espaço físico da escola, mas *fora* do espaço simbólico da cultura e da economia.

Porém, até mesmo a ideia de uma *promessa de igualdade* e de homogeneidade no processo de massificação da educação pública no Brasil da década de 70 do século passado fez da escola um espaço de exclusão (Oliveira, 2007). Isso se deu em consequência da ideia de que a escola ofereceria as mesmas condições para todos os alunos, sem exceção (e a massificação do ingresso à escola pública seria um exemplo disso), e o sucesso ou o fracasso seria decorrência das aptidões e da inteligência de cada um. Essa *falsa promessa de inclusão* coloca sob suspeita o indivíduo-aluno e retira do Estado e da escola a responsabilidade de promover a inclusão, outorgando ao aluno a tarefa de *incluir-se* na massa homogênea que tem competência, aptidão e inteligência para aprender.

Um caso exemplar é a fala de *queixa escolar* e do *fracasso escolar* (Machado, 1994; Neves & Machado, 2005). Comumente, a diferença concreta de etnia, religião, classes sociais e também as diferenças individuais são ignoradas nas práticas cotidianas da escola, e a inclusão pela simples agregação do indivíduo no espaço físico da escola pode, em muitos casos, significar a interdição da diferença (Mittler, 2003). Por isso, muitas

vezes, a *demanda de queixa escolar* e o *fracasso* ignoram os processos de integração cultural que as crianças vivem na escola. A *ideologia do dom*, como explica Neves (2005), já foi uma das explicações do fracasso dos alunos: a escola teria oferecido as mesmas condições para todos os alunos, e o sucesso ou fracasso seria uma decorrência das aptidões e da inteligência de cada um.

Por outro lado, inúmeras pesquisas (Lopes, 1997; Malta, Goulart, Lima, & Costa, 1998) procuraram demonstrar que o fracasso se concentra nas camadas socioeconomicamente desfavorecidas, o que, de algum modo, contraria essa ideologia, pois coloca à mostra que as diferenças não ocorriam entre os indivíduos, mas, sim, entre grupos. Esse modo de explicar, porém, leva a um outro problema que, do mesmo modo, também pode levantar suspeitas de ordem teórico-ideológicas, pois implicam a *ideologia da deficiência cultural*: o fracasso escolar das classes menos favorecidas seria explicado, nessa perspectiva, pelo déficit cultural do seu meio (Patto, 1999). Esse outro modo de explicar o fracasso, principalmente o das classes pobres, parte da afirmação central de que, já que a escola transmite como *certos* os valores culturais dos grupos dominantes, as crianças das classes dominadas não encontram, na escola, a valorização de seus padrões culturais. Esses caminhos têm levado a dificuldades teóricas e a vícios políticos (Machado et al., 2005).

Com esse breve sobrevoo, queremos apenas ressaltar que a *exclusão social* não é apenas um problema social de extrema gravidade, mas que, além disso, também existem diferentes modos de compreendê-la. A emergência da confluência entre Psicologia e educação, de certo modo, tenta oferecer leituras sobre esse fenômeno, leituras essas que envolvem obstáculos teóricos e ideológicos significativos. Sob muitos

aspectos, um amplo debate se instalou no interesse de responder às seguintes perguntas: a) do ponto de vista epistemológico e prático, qual a contribuição da Psicologia para a promoção da democracia e dos direitos humanos? ; b) qual a contribuição da Psicologia para o entendimento da exclusão social e educacional e para enfrentar e resolver os problemas daí decorrentes?

Alguns teóricos (Neves, 2005; Prieto, 2005) têm optado por não mencionar a expressão *educação inclusiva*, mas simplesmente *democratização da educação e defesa e promoção dos direitos humanos*. Isso implica saber conceber uma escola e uma prática do psicólogo que possa interpretar, acolher e responder às demandas de todos os cidadãos em um ambiente que respeite a subjetividade, a diversidade cultural, étnica, religiosa e social.

Psicologia e invenção do fracasso e da exclusão

Ao avaliarmos as práticas psicológicas e a presença da Psicologia na sociedade nos últimos anos e, em particular, na escola, não podemos dizer que a contribuição da Psicologia tenha sido estritamente positiva. Uma vasta literatura revela que a Psicologia, no Brasil, colaborou para a construção de uma escola que obedeceu a uma lógica da exclusão (Patto, 1984; Romanelli, 2005). A transposição pura e simples de teorias oriundas da clínica e do ambiente de consultório para o contexto educacional significa, de um lado, que há impregnação da prática clínico-terapêutica na educação e, do outro, que há um profundo desconhecimento ou falta de definição teórica mais adequada e compatível com a realidade dos processos e das relações que acontecem no cotidiano das escolas e na realidade brasileira (Almeida,

2001). As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, as concepções de infância e de normalidade, no mais das vezes, levam a interpretações que criam expectativas de que os alunos se adaptem aos critérios e modelos da escola (ou da *normalidade*) que, por sua vez, também está profundamente marcada por demandas sociais e econômicas específicas (como sucesso na profissão, lógica do mercado, valores morais, certas imagens de felicidade, consumo, etc.).

Conceitos como *diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem* lançam um olhar sobre processos individuais e subjetivos, mas não oferecem esclarecimentos sobre a instituição social da escola. Mas será que não compõe o processo psicológico do estudante o fato de que a escola teria *dificuldades de ensinar* ou produziria situações de sofrimento psíquico?

É claro que não vamos encontrar alguém que defenda a exclusão, a discriminação e a violação dos direitos humanos (a legislação brasileira, inclusive, penaliza quem o faz). Todos são favoráveis à inclusão e à democracia. Porém, o problema é mais complexo do que simplesmente usar palavras de ordem, porque implica questões éticas e epistemológicas: no nosso campo de saber, devemos desenvolver uma reflexão sobre a questão do próprio papel da Psicologia nos processos de produção das identidades e a relação desse fenômeno com o contexto cultural.

Se avaliarmos cautelosamente o *estado da arte* do debate, os estudiosos que buscam estabelecer uma reflexão sobre as contribuições da Psicologia para a educação estão preocupados, principalmente, com o seguinte:

a) Uma crítica ao modelo tradicional da Psicologia escolar/educacional baseado na

concepção da clínica psicológica (Almeida, 2001);

b) Uma reflexão sobre os desafios da educação no Brasil contemporâneo – o que faz com que o psicólogo aqui se envolva com questões que não são estritamente *psicológicas*, mas também sociológicas, políticas, culturais e propriamente pedagógicas. Nesse sentido, a Psicologia escolar e educacional deve ser concebida no horizonte de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência (Conselho Federal de Psicologia, 1994);

c) Investigação sobre o processo de produção institucional da *queixa escolar* e da produção social do *fracasso escolar* (Neves & Machado, 2005);

d) Proposição de um novo perfil (competências, habilidades e compromisso político-social e ético) do psicólogo necessário à realidade educacional e social brasileira e estabelecimento de um novo campo de atuação do psicólogo escolar e educacional que implique noções de *saúde, qualidade de vida e cidadania* (Guzzo, 2001a);

e) Do item *d*) decorre a necessidade de uma reflexão sobre a formação teórico-epistemológica do psicólogo escolar e educacional e sua articulação com a pesquisa e a prática (Novaes, 2001);

f) Busca de novas formas do processo de avaliação e das estratégias de intervenção psicológica (Custódio, 2001);

g) Reflexões sobre o papel da Psicologia na formação docente (nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e no normal superior) em consonância com a LDB e com os PCNs (Del Prette, 2002);

h)Esses elementos elencados acima sugerem um lugar destacado para a pesquisa e a produção de conhecimento em Psicologia escolar e educacional, além de alternativas de atuação do psicólogo como pesquisador e educador (Del Prette & Del Prette, 2001).

Por ora, é importante firmar que o problema da inclusão/exclusão escolar (e todos os aspectos que orbitam ao seu redor, como as diferenças culturais, as barreiras sociais e econômicas) não é apenas um fato que pode ser constatado pelas estatísticas. Há, por assim dizer, uma construção conceitual da inclusão/exclusão, e tal construção tem certos contornos de ordem epistemológica e histórica que devem ser destacados: a reflexão específica sobre a relação entre as crianças e a escola e sobre os processos de aprendizagem como um fenômeno que se dá no sujeito psicológico ou indivíduo está relacionada com um determinado momento da história da Psicologia e da história da educação, mesmo porque a ideia de um *sujeito como indivíduo portador de traços psicológicos, subjetividade, consciência, autorreferência e autodeterminação, como agente humano, self*, é uma *invenção* da Modernidade (Taylor, 1997). Isso pode ser tudo, menos um truísmo: o cruzamento dos percursos da *ciência do sujeito psicológico* e da educação forma o nosso quadro de referência, o fundo conceitual contra o qual temos avaliado, psicólogos da educação ou não, especialistas em educação ou não, a questão dos problemas de aprendizagem e das *demandas de queixa* escolar.

Mesmo sem o rigor na reconstrução histórica, ressaltemos que a educação escolar como instituição concernente a todas as esferas sociais (e não apenas à educação dos príncipes) é uma *invenção* relativamente recente na história geral das sociedades, remontando ao século XIX, e ainda mais

recente em relação à sociedade brasileira (Romanelli, 2005). O ideal republicano e burguês de igualdade de oportunidades *de partida* incluiu a necessidade também da educação para todos como *condição* para a formação do cidadão.

As transformações do mundo da cultura e, principalmente, do trabalho em uma sociedade cada vez mais tecnicizada, produziram novas exigências físicas, éticas e intelectuais. A invenção desse ideal republicano fez nascer uma nova patologia: o fracasso escolar. O sucesso e o fracasso são valores ligados a um ideal construído social e culturalmente. O fracasso escolar, como patologia social, surgiu no século XIX exatamente com a instauração da escolaridade obrigatória: as crianças de todas as classes e ambientes eram obrigadas a cursar vários anos de escola, e passaram a enxergar a sua realização humana e sua felicidade com o sucesso na escola: ser bem-sucedido na escola era ter a perspectiva de ter, mais tarde, uma boa situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significava também ser alguém, isto é, ser considerado, respeitado (Cordié, 1996).

No Brasil, principalmente a partir da massificação da educação pública e dos programas de combate ao analfabetismo nas décadas de 60 e 70 do século passado, os temas do fracasso e da exclusão escolar se tornaram preocupações centrais de educadores e do Estado (Freitag, 1986). É nesse contexto, quando a educação *não se realiza*, quando a escola não consegue cumprir sua tarefa, quando a *aprendizagem não se dá*, é aqui precisamente que o *discurso e os saberes da Psicologia* surgem com uma força especial. Os educadores, teóricos e políticos se veem obrigados a compreender os mecanismos internos da prática pedagógica para, daí, encontrar os caminhos de superação – posto que o desafio educacional é visto como um desafio civilizacional.

Sem que entremos em detalhes sobre a história das ideias educacionais no Brasil, podemos afirmar que as teorias psicológicas da educação (que sustentam que a aprendizagem é algo que se dá no sujeito individual e está relacionada com seus mecanismos, disposições e capacidades psicológicas) representaram um *paradigma* nos estudos em educação (Gadotti, 1987). Em quase todas as suas acepções, o conceito de aprendizagem, de fracasso, de adaptação, são conceitos psicologicamente construídos, ou melhor, são conceitos tributários das teorias psicológicas. Esse é o *problema*.

Partindo de um esquema que foi sugerido por Patto (1984), em um estudo pioneiro, podemos identificar quatro momentos da relação entre Psicologia e educação no Brasil:

a) o período da 1ª República (entre 1906 e 1930), que, inspirado por influências europeias, se caracterizou pelo desenvolvimento de estudos em laboratório, realizados por um número reduzido de profissionais, e que provocaram pouca ou nenhuma interferência no contexto escolar da época;

b) o período de consolidação do modo de produção capitalista (de 1930 a 1960), no qual, sob influência preponderante dos estudos e tendências norte-americanas, a Psicologia assume nitidamente um perfil psicométrico, experimental e tecnicista;

c) o período de 1960 a 1980, quando a Psicologia escolar passa a ser praticada sistematicamente nas escolas com objetivos marcadamente adaptativos. Muitos profissionais da educação e outros a ela relacionados têm procurado diminuir a incidência desses problemas com intervenções de caráter remediador ou terapêutico. E esse

é, em quase todos os casos, o lugar reservado à Psicologia no seio da escola (Guzzo, 2001a);

d) o período de debate em torno da proposta de uma *Psicologia educacional engajada com os desafios da educação no Brasil* (de 1980 aos dias de hoje), caracterizada por uma crítica ao modelo clínico e pela proposição de uma Psicologia escolar crítica; marca importante desse período é a nova LDB e os PCNs que situam um lugar específico para a atuação do psicólogo.

Esse último ponto é o estado atual em que se encontra a maior parte da produção sobre Psicologia escolar e educacional (e é no seu interior que devemos considerar o tema da inclusão). Não é um jogo dogmático – qual a melhor Psicologia? – mas um momento de rico debate.

Lembremos que, mesmo considerando os equívocos da *psicologização*, é prudente não cair na tentação de *sociologizar* as demandas de queixa e o fracasso escolar. Devemos encontrar a justa medida para a atuação do psicólogo, com seus saberes e fazeres, na escola. Tanto uma *psicologização* quanto uma *sociologização* parecem renunciar à tarefa de se investigar, compreender e intervir na realidade concreta da instituição escolar. Podemos verificar que alguns trabalhos publicados na área educacional apresentam uma aguda crítica ao fato de a educação comumente recorrer a saberes de diversas disciplinas (Sociologia, Economia, Psicologia) para construir seu discurso sobre os fenômenos peculiarmente educacionais (Fialho, 1998; Patto, 1984). O *reducionismo* não é uma característica privativa da Psicologia em relação à educação, ao contrário: o saber sobre educação é difuso, impreciso e atravessado por discursos que focam objetos construídos em outras ciências e os transportam para

o fenômeno da *sala de aula*. Não haveria um discurso autônomo e singular que caracterizasse o objeto da educação.

Psicologia escolar e democratização da escola

Podemos sinalizar três aspectos que podem caracterizar a contribuição da Psicologia escolar e educacional para a democratização da educação: a formação do psicólogo, a Psicologia na formação do professor e a pesquisa na Psicologia. Tudo isso, porém, só poderá ter sucesso no ambiente de uma instituição interdisciplinar, onde vozes diferentes se fazem ouvir (e o psicólogo se coloca na posição de ser mais uma voz).

a) A formação do psicólogo: pesquisa e interdisciplinaridade

Boa parte do debate sobre Psicologia escolar e educacional trata diretamente do problema da formação do psicólogo e, mais pontualmente, da formação do psicólogo que atua na escola. Podemos ver, em Del Prette (2002), que

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 os 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, da 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. (p. 26)

O ponto crucial está na elaboração de um projeto acadêmico nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia que privilegie uma formação ampla, com rigor técnico e interdisciplinar, cultivando uma atitude intelectual crítica e não dogmática e permitindo o envolvimento prático dos estudantes com situações diretamente vinculadas à realidade da escola.

É importante que os cursos de formação de psicólogos construam uma proposta capaz de habilitá-los a atuar com políticas e instituições públicas, a lidar com situações concretas do dia a dia das classes pobres, a intervir na comunidade educacional. Conteúdos no campo das ciências sociais e da Filosofia não podem estar em um segundo plano. Do mesmo modo, a formação para a pesquisa (para a investigação de problemas concretos a partir de procedimentos metodológicos rigorosos, assim como a investigação conceitual) deve ocupar um destaque nesse modelo.

b) A Psicologia na formação do professor

As teorias psicológicas, se ensinadas de modo crítico, podem contribuir tanto para a formação de professores (licenciaturas, Pedagogia e normal superior) quanto para a formação continuada de professores. Ainda segundo Del Prette,

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.

Em outras palavras, além da formação inicial, a formação continuada de professores pode ser um campo importante da atuação do psicólogo. De fato, as teorias do

desenvolvimento psicológico e as teorias da aprendizagem são referências indispensáveis para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica das relações no interior da instituição escolar. Do mesmo modo, a compreensão das relações familiares, da constituição de redes de apoio e da responsabilização familiar pode contribuir para a constituição de estratégias pedagógicas mais eficientes.

c) A pesquisa em Psicologia

A pesquisa deve deixar de ter um caráter puramente acadêmico e dialogar mais intensamente com os desafios do cotidiano da escola (Martinez, 2001). Como pesquisador, o psicólogo deve contribuir para o crescimento e o acúmulo de informações no campo das relações institucionais, da subjetividade e da aprendizagem; ajudar na compreensão da criança e do jovem, sem reduzi-los à condição de *alunos*; avançar na explicação dos diversos tipos de interação que se instalam como parte constitutiva do processo educacional e, finalmente, estudar em toda sua complexidade os vários fenômenos que são próprios da instituição escolar.

Entre outras consequências, isso demanda que os cursos de graduação e pós-graduação assumam grande responsabilidade no que diz respeito à formação dos novos psicólogos que atuarão nos meios educacionais. Novos modelos de atuação estão sendo criados, mais compatíveis com o tipo de organização social no qual nascem e se desenvolvem os sujeitos da educação, sejam eles professores, alunos, pais ou técnicos. Cabe em grande parte à pesquisa que se faz nos cursos de pós-graduação em Psicologia contribuir para os avanços do conhecimento e da prática na área da Psicologia educacional (Maluf, 2001).

A Psicologia, o psicólogo e a educação inclusiva

Para podermos indicar positivamente as estratégias e ações da Psicologia educacional no sentido de promoção crítica da

democratização da escola e da defesa dos direitos humanos, é importante, de partida, afirmar que a escola é um espaço vivamente plural e interdisciplinar. Há uma convergência e conflitos de saberes dos professores, dos técnicos, dos alunos, dos pais, da comunidade e, frequentemente, das vozes de outros profissionais envolvidos na ação educativa.

Mesmo diante de todas as críticas à história das relações entre Psicologia e educação, devemos insistir que o conhecimento produzido pelas ciências psicológicas pode contribuir com a prática educativa, ou seja, consideramos que o psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias do psicólogo educacional devem ser concebidas como um dos modos de *interpretar* a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico. Mas não podemos nos esquecer de que também a própria prática educativa constitui espaço importante de produção de conhecimento psicológico, principalmente como atividade que possibilita a construção de hipóteses sobre aspectos relevantes do funcionamento humano e que representa cenário de investigação e de produção teórica (Martinez, 2001).

Sobretudo, devemos fazer aqui uma aproximação entre epistemologia e ética. Os manuais de Filosofia normalmente colocam esses dois campos como áreas de saber que tratam de problemas totalmente diferentes (uma da natureza do conhecimento o outro da natureza da ação). Em outro lugar, desenvolvemos um estudo sobre temas em Filosofia da educação e em pragmatismo (Dazzani, 2000, 2003), no qual concluímos que não é possível estabelecer uma linha divisória clara entre nossas crenças (teóricas) e nossas ações (práticas). Uma crença é um modo de orientar e justificar nossas ações, e uma ação fora do quadro de referências de uma crença é simplesmente incompreensível.

Sempre que agimos, estamos, desde já, orientados por alguma forma de justificação, de arranjos de crenças, conhecimentos, teorias e conceitos (Dazzani, 2004). Do mesmo modo, somos seres profundamente interessados, ou seja, nossas teorias e discursos visam a fins, metas, realizações. Uma teoria educacional e psicológica, do mesmo modo, é sempre interessada, e orienta nossas ações. Se inscrevermos a dimensão da democracia e dos direitos humanos, as nossas teorias e ações podem se desenvolver de outro modo.

Assim, podemos ler:

As práticas psicológicas que orientam a atuação profissional devem ser res-significadas e apoiadas não em uma teoria, mas em uma epistemologia que enfatize os fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto socio-cultural, a importância das relações inter e intra-subjetivas professor-aluno, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola na formação do cidadão. A res-significação da atuação profissional passa, portanto, pela apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração os processos interativos, conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem, em uma perspectiva psicodinâmica e sociohistórica, cujo foco não é o indivíduo, mas os sujeitos em relação (Almeida, 2001, p. 48).

Por isso, à luz dessas reflexões, a escola inclusiva não poderá ser só uma escola que acolhe as pessoas com necessidades educativas especiais, mas uma escola democrática. Como justificar essa prática democrática? A teoria política, a Sociologia, podem nos explicar? De certo modo, sim, mas não estamos suspeitando, desde o início, de reducionismos? Não estamos afirmando que existe a necessidade de um espaço legitimamente plural? Ora, há um saber peculiar à Psicologia que deve desempenhar um papel decisivo; de algum modo, a Psicologia

pode interferir analiticamente, observando os processos sociais, os contextos sociais, os processos de produção de identidade e a forma como, na produção de identidade, a sociedade de certo modo produz também o constrangimento, a violência e o sofrimento para muitos, seja na questão étnica, seja na questão sexual e nas questões que envolvem as diferenças (Silva, 2005, p. 13).

Por fim, acreditamos que o psicólogo, atuando na escola, deve buscar novas formas de levar em conta os processos de avaliação, deixando de tratar a *queixa escolar* como um fato em si mesmo e passando a buscar a compreensão da história escolar como um processo. Isso exige uma compreensão mais rigorosa do funcionamento das relações e do contexto no qual ocorre a produção de um motivo para o encaminhamento de alunos para o atendimento (Guzzo, 2001b; Machado, 1994; Meira, 2000). Tal ação, é claro, não depende da iniciativa individual ou, simplesmente, de implementações no currículo da formação do psicólogo: há aqui um espaço de ação política, pois não basta apenas ter conhecimento da necessidade de uma mudança na atitude do psicólogo, posto que sabemos que muitas vezes não foi possível sair do mero discurso da mudança e da conscientização. Diante disso, o psicólogo que escolha trabalhar nessa realidade deverá compreender as demandas por justiça e direitos e forjar suas ações no sentido de contribuir criticamente e situar-se também como ator comprometido com essas demandas.

O psicólogo deverá estar preocupado com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo, envolvendo-se em atividades que permitam aos estudantes obterem sucesso em suas atividades da vida, diminuindo as situações de risco, do fracasso escolar e de outros fatores que possam ameaçar sua sanidade e inibir suas potencialidades.

Esse psicólogo estará preparado para integrar equipes, comissões e grupos de trabalho multidisciplinares, no sentido de interferir no desenvolvimento da criança, sobretudo com a família, a escola e a comunidade.

Alguns elementos devem ser considerados no trabalho do psicólogo educacional:

1- o estudante deve ser concebido como um sujeito inscrito em um sistema social, o que implica uma atenção às influências sistêmicas que o cercam quando se procura entender os problemas que está apresentando e se planejam intervenções;

2- os problemas, dificuldades e *queixas* devem ser considerados no interior de uma ordem institucional e social onde a criança vive, e não um problema exclusivo da própria criança. Essa compreensão pressupõe uma avaliação não somente das variáveis próprias do estudante mas também de aspectos do ambiente institucional, social e familiar;

3- os embates e conflitos que ocorrem na instituição escolar devem ser ressignificados

no horizonte de um processo de diferença, contestação, reação e interação, no qual o sujeito estudante expressa algumas expectativas e interesses que não se harmonizam com as demandas ou expectativas institucionais;

4- a meta da atuação do psicólogo deve ser a de fazer com que as relações institucionais, demandas sociais e expectativas do estudantes e dos outros atores educacionais sejam explicitadas, compreendidas e enfrentadas diretamente.

O tema da inclusão escolar é objeto de um debate em movimento, e esse debate reúne muitas das nossas expectativas sobre um ideal de vida democrática mas também muito de nossa ignorância e da fragilidade das nossas referências e teorias. No fundo, não temos uma teoria acabada e definitiva que resolva, de uma vez por todas, nossos dilemas. O mais desafiador é precisamente esse casamento entre reflexão política, investigação científica, ação prática e uma pitada de esperança.

Maria Virgínia Machado Dazzani

Doutora em Educação. Professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA – Brasil.

Endereço para envio de correspondência:

Rua Rodrigo Argollo, n. 251/501 Rio Vermelho - Salvador, BA – Brasil - CEP 41940-220.
E-mail: dazzani@superig.com.br

Recebido 20/2/2009, 1ª Reformulação 19/8/2009, Aprovado 30/8/2009.

Referências

- Almeida, F. C. de. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea.
- Anache, A. A., & Martínez, A. M. (2007). O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-social. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto & S. L. Victor, *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 253-274). Porto Alegre: Mediação.
- Conselho Federal de Psicologia. (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Custódio, E. M. (2001). Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional. In S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 157-176). Campinas, SP: Alínea.
- Dazzani, M. V. M. (2000). *Educação e pragmatismo: uma interpretação de Richard Rorty*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Dazzani, M. V. M. (2003). Learning and abduction. *Semiotica: International Association for Semiotic Studies*, 151(1/4), 73-84.
- Dazzani, M. V. M. (2004). *Pragmatismo e aprendizagem: uma abordagem semiótica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Declaração de Salamanca. (1996). *Procedimentos-padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em assembléia geral, Espanha.
- Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia, educação e LDB. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e a educação hoje* (pp. 11-34). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas, SP: Alínea.
- Fialho, N. H. (1998). *Paidagogein: ajuste de contas com a epistemologia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Freitag, B. (1986). *Escola, Estado e Sociedade* (6a ed., rev.). São Paulo: Moraes.
- Gadotti, M. (1987). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Guzzo, R. (2001a). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. (2001b). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 61-71). Campinas, SP: Alínea.
- Kassar, M. de C. M., Arruda, E. E. de, & Benatti, M. M. S. (2007). Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 21-31). Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, T. L. (1997). O quadro negro da repetência escolar no Brasil: dados, reflexões e questionamentos. *Revista Educação e Ensino-USF*, 2(1), 39-53.
- Loureiro, M. C. da S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In M. H. Patto (Ed.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 449-458). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1994). A queixa escolar e seus encaminhamentos. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia – 6ª região*, 14(87).
- Machado, A. M., Veiga Neto, A., Neves, M., Silva, M. V., Prieto, R., Ranña, W. et al. (2005). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Malta, D., Goulart, E., Lima, & Costa, M. F. (1998). Estado nutricional e variáveis socio-econômicas na repetência escolar: um estudo prospectivo em crianças da primeira série em Belo Horizonte, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 14(1).
- Maluf, M. R. (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 59-71). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 87-112). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (Ed.). (2005a). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2005b). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In A. M. Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Eds.). (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Neves, M. B. (2005). *Por uma psicologia escolar inclusiva*. In Conselho Federal de Psicologia – Comissão Nacional de Direitos Humanos. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. B. da J., & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 135-152). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2001). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 127-132). Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, I. A. de. (2007). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In D. M. Jesus et al. (Eds.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação.
- Oliveira, J. B. de A. (2005). Desigualdade e políticas compensatórias. In C. Brock & S. Schwartzmann (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Padilha, A. M. L. (2007). O discurso da inclusão social: o sim e o não. In D. M. de Jesus et al. (Eds.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (Ed.). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. (1997). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In M. H. Patto (Ed.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 458-468). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In A. M. Machado et al., *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Romanelli, O. de O. (2005). *História da educação no Brasil* (29a ed.). Petrópolis, SP: Vozes.
- Silva, M. V. de O. (2005). *A psicologia, o psicólogo e a luta pelos direitos: da reflexão à ação*. In Conselho Federal de Psicologia – Comissão Nacional de Direitos Humanos. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, C. (1997). *As fontes do Self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola.
- Wechsler, S. M. (Ed.). (2001). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea